

*Ver Índice*

*Ver Índice*

*Defensor del Menor  
en la Comunidad de Madrid*

*Ver Índice*

*Ver Índice*



*Defensor del Menor  
en la Comunidad de Madrid*

*Estudios e Investigaciones 2008*

*Ver Índice*



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la **Comunidad de Madrid** y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



[www.madrid.org/publicamadrid](http://www.madrid.org/publicamadrid)

Edita: EL DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID

ISBN: 978-84-692-4601-6

Depósito Legal: M-34019-2009

Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S.A.

C/ San Alfonso, 26. La Fortuna (Leganés)

*Ver Índice*

# ÍNDICE

*Ver Índice*

*Ver Índice*

|  | <u>Páginas</u> |
|--|----------------|
| <b>PRESENTACIÓN</b> .....  | 13             |
| <b>LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TRASTORNOS DE CONDUCTA</b> ... | 17             |
| 1. <b>INTRODUCCIÓN</b> .....   | 19             |
| 2. <b>METODOLOGÍA</b> .....  | 26             |
| 2.1. <i>Estudio cuantitativo</i> .....                                   | 27             |
| 2.1.1. Construcción de instrumentos .....                                | 27             |
| 2.1.2. Participantes .....   | 28             |
| 2.1.3. Procedimiento de recogida de datos .....                          | 29             |
| 2.2. <i>Estudio cualitativo</i> .....                                    | 30             |
| 3. <b>RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO</b> .....                      | 31             |
| 3.1. <i>Dificultades percibidas y demandas de recursos</i> .....         | 31             |
| 3.1.1. La opinión de los docentes .....                                  | 31             |
| 3.1.2. La opinión de los directores .....                                | 37             |
| 3.1.3. La opinión de los orientadores .....                              | 41             |
| 3.1.4. La opinión de las familias .....                                  | 46             |
| 3.1.5. La opinión del alumnado .....                                     | 50             |
| 3.2. <i>Respuesta educativa en el aula</i> .....                         | 55             |
| 3.2.1. La opinión de los docentes .....                                  | 55             |
| 3.2.2. La opinión de los orientadores .....                              | 58             |
| 3.2.3. La opinión de las familias .....                                  | 59             |
| 3.2.4. La opinión del alumnado .....                                     | 63             |
| 3.3. <i>La respuesta desde el centro</i> .....                           | 68             |
| 3.3.1. La opinión de los docentes .....                                  | 68             |

|   | <u>Páginas</u> |
|---|----------------|
| 3.3.2. La opinión de los directores . . . . .   | 73             |
| 3.3.3. La opinión de los orientadores . . . . .   | 76             |
| 3.3.4. La opinión de las familias . . . . .   | 81             |
| 3.3.5. La opinión del alumnado . . . . .  | 83             |
| 3.4. <i>La intervención de otros recursos</i> . . . . .   | 86             |
| 3.4.1. La opinión de las familias . . . . .   | 86             |
| 3.4.2. La opinión del alumnado . . . . .  | 89             |
| <b>4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO</b> . . . . .  | <b>91</b>      |
| 4.1. <i>La voz de los docentes</i> . . . . .  | 91             |
| 4.1.1. El profesorado de Educación Primaria . . . . .   | 91             |
| 4.1.2. El profesorado de Educación Secundaria . . . . .   | 95             |
| 4.2. <i>La voz de los orientadores</i> . . . . .  | 98             |
| 4.2.1. Los orientadores de los EOEPs . . . . .  | 98             |
| 4.2.2. Los orientadores de los Departamentos de Orientación . . . . .                                       | 100            |
| 4.3. <i>La voz de los psiquiatras</i> . . . . .   | 102            |
| 4.4. <i>Los Hospitales de Día-Centros Educativos Terapéuticos</i> . . . . .                                 | 107            |
| 4.4.1. La voz de los equipos terapéuticos y educativos . . . . .  | 108            |
| 4.4.2. La voz de las familias . . . . .   | 124            |
| <b>5. CONCLUSIONES</b> . . . . .  | <b>140</b>     |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> . . . . .   | <b>146</b>     |
| <b>ANEXOS</b> . . . . .   | <b>151</b>     |
| <br>  |                |
| <b>LA TELEFONÍA MÓVIL EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA. USOS, INFLUENCIAS Y RESPONSABILIDADES</b> . . . . . | <b>205</b>     |
| <br>  |                |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> . . . . .   | <b>207</b>     |
| 1. <i>Justificación de la investigación</i> . . . . .   | 208            |
| 2. <i>Diseño muestral</i> . . . . .   | 211            |
| 3. <i>Técnicas cualitativas de investigación: los grupos de discusión</i> . . . . .                         | 214            |
| 3.1. Análisis de los grupos de discusión . . . . .  | 218            |
| 3.1.1. Razones para la adquisición /no adquisición de un teléfono móvil . . . . .                           | 218            |
| 3.1.2. Estrategias de compra . . . . .  | 221            |
| 3.1.3. La factura del teléfono móvil de los adolescentes . . . . .  | 222            |
| 3.1.4. La responsabilidad de las operadoras en el gasto excesivo . . . . .                                  | 226            |
| 3.1.5. Competencia/incompetencia tecnológica . . . . .  | 228            |

|  | <u>Páginas</u> |
|--|----------------|
| 3.1.6. Dimensión instrumental .....  | 229            |
| 3.1.7. Dimensión simbólica .....   | 240            |
| <b>4. ENTREVISTAS TEMÁTICAS O ENFOCADAS .....</b>  | <b>250</b>     |
| 4.1. <i>Telefónica Movistar</i> .....  | 251            |
| 4.2. <i>Orange</i> .....   | 252            |
| 4.3. <i>Vodafone</i> .....   | 254            |
| 4.4. <i>Yoigo</i> .....  | 255            |
| <b>5. TÉCNICAS CUANTITATIVAS DE INVESTIGACIÓN: LA ENCUESTA .....</b>   | <b>256</b>     |
| 5.1. <i>Datos sociodemográficos</i> .....  | 258            |
| 5.2. <i>Utilización de pantallas</i> .....   | 258            |
| 5.3. <i>La telefonía móvil, la infancia y la adolescencia</i> .....  | 261            |
| 5.3.1. Algo más que un teléfono móvil .....  | 266            |
| 5.4. <i>El papel de los padres frente al uso de la telefonía móvil de los hijos</i> .....  | 270            |
| 5.5. <i>Riesgos asociados al uso de la telefonía móvil</i> .....   | 272            |
| 5.6. <i>La televisión en el móvil o la convergencia mediática</i> .....  | 275            |
| 5.7. <i>Usos «antisociales» del teléfono móvil</i> .....   | 276            |
| 5.8. <i>Análisis cuantitativo predictivo</i> .....   | 279            |
| 5.8.1. Los niños que graban peleas con su teléfono móvil .....   | 280            |
| 5.8.2. Menores que usan el móvil para gastar bromas a los compañeros .....   | 282            |
| 5.8.3. El menor que gasta bromas a los profesores con su teléfono móvil .....  | 284            |
| 5.8.4. El menor que cuelga videos en internet .....  | 284            |
| 5.8.5. El consumo excesivo .....   | 285            |
| <b>6. CONCLUSIONES .....</b>   | <b>286</b>     |
| <b>7. BIBLIOGRAFÍA .....</b>   | <b>290</b>     |
| <b>¿QUÉ MENORES VEN LOS MENORES EN TELEVISIÓN? LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INFANTIL Y ADOLESCENTE EN EL ENTORNO AUDIOVISUAL .....</b>                      | <b>291</b>     |
| <b>RESUMEN EJECUTIVO .....</b>   | <b>293</b>     |
| <b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>   | <b>295</b>     |
| 1.1. <i>Presentación</i> .....   | 295            |
| 1.2. <i>Objetivos</i> .....  | 296            |
| 1.3. <i>Características del estudio</i> .....  | 297            |
| <b>2. CONCEPTOS PREVIOS .....</b>  | <b>302</b>     |
| 2.1. <i>Medios de comunicación y realidad: la producción de sentido</i> .....  | 302            |
| 2.2. <i>Los efectos de los medios de comunicación en la infancia: ¿Qué hace la televisión con los menores? ¿Qué hacen los menores con la televisión?</i> ..... | 305            |

|  | <u>Páginas</u> |
|--|----------------|
| 2.3. <i>Los menores como usuarios de los medios y espectadores de sus contenidos</i> . . . | 308            |
| <b>3. RESULTADOS DEL ESTUDIO</b> . . . . .   | 313            |
| 3.1. <i>La infancia recuperada</i> . . . . .   | 313            |
| 3.2. <i>El menor como víctima</i> . . . . .  | 316            |
| 3.3. <i>El menor como héroe</i> . . . . .  | 317            |
| 3.4. <i>La infancia como simulacro y coartada</i> . . . . .                                | 319            |
| 3.5. <i>El individualismo altruista</i> . . . . .  | 321            |
| 3.6. <i>Las actividades extraescolares: sexo, drogas y hip hop</i> . . . . .               | 322            |
| 3.7. <i>La simbiosis intergeneracional</i> . . . . .                                       | 324            |
| 3.8. <i>Reflexiones sobre la violencia</i> . . . . .                                       | 325            |
| 3.9. <i>Tradicionalismo en la modernidad</i> . . . . .                                     | 325            |
| <b>ANEXO I: LA PUBLICIDAD EN LOS MENORES</b> . . . . .                                     | 327            |
| <b>ANEXO II: REPERTORIO DE ESPACIOS ANALIZADOS</b> . . . . .                               | 329            |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b> . . . . .  | 330            |

# PRESENTACIÓN

*Ver Índice*

*Ver Índice*

La realización de estudios e investigaciones de especial significación para seguir avanzando en el conocimiento de las condiciones de vida de niños y adolescentes en la sociedad actual representa una de las funciones más importantes que la Ley 5/1996, de 8 de julio, encomienda al Defensor del Menor, enmarcada en la competencia que señala su responsabilidad para «desarrollar acciones que le permitan conocer las condiciones en que los menores de edad ejercen sus derechos, los adultos los respetan y la comunidad los conoce». En este contexto, el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, como Alto Comisionado de la Asamblea de Madrid, lleva a efecto cada año diferentes estudios para pulsar, con objetividad y criterio, ámbitos y contenidos de singular relevancia niños y adolescentes en el momento actual.

Como en años anteriores, durante 2008 se han abordado trabajos e informes de importante repercusión social sobre los que se ha considerado pertinente ahondar desde parámetros de investigación teórica y aplicada.

Los trabajos realizados durante 2008 incluidos en el presente texto han sido los siguientes:

- 1. La respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta.**
- 2. La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia. Usos, influencias y responsabilidades.**
- 3. ¿Qué menores ven los menores en televisión? La construcción de la identidad infantil y adolescente en el entorno audiovisual.**

Espero que los estudios e investigaciones que a continuación se presentan contribuyan a aportar vías de reflexión y actuación práctica en materias especialmente pertinentes en el momento actual de desarrollo de nuestro entramado social.

**Arturo Canalda González**  
Defensor del Menor

*Ver Índice*

**LA RESPUESTA EDUCATIVA  
AL ALUMNADO CON TRASTORNOS  
DE CONDUCTA**

*Ver Índice*

*Ver Índice*

# LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TRASTORNOS DE CONDUCTA

## EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Elena Martín (Directora)  
Ana Martín  
Marta Sandoval  
Cecilia Simón

## TRABAJO DE CAMPO REALIZADO POR:

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo 

1. INTRODUCCIÓN.—2. METODOLOGÍA.—2.1. *Estudio cuantitativo.*—2.1.1. *Construcción de instrumentos.*—2.1.2. *Participantes.*—2.1.3. *Procedimiento de recogida de datos.*—2.2. *Estudio cualitativo.*—3. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO.—3.1. *Dificultades percibidas y demandas de recursos.*—3.1.1. *La opinión de los docentes.*—3.1.2. *La opinión de los directores.*—3.1.3. *La opinión de los orientadores.*—3.1.4. *La opinión de las familias.*—3.1.5. *La opinión del alumnado.*—3.2. *Respuesta educativa en el aula.*—3.2.1. *La opinión de los docentes.*—3.2.2. *La opinión de los orientadores.*—3.2.3. *La opinión de las familias.*—3.2.4. *La opinión del alumnado.*—3.3. *La respuesta desde el centro.*—3.3.1. *La opinión de los docentes.*—3.3.2. *La opinión de los directores.*—3.3.3. *La opinión de los orientadores.*—3.3.4. *La opinión de las familias.*—3.3.5. *La opinión del alumnado.*—3.4. *La intervención de otros recursos.*—3.4.1. *La opinión de las familias.*—3.4.2. *La opinión del alumnado.*—4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO.—4.1. *La voz de los docentes.*—4.1.1. *El profesorado de Educación Primaria.*—4.1.2. *El profesorado de Educación Secundaria.*—4.2. *La voz de los orientadores.*—4.2.1. *Los orientadores de los EOEps.*—4.2.2. *Los orientadores de los Departamentos de Orientación.*—4.3. *La voz de los psiquiatras.*—4.4. *Los Hospitales de Día-Centros Educativos Terapéuticos.*—4.4.1. *La voz de los equipos terapéuticos y educativos.*—4.4.2. *La voz de las familias.*—5. CONCLUSIONES.—REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.—ANEXO.

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta trata de aproximarse al análisis de una realidad compleja, pero de indudable importancia para la comunidad educativa como es la presencia de alumnos y alumnas con trastornos de conducta en los centros escolares.

Este alumnado constituye una de las principales preocupaciones de los docentes (Defensor del Pueblo, 2000; García, González y Tapia, 2002; Marchesi, 2004; Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2007) y de los equipos directivos de nuestro país (OECD, 2004). De hecho, como muestra un estudio reciente realizado con profesores de Educación Secundaria, se trata del colectivo de alumnos «peor valorado» en cuanto al funcionamiento de su integración escolar (Álvarez, Castro, Campo y Fueyo, 2008). Además, son los estudiantes que presentan más posibilidades de abandono escolar (Stage y Quiroz, 1997; Steinberg y Knitzer, 1992). En la medida que tales datos sean sustantivos, ello les situaría, en palabras de Castel (2004), en una posición de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión educativa y social, desde el mismo momento en que se pueden ver limitadas sus posibilidades para disfrutar de una vida futura de calidad (Croll y Moses, 2000; Flecher-Campbell, 2001; Sandoval y Simón, 2007; Visser y Stockes, 2003).

Si tenemos presente que el principio de inclusión educativa es un referente básico en la ordenación legislativa de nuestro sistema educativo, debemos preguntarnos, como nos proponen Ainscow, Booth y Dyson (2006), por los factores que promueven, facilitan o en su caso limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de este alumnado en la vida escolar de los centros donde se encuentran. Difícilmente podemos hablar de tal inclusión sin atender no sólo a la presencia, sino también a la necesidad de promover el aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante, sin olvidar su bienestar emocional y las relaciones que establecen con sus iguales, la importancia de sentirse incluido, es decir, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (Echeita, 2008).

Estos alumnos suponen un verdadero reto para nuestro sistema educativo, sus dificultades inciden tanto en el bienestar del propio individuo como también en el contexto escolar y familiar. Como expresaba Marchesi (2004), se trata de «alumnos que sufren y que hacen daño», esto es que a la vez que su comportamiento interfiere, por ejemplo, en las dinámicas de una clase, pueden sentirse excluidos de la misma.

Debemos tener en cuenta que los centros escolares acogen a una amplia diversidad de alumnos y a la vez deben asumir cada vez más responsabilidades, lo que deriva en una situación compleja y dilemática. De acuerdo con Darling-Hammond (2001), deben hacer «malabarismos ante la necesidad de crear un entorno seguro y de apoyo para el aprendizaje, presionados por el rendimiento académico, la necesidad de satisfacer la individualidad de cada estudiante y demandas grupales, así como por llevar adelante múltiples itinerarios de trabajo, de modo que todos los estudiantes, en momentos distintos de aprendizaje, puedan avanzar y ninguno se quede rezagado» (p.115). Por otra parte, hay que resaltar que los centros escolares tienen dificultades para llevar a cabo un trabajo de esta envergadura, por lo que deben disponer de las herramientas necesarias para enfrentarse a este proceso de innovación constante.

La puesta en marcha de respuestas adecuadas a las necesidades de estos alumnos y alumnas no se puede hacer de forma intuitiva ni como consecuencia de la alarma social. Es necesario avanzar, como se trata de hacer en este estudio, en la identificación de las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de estos alumnos y alumnas en las aulas, delimitar las dificultades de diversa índole con las que se encuentra la comunidad escolar y los recursos y las medidas existentes, en nuestro caso en la Comunidad de Madrid, para atender a este alumnado, recogiendo para ello, las opiniones del mayor número posible de colectivos implicados. En este sentido, el planteamiento de este trabajo responde también a una preocupación por «dar voz» a quienes participan en tan complejo proceso de toma de decisiones, o al menos, a una buena parte de ellos, como son

los propios alumnos, los docentes, los orientadores, las familias, los equipos directivos y los profesionales de Salud Mental. Se ha tratado de recoger sus valoraciones, perspectivas y opiniones que, por otro lado, pueden crear oportunidades para el cambio de concepciones, actitudes y prácticas, aunque sabemos que no son por sí mismas garantía de que ello se produzca (Ainscow, 2005).

Por otra parte, partimos de la convicción de que para que una innovación y mejora como la requerida sea posible, es imprescindible la construcción de sólidas «redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo» en el interior de los centros y entre estos y su comunidad educativa y local (Echeita et al., 2004). Sin ese respaldo y sin la capacidad que genera la cooperación sería inviable hablar de «educación inclusiva». Ello nos ha hecho ampliar la mirada más allá del centro escolar y de los profesionales vinculados al mismo, en consonancia con la perspectiva sistémica e interactiva que asumimos en este estudio. Se han recogido las opiniones de la familia que, como contexto de desarrollo y educación fundamental, debe ocupar un lugar central en un análisis de este tipo. De la misma forma, consideramos relevante el acercamiento a otros servicios y profesionales como, en nuestro caso, los relacionados con Salud Mental, por su importante papel en la atención que reciben estos alumnos.

Se trata de un estudio necesario que amplía y completa otras iniciativas convergentes con ésta, que pretende ofrecer una aproximación inicial al análisis de la realidad escolar de los alumnos con trastornos de conducta. Concretamente se propone tres objetivos.

- Conocer las barreras y necesidades existentes en los centros escolares para proporcionar una atención educativa adecuada a los alumnos y alumnas con trastornos de conducta.
- Analizar los recursos educativos disponibles en la Comunidad de Madrid dirigidos a esta población.
- Reflexionar sobre las propuestas concretas de mejora y optimización de la atención educativa que se ofrece a estos alumnos.

En todo caso, el esfuerzo va encaminado a aportar datos que permitan avanzar en el análisis riguroso de esta compleja realidad, proponer líneas de actuación positivas para la mejora educativa de todos los alumnos y alumnas, pero sobre todo de los que han estado en el foco de este trabajo y, en otro plano no menos importante, para calibrar la fortaleza de los principios educativos que deberían orientar nuestras prácticas pues, como vienen señalando los expertos (Booth, 2006), cada vez parece más imprescindible una «alfabetización ética» de los actores educativos con vistas a reducir la distancia entre lo que declaramos y lo que se hace cotidianamente en los centros escolares.

## LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA: UN ÁMBITO DE DIFÍCIL DEFINICIÓN

La propia conceptualización de los llamados «trastornos de conducta» constituye una cuestión difícil de resolver por los investigadores (Kauffman, 2001; Kavale, Forness y Duncan, 1996). La mirada hacia los trastornos de conducta se puede hacer desde diferentes perspectivas psicológica, educativa, sociológica, etc., y teniendo en cuenta distintos parámetros de análisis: biológico, estadístico, social y funcional.

Existe la tendencia, al hablar de «trastornos de conducta», de pensar únicamente en las alteraciones «externalizantes»: insultar, amenazar, desafiar la autoridad, etc. Sin embargo, es necesario

considerar la presencia de dificultades asociadas de tipo emocional o «internalizantes» (Kauffman, 2001; Kavale, Forness, y Duncan, 1996).

En relación con nuestro objeto de estudio, si nos remitimos a lo recogido en las clasificaciones nosológicas aceptadas internacionalmente con mayor uso en nuestro país en el ámbito de salud mental, CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades (OMS, 1992, 2001) y DSM-IV-TR (Diagnostic Statistical Manual, APA, 2000), encontramos diferentes categorías diagnósticas de trastornos de conducta tales como Trastornos hiperkinéticos, Trastornos disociales y de las emociones mixtos.

Desde el contexto educativo, se suele emplear con más frecuencia el término «problemas de conducta» con el fin de evitar así la clasificación de alumnos bajo determinadas «etiquetas» que con frecuencia tienen connotaciones negativas y que, por tanto, pueden estigmatizar al alumno. En este sentido, como en otros muchos casos, se plantea la tensión entre la identificación del problema, que resulta sin duda imprescindible, y las posibles repercusiones indeseadas que ello conlleva.

No obstante, la categorización que la Administración educativa establece en los dictámenes que se realizan para decidir la escolarización del alumnado coincide básicamente con la que se utiliza en el ámbito de la salud. En concreto, la norma en que se regula este dictamen habla de «Trastorno del Comportamiento y de las Emociones de comienzo habitual en la infancia o adolescencia» (Hiperactividad con Déficit de Atención o Trastorno Disocial)».

Por otra parte, hay que ser conscientes de que además de los alumnos y alumnas que tienen un determinado diagnóstico, hay alumnos escolarizados que, pese a mostrar alteraciones que resultan igualmente distorsionantes en la dinámica escolar, no están identificados como tales ni por los servicios de Salud Mental ni por los de educación.

Además de las categorías consensuadas en el campo de la salud y de la administración educativa, encontramos algunas aproximaciones conceptuales como la de Nelson y Rutherford (1989) que definen los problemas de conducta como *«aquellas conductas que ocurren con suficiente frecuencia, intensidad o cronicidad en los distintos ambientes, de modo que resultan intolerables para los padres, los educadores u otras personas; que son incompatibles con el progreso escolar y/o que amenazan la seguridad o el bienestar del sujeto o de otros»*. Similar a esta definición, en nuestro contexto, podemos citar la propuesta de Armas (2007) *«todas aquellas conductas inapropiadas que producen un deterioro en la adaptación personal, social y/o académica del alumno, y que son cualitativamente diferentes a las conductas disruptivas propias de la edad y se presentan de forma persistente, etc.»*

Ambas definiciones subrayan la importancia de la valoración social de los padres, profesores u otras personas relevantes en relación con lo que ellos consideran «problemas de conducta». Asimismo, enfatizan que las manifestaciones conductuales que se consideran inadecuadas no son sólo las que se desvían de la norma social, sino que dichas conductas tienen que interferir negativamente en la adaptación personal, social o académica del individuo.

Con la intención de ayudar a delimitar y clarificar el objeto de estudio a los profesionales participantes en este estudio, se decidió hacer referencia tanto a alumnos *«que de manera sistemática y más allá de la conducta disruptiva propia de la edad, presentan conductas inapropiadas como interrumpir, molestar, gritar, levantarse, enfrentarse a la autoridad, pelarse, etc.»* como a aquellos diagnósticos emitidos con frecuencia en esta población *«están incluidos aquellos alumnos con un diagnóstico clínico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno disocial, trastorno negativista desafiante, etc.»*

A la hora de hacer cualquier valoración de las implicaciones y adecuación de la respuesta educativa que tienen estos alumnos, es necesario considerar el conjunto de factores relacionados con la aparición y mantenimiento de las dificultades de comportamiento.

Las medidas de actuación que se propongan por parte de un centro escolar en general y, por parte del profesorado en particular, dependerán en gran parte del enfoque que se adopte a la hora de explicar la aparición y el mantenimiento de determinadas conductas. A este respecto podemos encontrar explicaciones tradicionales centradas en el propio individuo, y otras que aluden a factores externos al mismo, como su situación social y familiar, la organización escolar, las expectativas o el estilo de enseñanza de los profesores, la metodología docente, el manejo docente de las conductas disruptivas, etc.

En este sentido, según Marchesi (2004) han coexistido diferentes modelos interpretativos de los problemas de conducta de los alumnos. Por una parte, el modelo sociológico, que atribuía la principal responsabilidad de estos comportamientos a la situación social y familiar que vivía el alumno. Por otra, el modelo psicológico, que ponía un especial énfasis en la disposición del alumno, en su capacidad de controlar su comportamiento, en su autoestima y en sus mecanismos de defensa. Por último, el modelo educativo, que subrayaba la organización de las escuelas, las expectativas de los profesores y su estilo de enseñanza como los factores principales vinculados a la aparición de la conducta disruptiva.

Desde nuestra perspectiva, valorar un problema tan complejo como el que nos ocupa supone necesariamente abordarlo desde un planteamiento sistémico de los diferentes escenarios de desarrollo y los diversos niveles de análisis: el contexto social, familiar, el sistema educativo, la escuela, el aula y el alumno.

## **PRINCIPALES RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS ACERCA DE LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA**

Una buena parte de las investigaciones se han centrado en conocer las características académicas y escolares de este colectivo. Un tema constante de estudio que se encuentra reflejado en las publicaciones nacionales e internacionales de este colectivo es la relación que existe entre los problemas conductuales y el bajo rendimiento académico. Han sido muchos los investigadores que han sugerido que existe una relación entre las dificultades de aprendizaje y los problemas de conducta (Barriga, Doran, Newell, Morrison, Barbetti y Dean, 2002; Equipo METRA, 2003; Farrell, Critchley y Mills, 1999; Gunter y Coutinho, 1997; Lozano y García Cueto, 2000; Rock, Fessler, y Church, 1997).

Incluso se ha llegado a concluir en diversos estudios el valor significativamente interactivo de ambas variables. Un bajo rendimiento académico puede, en parte predecir la capacidad de predecir problemas de conducta (Lozano y Cueto, 2000; McEvoy, Wittenberg y Springfield, 2001) y viceversa, es decir las conductas externalizantes pueden explicar cierta varianza a la hora de predecir un bajo rendimiento académico (Richards, Symons, Greene y Szuskiewick, 1995; Siegel, 1989).

Sin embargo, como mencionamos en el apartado anterior, no debemos olvidar que los problemas de comportamiento no se originan sólo en el niño, sino que son producto de la interacción

que establece con los contextos en los que se desarrolla, por lo que debe tener en cuenta a todos los participantes y actores de los distintos sistemas.

Este estudio se preocupa por analizar la respuesta educativa que se está ofreciendo a los alumnos con trastornos de conducta. En este marco, las investigaciones realizadas se han centrado principalmente en algunos aspectos que mencionamos a continuación: la formación del profesorado en relación con estos alumnos, las actitudes ante su integración, las atribuciones docentes que explicarían la aparición y mantenimiento de las alteraciones y por último, las estrategias empleadas en el aula para intervenir con este alumnado.

Los estudios centrados en la formación docente han puesto de manifiesto que los profesores se sienten escasamente formados para tratar con los alumnos con problemas de conducta (Pettit, Bates, y Dodge, 1992; Sandoval y Simón, 2007; Wheldall, 1991). Este es un aspecto que es preciso tener en cuenta al interpretar las afirmaciones de los docentes cuando señalan que los alumnos con trastornos de conducta son los más difíciles de enseñar (Álvarez et al., 2008; Porter y Lacey, 1999).

Por otro lado, la consecuencia de la falta de formación percibida por los docentes guarda una estrecha relación con la aparición de actitudes negativas ante la integración escolar de estos alumnos (Álvarez et al., 2008; Croll y Moses, 2000; Heflin y Bullock, 1999; Meijer, 1998). En este sentido, en el estudio de Croll y Moses (2000) se pone de manifiesto que la mayoría de los profesores están de acuerdo en derivar prioritariamente a estos alumnos a centros de educación especial.

Asimismo, en el estudio realizado en nuestro país por Álvarez et al. (2008) sobre la percepción de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria del funcionamiento de la integración, encontraron que, de los colectivos considerados con discapacidad física, psíquica y sensorial, con problemas de comportamiento, inmigrantes, minorías étnicas y superdotados, la valoración más negativa correspondía a los alumnos con problemas de comportamiento.

Como muestran otros trabajos (Farrel y Tsakalidou, 1999; Guetzloe, 1994; Shanker, 1995) entre las principales razones alegadas por los docentes para sostener esta opinión se encuentran: la falta de formación específica, la necesidad de profesionales que apoyen la integración de estos alumnos, la imposición de la Administración, una ratio desproporcionada, y la necesidad de espacios y tiempos para reunirse con otros profesionales. El motivo que con mayor frecuencia se esgrime es que la integración de estos alumnos entorpece la escolarización de los demás estudiantes.

Se destaca también en estos estudios la baja aceptación de estos alumnos por parte de sus compañeros (Guetzloe, 1994; Mand, 2007). Este factor es sumamente importante si consideramos que la adquisición de una amplia red de apoyo social ejerce una influencia preventiva en la aparición y gravedad de dichos problemas.

En conexión con este aspecto, son relevantes los estudios centrados en las razones de los profesores para explicar los problemas de comportamientos de sus alumnos. Los resultados de estas investigaciones ponen de manifiesto que la mayoría de los profesores atribuyen las causas de estas alteraciones conductuales al propio alumno o a su familia, conozcan o no informes sociales o clínicos que confirmen sus hipótesis (Soodak y Podell, 1994; Wilson y Silverman, 1991).

Según Calvo (2002), los profesores sitúan las causas de estos problemas en gran medida en factores ajenos al contexto escolar. Así el 44% es atribuido a causas personales del alumno, el

32% a causas familiares (separación, divorcio, trabajo de ambos cónyuges, permisividad, sobreprotección, incumplimiento de castigos...) y un 10% a la esfera social (publicidad, videojuegos, etc.).

Sin duda, las repercusiones de este tipo de concepciones son importantes puesto que, como consecuencia, pueden condicionar el valor que se otorga a la influencia educativa que se ejerce desde la escuela y otros contextos de desarrollo.

Por último, en relación con las estrategias utilizadas por los docentes, las investigaciones muestran que se emplean en mayor medida las estrategias punitivas que las de ayuda, y se registran pocos elogios o refuerzos de las conductas apropiadas (Almog y Strechtman, 2007; Orit y Zipora, 2007), y un elevado número de interacciones negativas (Shores y Wehby, 1999). La estrategia utilizada con más frecuencia para enfrentarse a estos alumnos ha sido el castigo (Martin, Linfoot, Stepherson, 1999). Aunque hay datos que demuestran que, cuando se utilizan solamente los castigos, los problemas de conducta no se reducen (Skiba y Peterson, 2000).

Contamos también con investigaciones (Poulou, 2005) que han puesto de manifiesto que, junto con las estrategias a las que se han hecho mención más arriba, los docentes otorgaron una importancia especial a la capacidad para reconocer o identificar emociones, expresarlas y evaluar su intensidad para prevenir las dificultades de comportamiento. En muchas ocasiones se ha subrayado la importancia de la relación que un profesor tiene con sus alumnos y la comunicación que se establece en el aula, el papel que se le otorga y cómo se promueve (hablar, pero también escuchar, dedicar tiempo a su potenciación, promocionar el uso de diferentes vías de comunicación entre los alumnos y el profesor y entre los alumnos y el centro), aspectos que influyen en el clima del aula y del centro, en la valoración que los alumnos tienen del profesor y de sus propias competencias, a la vez que es un buen mecanismo regulador de los conflictos. De hecho, los alumnos con dificultades de conducta reconocen que la relación con su profesor es el factor que más influye en la aparición de un comportamiento adecuado en el aula (Turner, 2000).

## **LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

Los niños y jóvenes con trastornos de conducta están incluidos en el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que, como se recoge en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 2 de mayo, este término remite a *«aquellos alumnos que requieran, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta»*.

En la Comunidad de Madrid los centros escolares cuentan con una serie de recursos suplementarios cuya función es ayudar al profesorado a ofrecer una adecuada respuesta a la diversidad y, dentro de ella, a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los profesionales de la orientación son una de las piezas clave en este ámbito.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.), en los centros de Educación Infantil y Primaria, y los Departamentos de Orientación de los centros de Secundaria, son los que tienen la competencia de evaluar si un alumno tiene necesidades educativas especiales asociadas a trastornos de conducta, de proponer la escolarización más adecuada así como de orien-

tar al profesorado y a la familia sobre las medidas educativas que deben ponerse en marcha y los recursos que se consideran necesarios.

Las funciones de los orientadores van encaminadas a favorecer que los centros establezcan las medidas oportunas para atender la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones. Atender a la diversidad de los alumnos quiere decir, por una parte, evaluar sus necesidades educativas, es decir, determinar qué conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes deben y pueden adquirir y desarrollar los alumnos para poder integrarse en su entorno como personas adultas y autónomas. Y por otra, proporcionar las oportunidades de aprendizaje más adecuadas que permitan a los alumnos desarrollar al máximo sus conocimientos y habilidades. Para ello es fundamental que el currículo dé cabida a todos los alumnos desde su diseño inicial lo que no evita que en ocasiones sea preciso realizar adaptaciones curriculares. Los orientadores tienen entre sus funciones asesorar a los docentes en la elaboración y puesta en práctica de estas adaptaciones.

Los orientadores son los encargados de coordinarse con los servicios de Salud Mental por lo que se establece en la normativa reuniones periódicas entre ambos equipos de profesionales.

Los centros cuentan también con profesores de apoyo especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) que trabaja con aquellos alumnos con trastornos de conducta que tengan dificultades de aprendizaje. En la respuesta a este alumnado intervienen también en ocasiones el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) y el integrador social, allí donde se cuenta con este experto.

Otro recurso específico del que disponen algunos centros de Secundaria son los Grupos Específicos Singulares (GES), que van dirigidos al alumnado de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria con necesidades de compensación educativa que, habiendo repetido al menos un curso escolar, presente una grave inadaptación al marco escolar que se manifiesta en conductas disruptivas reiteradas y un severo absentismo.

Además de los recursos ordinarios con los que cuentan los centros educativos, la Comunidad de Madrid puso en marcha en 2002, mediante un acuerdo de las Consejerías de Educación y Sanidad (Orden 992/2002, de 11 de diciembre), un dispositivo para dar respuesta a niños y jóvenes con trastornos de salud mental cuya especificidad exigía una respuesta diferente al colegio o instituto: los Hospitales de Día- Centros Educativos Terapéuticos. Estas instituciones están pensadas para aquellos niños y adolescentes, entre los 6 y los 18 años, que requieran algún tipo de tratamiento psiquiátrico con carácter continuado y controlado. Los HD-CET están dotados con un equipo educativo, dependiente de la Consejería de Educación, que saca a concurso puestos voluntarios para los maestros, y con un equipo terapéutico, dependiente de la Consejería de Sanidad. Hasta la fecha existen cinco centros en la Comunidad, con un total de 145 plazas.

## **2. METODOLOGÍA**

El trabajo se ha llevado a cabo combinando metodologías cuantitativas y cualitativas. Por una parte, se han aplicado cuestionarios con el fin llegar a un número elevado de miembros de la comunidad educativa. Por otro, se han realizado grupos de discusión que permiten profundizar en aspectos que los cuestionarios necesariamente simplifican.

## 2.1. Estudio cuantitativo

### 2.1.1. Construcción de instrumentos

Se elaboraron cuestionarios para los distintos colectivos que participaron en el estudio: directores, docentes, orientadores, estudiantes con trastornos de conducta y sus familias. Todos ellos figuran en el anexo de este documento. La estructura de los cuestionarios permitía comparar las opiniones de los diversos grupos en aspectos sobre los que todos ellos tenían criterio, como se muestra en la tabla 1. Asimismo, se incluyeron preguntas específicas para conocer la valoración de aspectos más ligados a cada colectivo.

**Tabla 1. Dimensiones e indicadores**

|  |  |                                      |
|--|--|--------------------------------------|
| <b>Dificultades y necesidades</b>                      | ↻ Recursos personales y necesidades                          | Directores                           |
|  | ↻ Tipos de dificultades de los alumnos                       | Docentes                             |
|  | ↻ Causas de las dificultades                                 | Orientadores                         |
|  | ↻ Identificación de necesidades y propuestas de intervención | Familias                             |
|  | ↻ Expectativas   | Alumnado                             |
| <b>Recursos estructurales y organizativos</b>          | ↻ Liderazgo  | Directores                           |
|  | ↻ Flexibilidad   | Docentes                             |
|  | ↻ Coordinación interna                                       | Orientadores                         |
|  | ↻ Coordinación externa                                       | Familias                             |
| <b>Actuación en el aula</b>                            | ↻ Modificaciones en metodología                              | Docentes                             |
|  | ↻ Modificaciones en evaluación                               | Alumnado                             |
| <b>Recursos personales</b>                             | ↻ Formación e información                                    | Directores                           |
|  | ↻ Satisfacción   | Docentes                             |
|  | ↻ Actitudes  | Orientadores<br>Familias<br>Alumnado |
| <b>Medidas de apoyo (ordinarias y extraordinarias)</b> | ↻ Satisfacción con los apoyos del centro                     | Directores                           |
|  | ↻ Satisfacción con los apoyos externos                       | Docentes                             |
|  | ↻ Eficacia de las medidas                                    | Orientadores                         |
|  | ↻ Nuevas medidas   | Familias<br>Alumnado                 |

Los cuestionarios comenzaban con una caracterización del tipo de alumnado objeto de estudio, con el fin de que le quedara lo más claro posible al encuestado de quién se estaba hablando en las preguntas. El texto utilizado fue el siguiente:

*«El objetivo de esta investigación promovida por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, es conocer la respuesta educativa que se está dando a los alumnos/as con trastornos de conducta en nuestra Comunidad, así como comprender las dificultades a las que se enfrentan los profesionales de los centros escolares cuando enseñan a estos alumnos en sus aulas.»*

*De esta forma, todas las preguntas del cuestionario están enfocadas a su actuación y valoración respecto a los alumnos con algún trastorno de conducta, es decir, aquellos alumnos que, de manera sistemática y más allá de una conducta disruptiva propia de la edad, presentan conductas inapropiadas (por ejemplo: interrumpir, molestar, gritar, levantarse, enfrentarse a la autoridad, pelearse, etc.) que les producen un deterioro en su adaptación personal, social y/o académica. Están incluidos por tanto aquellos alumnos con un diagnóstico clínico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno Disocial, Trastorno Negativista-Desafiante, etc. Aquellos alumnos que, aun no teniendo un diagnóstico claro, presentan conductas problemáticas en un grado cualitativamente mayor al de sus compañeros, también son objeto de las siguientes preguntas. También están incluidos aquellos alumnos con otros trastornos de salud mental, como Esquizofrenia o Trastorno Obsesivo Compulsivo, por ejemplo, cuyas conductas pueden resultar especialmente perturbadoras o disonantes en clase».*

La mayor parte de las preguntas se contestaban en una escala tipo Likert de 5 puntos y en otras ocasiones los participantes debían elegir una opción entre varias alternativas cerradas.

Al final de los cuestionarios, se planteaban algunas preguntas abiertas para permitir a los participantes expresar de forma más extensa su opinión sobre ciertos temas.

### 2.1.2. Participantes

Para seleccionar a los participantes, en primer lugar, se envió una carta desde la institución del Defensor del Menor a todos los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) de la Comunidad de Madrid y a las cinco Direcciones de Área Territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid en la que se solicita información sobre el número de alumnos y alumnas que tenían un dictamen de necesidades educativas especiales en el ámbito de los trastornos de conducta. Para acotar la población a la que se refería la demanda, se utilizó la categorización que figura en los propios dictámenes establecida por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: «Trastorno del Comportamiento y de las Emociones de comienzo habitual en la infancia o adolescencia» (Hiperactividad con Déficit de Atención o Trastorno Disocial)». Se obtuvo la respuesta de 27 EOEPs y de las cinco DATs.

Por otra parte, se pidió la misma información a los centros de Salud Mental de cada área y a la Oficina Regional de Salud Mental. Se obtuvo respuesta de 3 áreas de Salud Mental y de la propia Oficina Regional.

Dado que la zonificación de las Administraciones de Educación y Sanidad no son coincidentes, se asumió la división de Educación para facilitar posteriormente el acceso a los centros escolares. Los datos mostraron que el mayor número de alumnos con este tipo de dictamen se encuentra en la DAT-Sur y en la DAT-Centro, dato confirmado por la información proporcionada por la Oficina Regional de Salud Mental. Por motivos de accesibilidad, se decidió llevar a cabo la investigación en la DAT de Madrid Centro.

Posteriormente, se contactó por teléfono y por carta con los EOEPs de Madrid Centro para saber en qué colegios se encontraban escolarizados los alumnos que tenían dictamen de trastorno de conducta. Se obtuvo respuesta de 9 de los 11 equipos. Estos datos permitieron identificar 76 centros de Educación Infantil y Primaria que escolarizaban este tipo de alumnado. De entre ellos se seleccionó una muestra aleatoria de 37 centros en los que se aplicaron los cuestionarios.

En el caso de la Educación Secundaria, la Dirección de Área Territorial de Madrid-Centro facilitó la lista de Institutos de Educación Secundaria en los que había estudiantes de estas características, cuyo número ascendía a 19. No se tenía información sobre los centros concertados lo que impidió llevar a cabo el estudio en esta red escolar en esta etapa. Se solicitó por teléfono la colaboración de los 19 Institutos, participando finalmente 16 de ellos.

En el caso de los orientadores de los Equipos se pidió la participación de todos los Equipos de Madrid-Capital, obteniendo la respuesta de los orientadores de 8 de los 11 Equipos.

En la Tabla 2 se muestra el número de participantes de cada colectivo en ambas etapas.

**Tabla 2. Distribución de la muestra**

|                     | PRIMARIA   | SECUNDARIA | TOTAL        |
|---------------------|------------|------------|--------------|
| <b>Profesores</b>   | 486        | 168        | <b>654</b>   |
| <b>Orientadores</b> | 70         | 58         | <b>128</b>   |
| <b>Directores</b>   | 32         | 13         | <b>45</b>    |
| <b>Alumnos</b>      | 55         | 44         | <b>99</b>    |
| <b>Familias</b>     | 92         | 29         | <b>121</b>   |
| <b>TOTAL</b>        | <b>735</b> | <b>312</b> | <b>1.047</b> |

### 2.1.3. Procedimiento de recogida de datos

Tras la elección de los centros, se envió una carta desde la Institución del Defensor del Menor a los directores de cada uno de ellos, explicando los objetivos de la investigación. En algunos casos, esta información se completó con una llamada telefónica. Se adjuntó también una autorización para que los directores se la entregaran a los padres de aquellos alumnos que, o bien tenían diagnóstico de trastorno de conducta, o cumplían los requisitos expuestos en la definición expuesta más arriba. Dicha autorización les informaba de los objetivos de la investigación, aseguraba la confidencialidad y anonimato y les pedía su permiso para que sus hijos participaran en el estudio respondiendo al cuestionario elaborado.

En los casos en los que las familias aceptaron voluntariamente, se enviaron los cuestionarios para los diversos colectivos: directores, docentes, orientadores en el caso de Secundaria, familias y alumnado. Los propios centros decidieron si preferían que el cuestionario fuera administrado a los alumnos y las alumnas por un aplicador externo o por su propio orientador. Los alumnos contestaron fuera de clase en una sala, acompañados por alguna de estas dos figuras. A las familias se les hizo llegar el cuestionario a través del propio centro a quien lo devolvieron en sobre cerrado una vez cumplimentado. Los directores, los docentes y los orientadores de secundaria lo rellenaban por su cuenta y lo devolvían igualmente en sobre cerrado. En el caso de los EOEPs, los cuestionarios fueron enviados por correo y recogidos por mensajero.

Los cuestionarios de los directores, docentes y orientadores se contestaban en hoja de lectora óptica (a excepción de las preguntas abiertas). El resto de colectivos contestaron en el propio cuestionario y sus respuestas fueron posteriormente codificadas en la base de datos.

## 2.2. Estudio cualitativo

El estudio cualitativo se llevó a cabo a través de grupos de discusión con personas de algunos de los colectivos que también participaron en el estudio cuantitativo (docentes y orientadores) y otros cuya opinión se ha recogido únicamente por este procedimiento (psiquiatras y profesionales y familias de los HD-CET). En concreto se llevaron a cabo cinco reuniones:

- Un grupo de profesores de Educación Primaria en el que participaron 14 profesores, incluyendo a la coordinadora de estudios, la maestra de Pedagogía Terapéutica, la de Audición y Lenguaje.
- Un grupo de profesores de Educación Secundaria en el que participaron siete docentes, siendo uno de ellos el jefe de estudios y otro el maestro de Pedagogía Terapéutica.

En ambos casos, se eligieron los centros por el número de alumnos con estas dificultades que escolarizaban y su buena disposición para colaborar.

- Un grupo de Orientadores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el que participaron profesionales de siete equipos distintos.
- Un grupo de Orientadores de Secundaria en el que participaron tres profesionales. Se convocó a los miembros de los departamentos de orientación de los 17 institutos, pero sólo acudieron estos tres orientadores excusándose en el resto de los casos por la urgencia de las tareas de fin de curso.
- Un grupo de profesionales de la Salud Mental en el que participaron tres psiquiatras.

En esta segunda parte cualitativa del estudio, se realizó también el trabajo con los Hospitales de Día-Centros Educativos Terapéuticos. En la Comunidad de Madrid existen cinco centros de este tipo y, dado el interés de este dispositivo en la respuesta al alumnado con trastornos de conducta, se realizaron grupos de discusión en cuatro de ellos, con la siguiente composición:

- Cinco grupos de discusión con el equipo clínico (en uno de los HD-CET se dividió en equipo de infantil y equipo de adolescentes). Aproximadamente, en cada grupo de discusión con estos equipos había entre 6 y 10 profesionales (psicólogos, psiquiatras, un terapeuta ocupacional, un psicopedagogo, un monitor y el coordinador del equipo).
- Tres grupos de discusión con equipos docentes. El número de participantes en cada uno de estos grupos se situaba entre 5 y 7 profesionales, estando entre ellos la coordinadora del equipo, dos profesores de secundaria (ámbito sociolingüístico y científico-técnico), dos maestros y el PTSC.
- Cinco grupos de discusión con padres y madres, tres de ellos de adolescentes y dos de infantil. El número varió dependiendo del centro, pero en total participaron 34 madres y padres.

En el caso de los padres, se les entregó un consentimiento informado firmado por las investigadoras que debían firmar ellos, a su vez, asegurando la confidencialidad, el anonimato y la posibilidad de abandonar la reunión en cualquier momento.

Todos los grupos de discusión, que duraron alrededor de una hora, fueron grabados en audio y transcritos posteriormente para realizar sobre ellos el correspondiente análisis.

### **3. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO**

En este primer apartado de resultados se presentan los datos organizados en torno a tres grandes temas: las dificultades que se perciben y la demanda de recursos; la respuesta que se ofrece en el aula al colectivo de alumnado con trastornos de conducta; y la respuesta que se brinda desde el conjunto del centro escolar.

Se presentan, en primer lugar, los datos de los profesores y profesoras ya que son el colectivo con más representación en este estudio y el que, por otro lado, desempeña un papel nuclear en la atención a estos estudiantes. A continuación se recogen los resultados de los equipos directivos, de los orientadores, de las familias y de los propios alumnos y alumnas, comparándolos entre sí en aquellas preguntas que se incluyeron en todos los cuestionarios.

#### **3.1. Dificultades percibidas y demandadas de recursos**

##### *3.1.1. La opinión de los docentes*

Un primer dato que es importante destacar pues, en cierta forma indica que los profesores y profesoras que han contestado al cuestionario cuentan con experiencia en el trabajo con estos alumnos es que el 90,6% de ellos afirma haber tenido en los últimos cinco años algún alumno que presentara un trastorno de conducta.

Ante una primera pregunta general relativa a la dificultad que supone la atención a este tipo de alumnado, tanto el profesorado de Primaria como el de Secundaria contesta en un porcentaje superior al 90% que *trabajar con estos alumnos le resulta difícil o muy difícil* (véase la tabla 1).

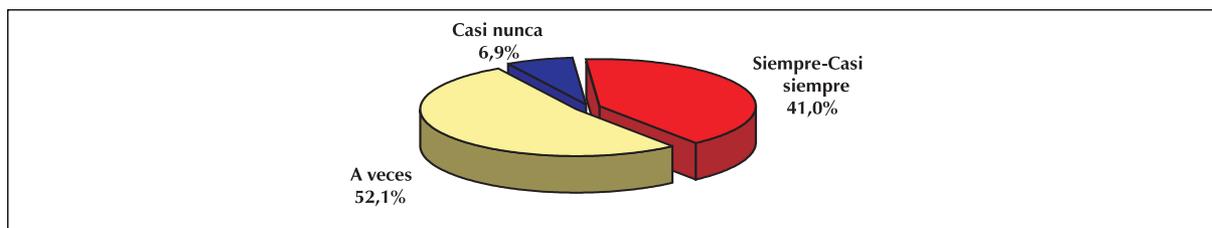
**Tabla 1. Porcentaje de respuesta de los docentes a las siguientes cuestiones.  
Datos por etapa educativa**

|   |                                 | ETAPA    |            |
|---|---------------------------------|----------|------------|
|   |                                 | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Señale el grado de dificultad que supone para usted trabajar con alumnos con estos problemas  | Muy Fácil-Fácil                 | 2,5%     | 3,0%       |
|   | Indiferente                     | 2,9%     | 6,5%       |
|   | Difícil-Muy difícil             | 94,6%    | 90,5%      |
| Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 50,5%    | 57,3%      |
|   | Indiferente                     | 15,2%    | 17,1%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 34,2%    | 25,6%      |
| A menudo la presencia de estos alumnos en clase hace que el resto de sus compañeros aprendan menos de lo que podrían                    | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 18,8%    | 14,5%      |
|   | Indiferente                     | 11,5%    | 11,5%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 69,7%    | 73,9%      |
| Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 22,7%    | 13,8%      |
|   | Indiferente                     | 27,4%    | 22,6%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 49,9%    | 63,5%      |
| Con estos alumnos, es mejor que se cambien a un centro de educación especial  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 54,9%    | 23,9%      |
|   | Indiferente                     | 22,3%    | 28,9%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 22,7%    | 47,2%      |

En este mismo sentido, el 52,3% de los docentes está en desacuerdo con que *un alumno con trastornos de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros*. Un porcentaje semejante (53,4%) considera que *es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual*. Asimismo, el 70,8% coincide en que *a menudo la presencia de estos alumnos en clase hace que el resto de sus compañeros aprendan menos de lo que podrían*. A pesar de que los docentes perciben claramente estas dificultades, casi la mitad (47%) no está de acuerdo con que *sea mejor que estos alumnos se escolaricen en un centro de educación especial* (véase tabla 1).

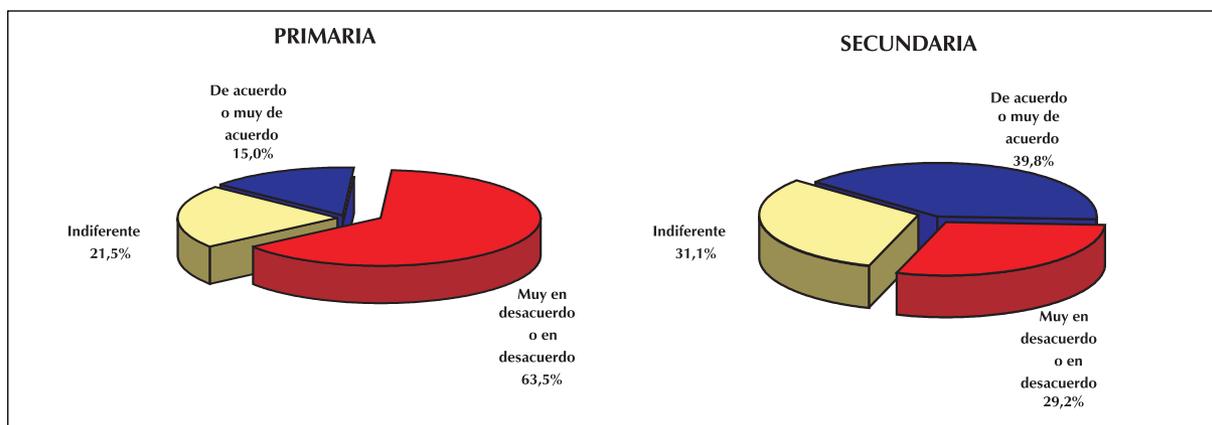
Por otra parte, como se muestra en la gráfica 1, los docentes asocian los problemas de indisciplina a los trastornos de conducta, aunque saben que también otros alumnos muestran estas conductas sin tener ninguno de estos problemas.

**Gráfica 1. Grado de acuerdo de los docentes con la cuestión «¿Las muestras de indisciplina son producidas por lo alumnados que tienen diagnóstico de trastorno de conducta?».**  
*Datos totales*



El absentismo también es un problema que los profesores consideran vinculado, en algunos casos, a este tipo de trastornos especialmente en el caso de Secundaria. El 39,8% de los docentes de esta etapa está de acuerdo con que *estos alumnos faltan muy a menudo a clase*. Este porcentaje se reduce al 15% en el caso de Primaria (véase la gráfica 2).

**Gráfica 2. Grado de acuerdo de los docentes con la afirmación «estos alumnos faltan muy a menudo a clase».**  
*Datos por etapa educativa*

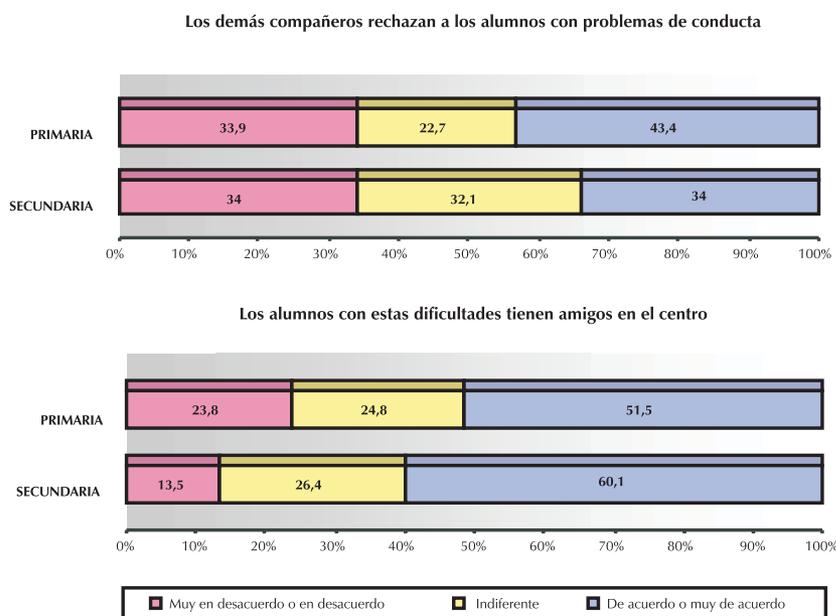


En opinión de los docentes, las relaciones interpersonales entre los compañeros y compañeras se ven también afectadas por este tipo de dificultades. El 41% está de acuerdo con la afirmación: *los demás compañeros rechazan a los alumnos con problemas de conducta*. En este caso, el rechazo parece producirse más en Primaria (43,4%) que en Secundaria (34%). En esta misma línea, como se muestra en la gráfica 3, el porcentaje de profesores y profesoras que piensa que *los alumnos con estas dificultades tienen amigos en el centro* es mayor en Secundaria (60,1%) que en Primaria (51,5%).

En el estudio se quiso conocer las dificultades que se encuentran los centros en otros momentos y espacios diferentes del aula y la actividad lectiva. Por ello se pidió el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: *la mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase (en el recreo, en el comedor, en los pasillos...)*. La respuesta fue muy distinta dependiendo de la etapa.

El 58,8% del profesorado de Primaria coincide con esta opinión, mientras que en Secundaria solo lo hace el 23%. Además, la mayoría del profesorado de ambas etapas (53%) no considera que *el personal del centro que cuida estos momentos (monitores del comedor, cuidadores...)* esté informado y preparado para manejar los conflictos que puedan surgir con estos alumnos. También se percibe más dificultad en Primaria para atender a este alumnado en las salidas. El 50,4% de los docentes de esta etapa creen que *cuando hay programada una salida fuera del colegio, estos alumnos no pueden ir si no va un cuidador o profesor extra*, sin embargo el porcentaje es menor en Secundaria (39%). Esta diferencia se aprecia también en la *necesidad de que un adulto esté permanentemente con ellos*, como se muestra en la tabla 2, aumentando a un 70,1% en Secundaria y a un 59,5% en Primaria. Porcentaje que incluso aumenta cuando lo que se pregunta es si creen que *sería necesario que un especialista de salud mental estuviera en el centro al menos durante unas horas a la semana para atender a estos alumnos*.

**Gráfica 3. Grado de acuerdo de los docentes con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



Entre las dificultades que los docentes aprecian no ya en los alumnos sino en los centros o en ellos mismos, se encuentra la insuficiencia de las medidas de atención a la diversidad con las que cuenta su institución escolar. El 54,8% del profesorado considera que éstas no son suficientes. La falta de preparación para trabajar con este alumnado es señalada por casi la mitad de los profesores (45,9%) como uno de los factores vinculados a la dificultad que se encuentran para ofrecerles una respuesta adecuada. Esta percepción de falta de competencia no se limita a ellos mismos sino que se aplica también al resto de los profesores del centro, donde todavía es más negativa la visión (60,1%). Como se recoge en la tabla 3, los docentes de Secundaria se sienten más desasistidos que los de Primaria en cuanto a su formación, los profesores de Secundaria son también los más críti-

cos con el apoyo que reciben por parte del centro para mejorar su formación. Sólo el 31,9% está de acuerdo con la afirmación de *si los docentes necesitan formación en algún aspecto, su centro organiza o solicita algún seminario o curso para ayudarles*, mientras que este porcentaje sube hasta 56,2% en el caso de Primaria.

**Tabla 2. Grado de acuerdo de los docentes con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**

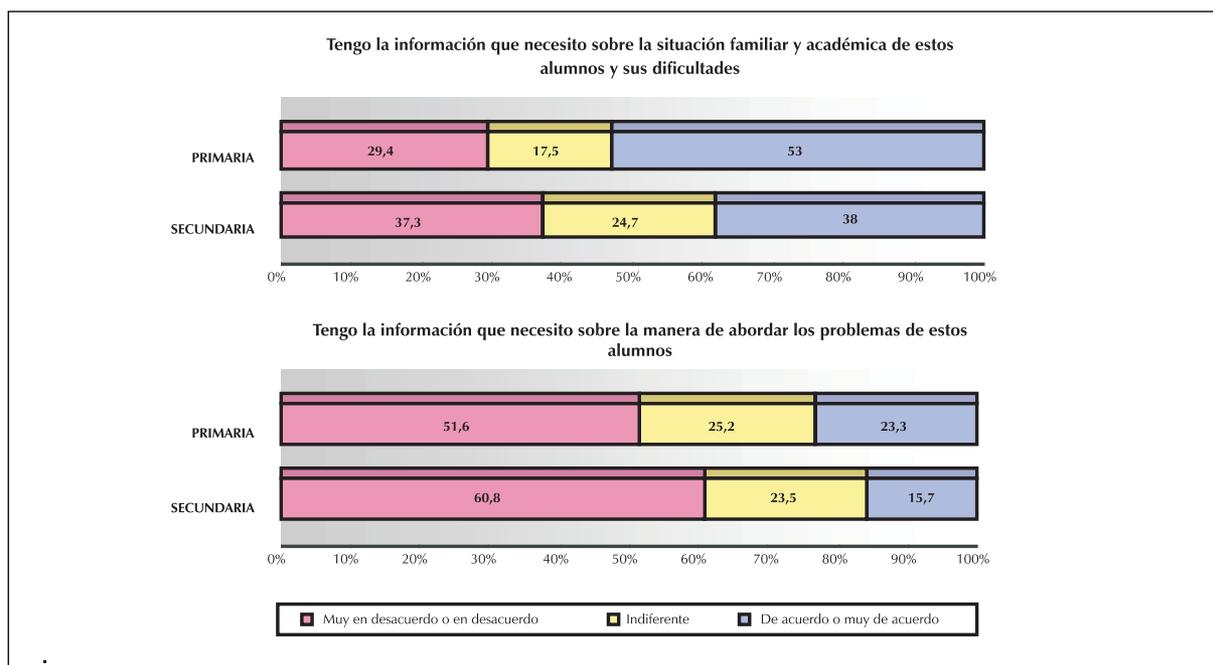
|  |                                 | ETAPA    |            |
|--|---------------------------------|----------|------------|
|  |                                 | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 23,5%    | 44,1%      |
|  | Indiferente                     | 17,7%    | 32,9%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 58,8%    | 23,0%      |
| El personal del centro que cuida estos momentos está informado y preparado para manejar los conflictos que puedan surgir con estos alumnos       | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 53,2%    | 52,1%      |
|  | Indiferente                     | 26,2%    | 33,3%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 20,6%    | 14,6%      |
| Cuando hay programada alguna salida fuera del colegio, estos alumnos no pueden ir si no va un cuidador o profesor de apoyo extra                 | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 33,7%    | 41,6%      |
|  | Indiferente                     | 15,9%    | 19,5%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 50,4%    | 39,0%      |
| Muchos de estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos   | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 15,4%    | 16,0%      |
|  | Indiferente                     | 14,5%    | 24,5%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 70,1%    | 59,5%      |
| Ser ía necesario que un especialista de Salud Mental estuviera en el centro al menos durante unas horas a la semana para atender a estos alumnos | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 5,9%     | 5,1%       |
|  | Indiferente                     | 12,2%    | 15,8%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 81,9%    | 79,1%      |

Otra de las dificultades que identifican los profesores para responder adecuadamente a este alumnado es el tipo de información que se les ofrece sobre ellos. Resulta muy interesante comprobar que se sienten bastante satisfechos (49,1%) con la información *sobre las situación familiar y académica de estos alumnos y sus dificultades* y, sin embargo, el 54% no cree tenerla *sobre la manera de abordar los problemas de estos alumnos*. Este resultado apunta a que la información de tipo clínico está disponible, pero se recibe poco asesoramiento acerca de lo que las características de estos estudiantes implican desde el punto de vista de cómo enseñarles (véase gráfica 4).

**Tabla 3. Grado de acuerdo de los docentes con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**

|   |                                  | ETAPA    |            |
|---|----------------------------------|----------|------------|
|   |                                  | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes  | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 55,8%    | 51,8%      |
|   | Indiferente                      | 15,9%    | 18,9%      |
|   | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 28,3%    | 29,3%      |
| Me siento preparado para trabajar con alumnos con problemas de conducta   | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 40,4%    | 61,8%      |
|   | Indiferente                      | 24,7%    | 23,6%      |
|   | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 34,9%    | 14,5%      |
| La formación de la mayoría de los profesores del centro respecto a la enseñanza a alumnos con trastornos de conducta es adecuada  | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 56,3%    | 70,9%      |
|   | Indiferente                      | 27,3%    | 22,4%      |
|   | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 16,4%    | 6,7%       |
| Si los docentes necesitamos formación en algún aspecto, nuestro centro organiza o solicita algún seminario o curso para ayudarnos | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 20,7%    | 30,7%      |
|   | Indiferente                      | 23,0%    | 37,4%      |
|   | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 56,2%    | 31,9%      |

**Gráfica 4. Grado de acuerdo de los docentes con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**



3.1.2. *La opinión de los directores*

El cuestionario de los directores compartía con el de los docentes muchas de las preguntas, pero incluía también otras específicas que ofrecen una visión de conjunto del centro como la que corresponde al máximo responsable del equipo directivo. Con el fin de no alargar en exceso la presentación de los resultados, se recogen en este apartado únicamente las preguntas comunes en las que difieren las opiniones de docentes y directores y las específicas de este colectivo. Es importante interpretar con prudencia estas comparaciones dada la gran diferencia entre el número de profesionales de ambos colectivos.

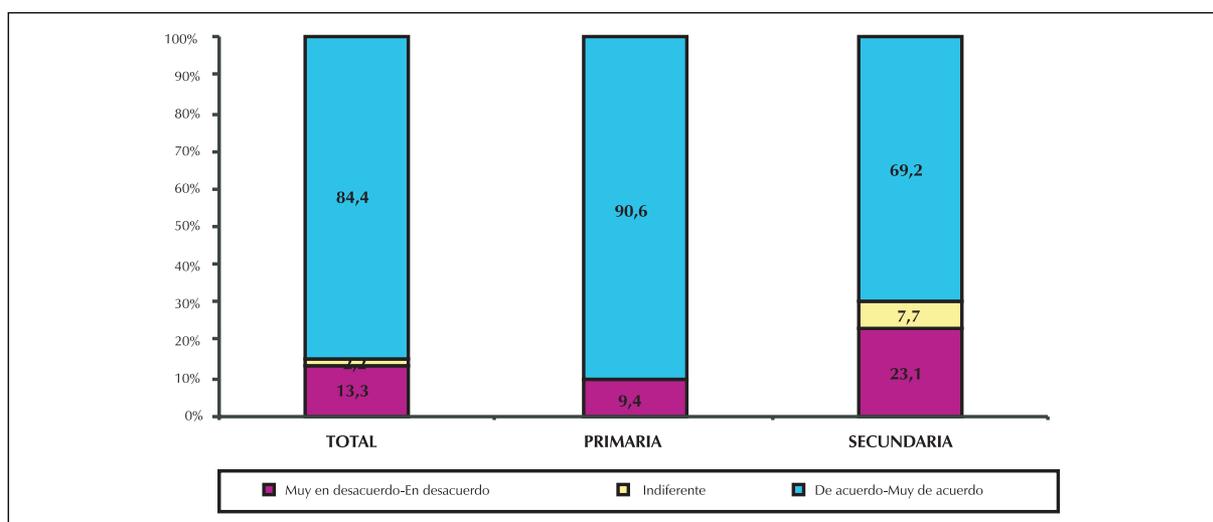
Por lo que se refiere al primer grupo de ítems, la tendencia general que se pone de manifiesto es una visión más negativa de la de los docentes acerca del problema que supone este alumnado para el centro. Los directores, sobre todo en el caso de Primaria, se muestran ligeramente más negativos que los docentes en cuanto a las relaciones de este alumnado con sus compañeros (véase la tabla 4). Creen que son más rechazados y que tienen menos amigos. También consideran que no pueden aprender igual que el resto de sus compañeros, siendo la visión de los directores de Secundaria claramente más negativa que la de los profesores de esta etapa. Además, manifiestan que es más difícil enseñar a alumnos con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual.

**Tabla 4. Grado de acuerdo de los docentes con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**

|   |                           | DIRECTORES |            | DOCENTES |            |
|---|---------------------------|------------|------------|----------|------------|
|   |                           | PRIMARIA   | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Con estos alumnos, es mejor que se cambien a un centro de educación especial  | Muy de acuerdo-De acuerdo | 54,8%      | 23,1%      | 54,9%    | 23,9%      |
|   | Indiferente               | 22,6%      | 30,8%      | 22,3%    | 28,9%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo | 22,6%      | 46,2%      | 22,7%    | 47,2%      |
| Los demás compañeros rechazan a los alumnos con problemas de conducta   | Muy de acuerdo-De acuerdo | 15,6%      | 38,5%      | 33,9%    | 34,0%      |
|   | Indiferente               | 34,4%      | 30,8%      | 22,7%    | 32,1%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo | 50,0%      | 30,8%      | 43,4%    | 34,0%      |
| Los alumnos con estas dificultades tienen amigos en el centro   | Muy de acuerdo-De acuerdo | 31,3%      | 8,3%       | 23,8%    | 13,5%      |
|   | Indiferente               | 15,6%      | 58,3%      | 24,7%    | 26,4%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo | 53,1%      | 33,3%      | 51,5%    | 60,1%      |
| Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros  | Muy de acuerdo-De acuerdo | 50,0%      | 84,6%      | 50,5%    | 57,3%      |
|   | Indiferente               | 15,6%      | -          | 15,2%    | 17,1%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo | 34,4%      | 15,4%      | 34,2%    | 25,6%      |
| Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual | Muy de acuerdo-De acuerdo | 16,7%      | 8,3%       | 22,7%    | 13,8%      |
|   | Indiferente               | 30,0%      | 16,7%      | 27,4%    | 22,6%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo | 53,3%      | 75,0%      | 49,9%    | 63,5%      |

A los directores se les preguntó por las posibles quejas de las familias en relación con estos alumnos: *en algunas ocasiones recibimos quejas por parte de los padres de los compañeros de los alumnos con algún trastorno de conducta*. Como se recoge en la gráfica 5, una clara mayoría (84,4%) está de acuerdo con que se produce este problema. Esta percepción es mucho más marcada en el caso de Primaria (90,6%).

**Gráfica 5. Grado de acuerdo de los directores con la afirmación «en algunas ocasiones recibimos quejas por parte de los padres de los compañeros de los alumnos con algún trastorno de conducta».**  
*Datos totales y por etapa educativa*



Como sucedía en otras preguntas, los directores de Primaria señalan en mayor proporción que los docentes, que la mayor parte de las situaciones problemáticas suceden fuera de clase. Por el contrario, los directores de Secundaria lo creen menos incluso que sus profesores.

**Tabla 5. Grado de acuerdo de directores y docentes con las siguientes afirmaciones.**  
*Datos por etapa educativa*

|  |                                 | DIRECTORES |            | DOCENTES |            |
|--|---------------------------------|------------|------------|----------|------------|
|  |                                 | PRIMARIA   | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 12,5%      | 46,2%      | 23,5%    | 44,1%      |
|  | Indiferente                     | 18,8%      | 38,5%      | 17,7%    | 32,9%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 68,8%      | 15,4%      | 58,8%    | 23,0%      |
| El personal del centro que cuida estos momentos está informado y preparado para manejar los conflictos que puedan surgir con estos alumnos | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 59,4%      | 66,7%      | 53,2%    | 52,1%      |
|  | Indiferente                     | 25,0%      | 22,2%      | 26,2%    | 33,3%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 15,6%      | 11,1%      | 20,6%    | 14,6%      |

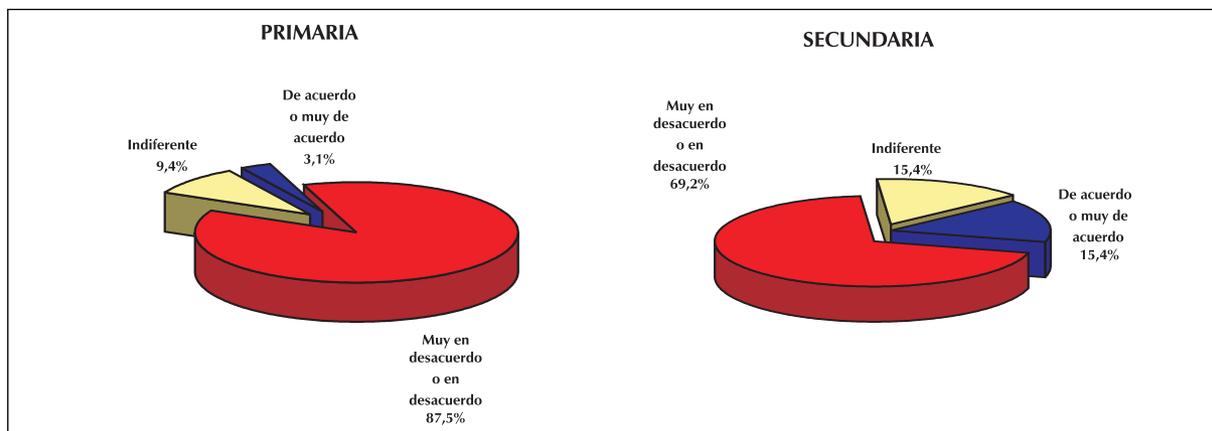
Sin embargo, los directores y directoras creen, en mayor medida que sus docentes, que estos alumnos pueden ir a las salidas programadas por el centro sin necesitar para ello un cuidador o profesor extra. Pero sí consideran en mayor proporción que el profesorado que estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos (véase tabla 6).

**Tabla 6. Grado de acuerdo de directores y docentes con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**

|  |                                 | DIRECTORES |            | DOCENTES |            |
|--|---------------------------------|------------|------------|----------|------------|
|  |                                 | PRIMARIA   | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Cuando hay programada alguna salida fuera del colegio, estos alumnos no pueden ir si no va un cuidador o profesor de apoyo extra | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 32,3%      | 46,2%      | 33,7%    | 41,6%      |
|  | Indiferente                     | 29,0%      | 30,8%      | 15,9%    | 19,5%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 38,7%      | 23,1%      | 50,4%    | 39,0%      |
| Muchos de estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos   | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 9,4%       | -          | 15,4%    | 16,0%      |
|  | Indiferente                     | 6,3%       | 41,7%      | 14,5%    | 24,5%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 84,4%      | 58,3%      | 70,1%    | 59,5%      |

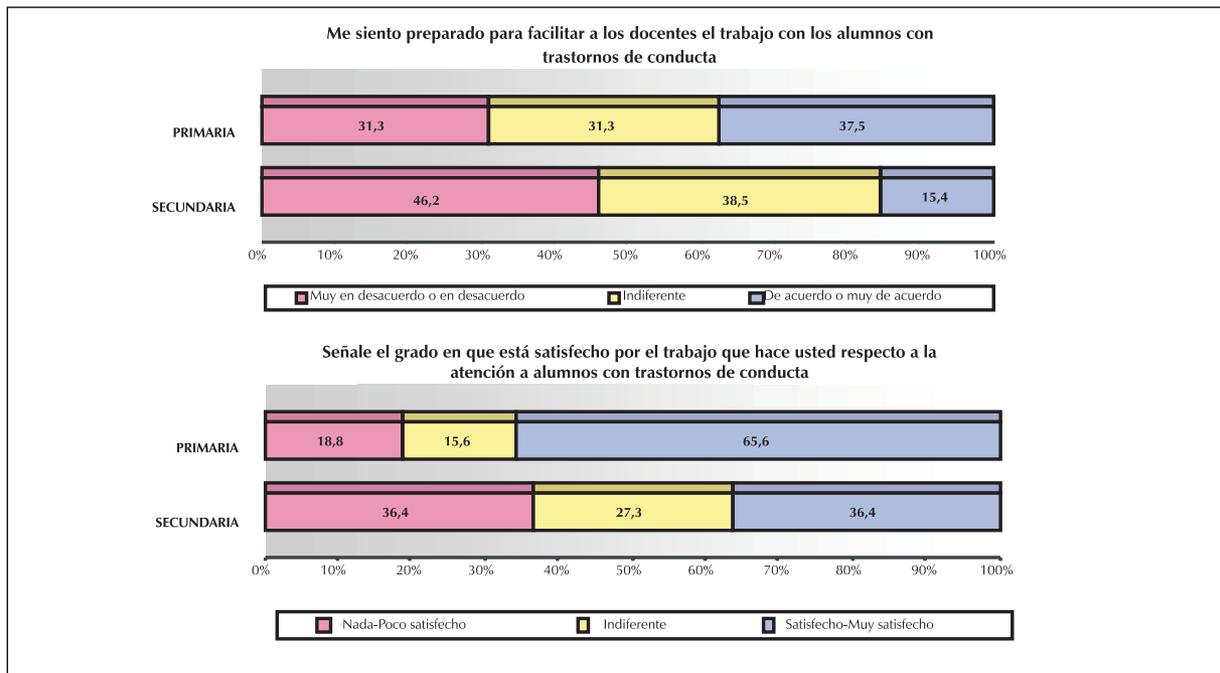
A los directores se les hizo una pregunta específica en relación con el apoyo de la Administración. En concreto se les pidió que mostrasen su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: *la Administración apoya a los centros y ofrece los recursos necesarios para trabajar con alumnos con trastornos de conducta*. Los resultados recogidos en la gráfica 6, muestran un profundo descontento sobre todo en Primaria. El 87,5% en esta etapa y el 69,2% en Secundaria están en desacuerdo con la afirmación anterior.

**Gráfica 6. Grado de acuerdo de directores con la afirmación «La Administración apoya a los centros y ofrece los recursos necesarios para trabajar con alumnos con trastornos de conducta. Datos por etapa educativa**



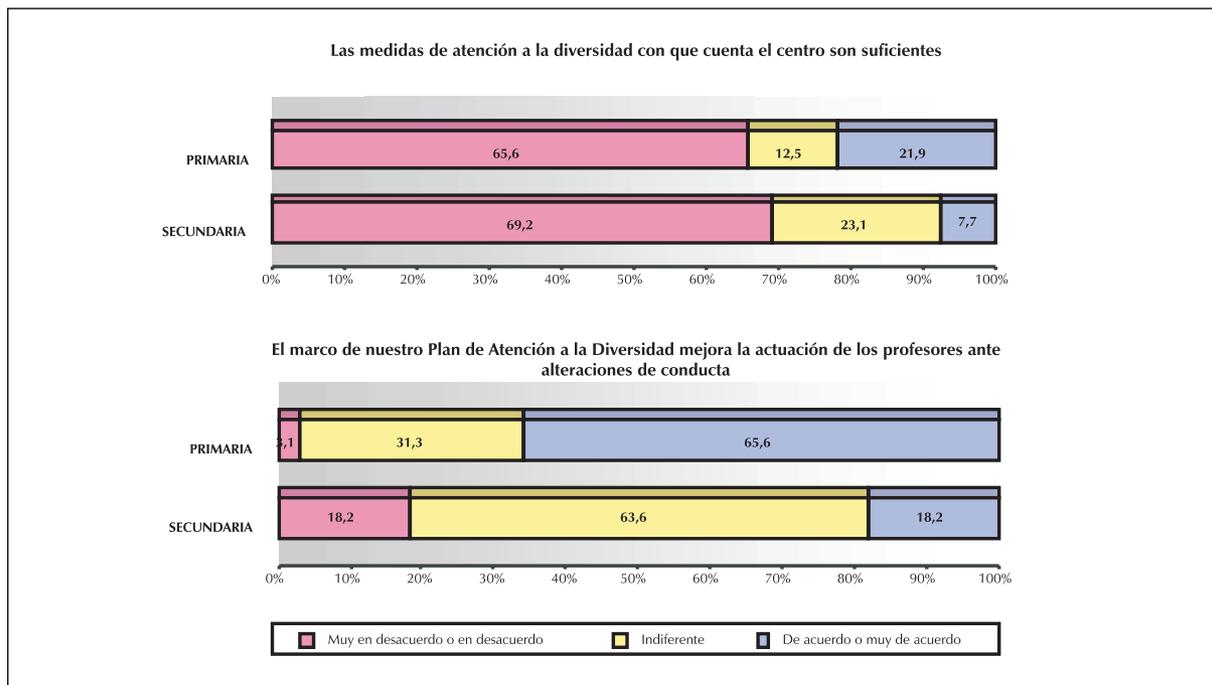
Por lo que respecta a la percepción que tienen los directores sobre su competencia y preparación, ésta no es demasiada positiva. Como se muestra en la gráfica 7, sólo el 37,5% en el caso de Primaria se siente preparado para facilitar a los docentes el trabajo con los alumnos con trastornos de conducta. Los directores de Secundaria se sienten menos capaces para realizar este apoyo ya que el porcentaje se limita al 15,4%. Sin embargo, estos porcentajes se duplican cuando la pregunta se refiere a si: *estoy satisfecho por el trabajo que hago respecto a la atención a alumnos con trastornos de conducta*. A pesar de ello, en Secundaria se limita a un 36,4%.

**Gráfica 7. Porcentaje de respuesta de los directores a las siguientes cuestiones. Datos por etapa educativa**



Por último, por lo que se refiere al apartado de dificultades y necesidades, también en este caso los directores muestran valoraciones más negativas. Ante la afirmación, *las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes*, aproximadamente uno de cada cinco directores de Primaria se muestra de acuerdo. En Secundaria este porcentaje se reduce al 7,7% (véase gráfica 8). Sin embargo, cuando la pregunta es el grado de acuerdo con la afirmación de que *el marco de nuestro Plan de Atención a la Diversidad mejora la actuación de los profesores ante las alteraciones de conducta*, el porcentaje de acuerdo sube notablemente tanto en Primaria como en Secundaria.

**Gráfica 8. Grado de acuerdo de los directores con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



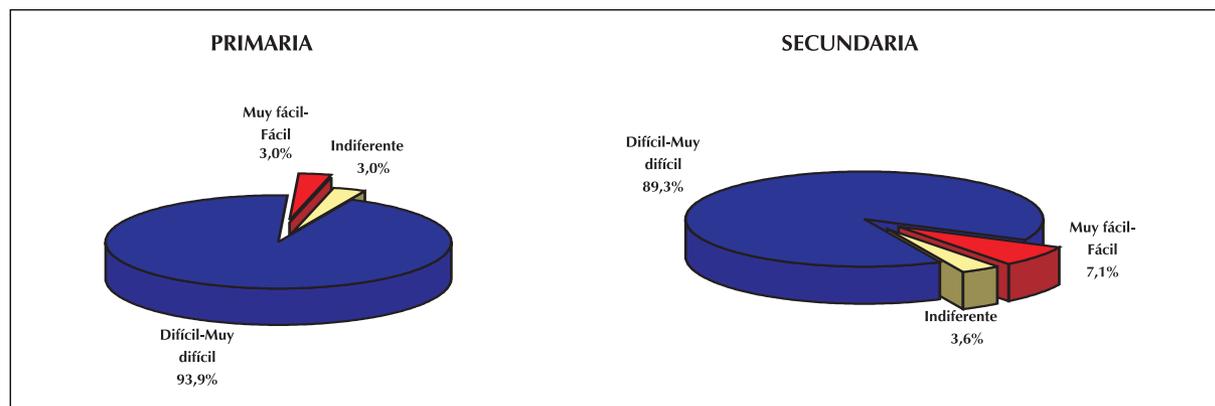
### 3.1.3. La opinión de los orientadores

Como en los casos anteriores, en el cuestionario de los orientadores de Primaria (EOEPs) y de Secundaria (Departamentos de Orientación) se incluyeron algunas preguntas iguales a las del resto de los colectivos que participan en el estudio y otras específicas. Presentaremos todos estos últimos ítems y los resultados de los comunes siempre que se den diferencias importantes con los otros profesionales.

La tendencia general es que los orientadores de los departamentos de orientación tienen una actitud más inclusiva ante este colectivo de alumnado que los docentes. Esta diferencia se hace más clara cuando se compara con el profesorado de Secundaria. La primera pregunta del cuestionario pedía a cada profesional que señalase *el grado de dificultad que supone para usted trabajar con alumnos con estos problemas*. Resulta muy elocuente que el 93,9% en Primaria y el 89,3% en Secundaria lo califiquen de difícil o muy difícil (véase gráfica 9).

Como se muestra en la tabla 7, el porcentaje de orientadores de Secundaria que cree que estos alumnos pueden aprender igual que el resto de sus compañeros es mayor que el de docentes. A pesar de creer esto, los orientadores también coinciden en su mayoría en que enseñar a estos estudiantes es más difícil que hacerlo con alumnado con otra discapacidad y también admiten, en su mayoría, que su presencia puede en muchos casos ocasionar que el resto de los compañeros aprendan menos.

**Gráfica 9. Grado de dificultad que supone para los orientadores trabajar con alumnos con trastornos de conducta. Datos por etapa educativa**



**Tabla 7. Grado de acuerdo de orientadores y docentes con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**

|   |                                 | ORIENTADORES |            | DOCENTES |            |
|---|---------------------------------|--------------|------------|----------|------------|
|   |                                 | PRIMARIA     | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 43,9%        | 45,6%      | 50,5%    | 57,3%      |
|   | Indiferente                     | 22,7%        | 10,5%      | 15,2%    | 17,1%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 33,3%        | 43,9%      | 34,2%    | 25,6%      |
| Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 23,8%        | 14,8%      | 22,7%    | 13,8%      |
|   | Indiferente                     | 23,8%        | 33,3%      | 27,4%    | 22,6%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 52,4%        | 51,9%      | 49,9%    | 63,5%      |
| A menudo la presencia de estos alumnos en clase hace que el resto de sus compañeros aprendan menos de lo que podrían                    | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 31,8%        | 12,3%      | 18,8%    | 14,5%      |
|   | Indiferente                     | 21,2%        | 21,1%      | 11,5%    | 11,5%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 47,0%        | 66,7%      | 69,7%    | 73,9%      |

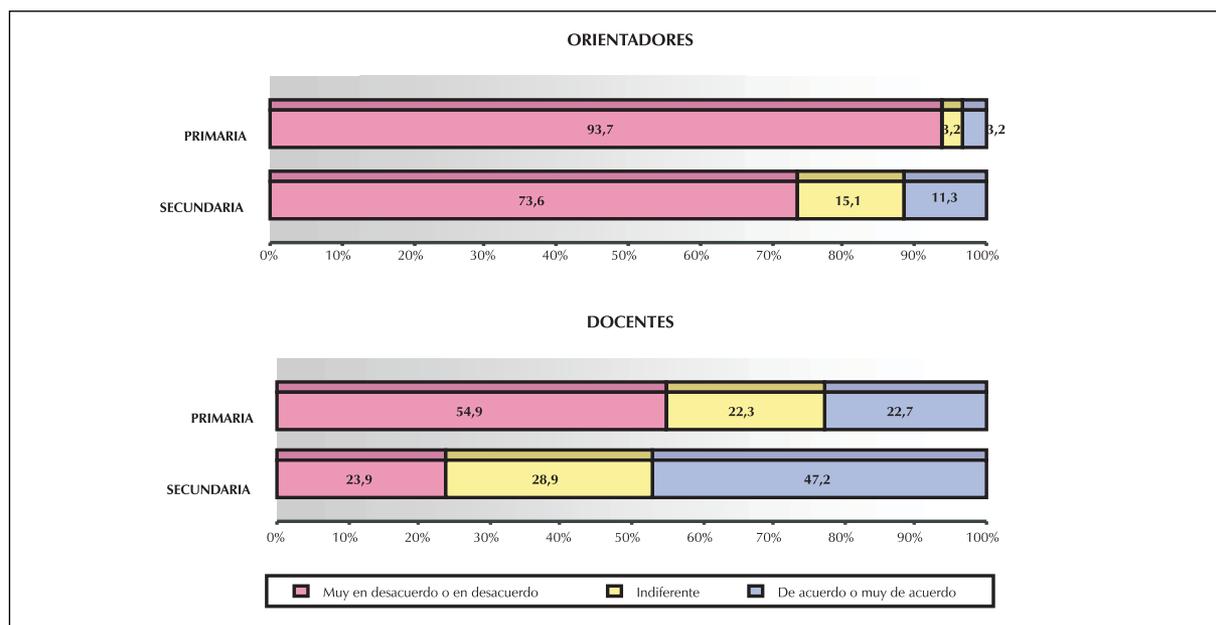
Cuando se valora el rechazo que este alumnado puede provocar en sus compañeros, como se recoge en la tabla 8, los orientadores creen en mayor medida que los profesores, que este problema se produce. También creen en mayor proporción que carecen de amigos. Por lo que respecta al absentismo, su percepción en comparación con el profesorado de Secundaria es que este problema se produce en menor medida.

La tendencia más inclusiva de los orientadores se percibe sobre todo cuando, a pesar de las dificultades que identifican, rechazan mayoritariamente y, en una proporción mucho mayor que los docentes, que estos alumnos tengan que ir a un centro de educación especial (véase gráfica 10).

**Tabla 8. Grado de acuerdo de orientadores y docentes con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**

|   |                                 | ORIENTADORES |            | DOCENTES |            |
|---|---------------------------------|--------------|------------|----------|------------|
|   |                                 | PRIMARIA     | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Los demás compañeros rechazan a los alumnos con problemas de conducta | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 16,9%        | 16,1%      | 33,9%    | 34,0%      |
|   | Indiferente                     | 29,2%        | 37,5%      | 22,7%    | 32,1%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 53,8%        | 46,4%      | 43,4%    | 34,0%      |
| Los alumnos con estas dificultades tienen amigos en el centro         | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 34,4%        | 24,1%      | 23,8%    | 13,5%      |
|   | Indiferente                     | 31,3%        | 31,5%      | 24,7%    | 26,4%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 34,4%        | 44,4%      | 51,5%    | 60,1%      |
| Estos alumnos faltan muy a menudo a clase                             | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 56,7%        | 41,1%      | 63,5%    | 29,2%      |
|   | Indiferente                     | 28,4%        | 33,9%      | 21,5%    | 31,1%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 14,9%        | 25,0%      | 15,0%    | 39,8%      |

**Gráfica 10. Grado de acuerdo de orientadores y docentes con la afirmación «Es mejor que los alumnos con trastornos de conducta se cambien a un centro de educación especial». Datos por etapa educativa**



Los orientadores de Secundaria creen en una proporción significativamente mayor que los docentes de esta etapa que la mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase. Son, en cambio, los docentes de Primaria los que creen en mayor medida que este alumnado necesita que un adulto esté permanentemente con ellos. También existe bastante acuer-

do con la necesidad de que un experto de salud mental estuviera en el centro aunque fueran unas horas. También en este caso, los docentes lo ven más necesario que los orientadores (véase tabla 9).

**Tabla 9. Grado de acuerdo de orientadores y docentes con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**

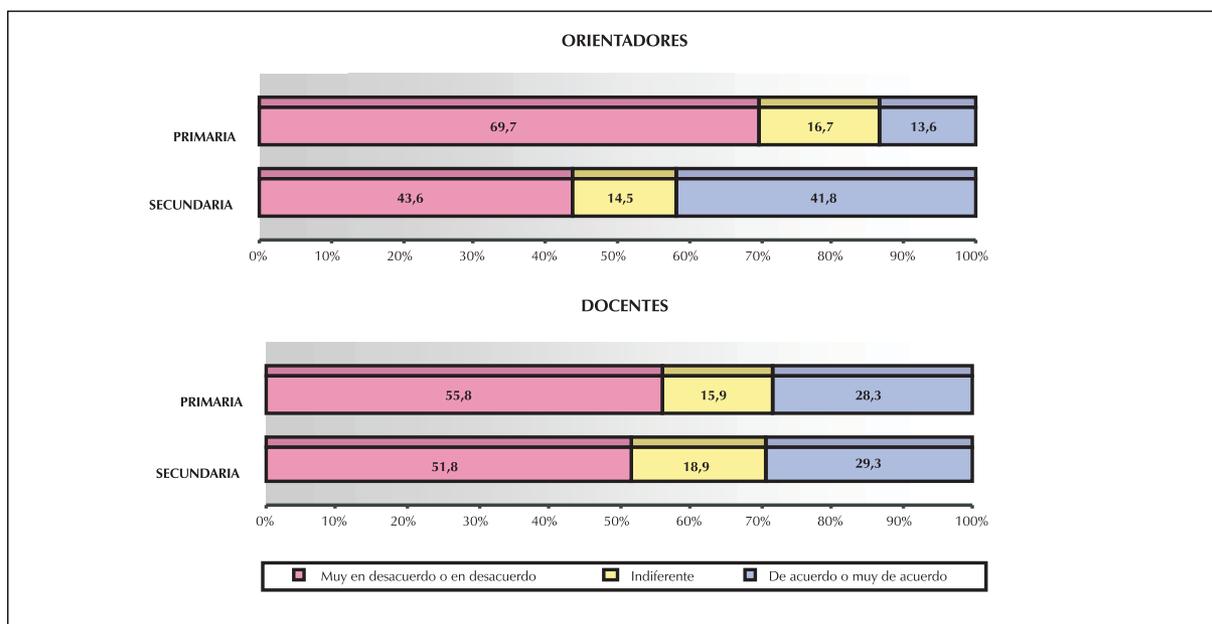
|  |                                 | ORIENTADORES |            | DOCENTES |            |
|--|---------------------------------|--------------|------------|----------|------------|
|  |                                 | PRIMARIA     | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 22,9%        | 32,7%      | 23,5%    | 44,1%      |
|  | Indiferente                     | 21,4%        | 27,3%      | 17,7%    | 32,9%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 55,7%        | 40,0%      | 58,8%    | 23,0%      |
| Muchos de estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos   | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 27,7%        | 18,0%      | 15,4%    | 16,0%      |
|  | Indiferente                     | 18,5%        | 24,0%      | 14,5%    | 24,5%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 53,8%        | 58,0%      | 70,1%    | 59,5%      |
| Sería necesario que un especialista de Salud Mental estuviera en el colegio al menos durante unas horas a la semana para atender a estos alumnos | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 31,3%        | 21,2%      | 5,9%     | 5,1%       |
|  | Indiferente                     | 26,6%        | 15,4%      | 12,2%    | 15,8%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 42,2%        | 63,5%      | 81,9%    | 79,1%      |

La insuficiencia de las medidas de atención a la diversidad del centro se valora de forma mucho más negativa por los orientadores de Primaria que por el profesorado. En el caso de Secundaria sucede justo al revés, son los docentes los más críticos en comparación con los responsables de los departamentos de orientación, como se muestra en la gráfica 11.

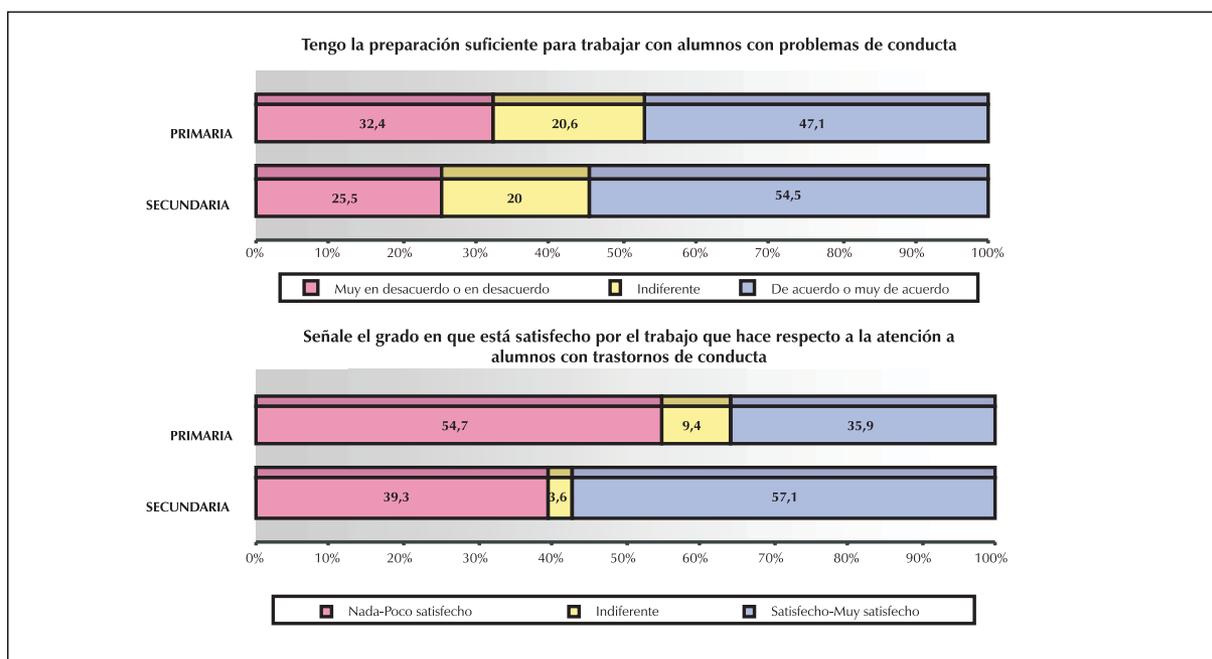
Por lo que respecta a la formación, sólo en torno a la mitad de los orientadores y orientadoras creen que *tienen la preparación suficiente para trabajar con alumnos con problemas de conducta*. Como se muestra en la gráfica 12, los orientadores de Secundaria tienen un nivel de satisfacción alto con el trabajo que realizan con este colectivo acorde con su nivel de formación, sin embargo, los profesionales de los EOEPs se sienten menos satisfechos.

Por otra parte, los orientadores valoran de forma muy negativa la preparación de los profesores del centro para trabajar con alumnos con trastornos de conducta. Sólo el 4,9% está de acuerdo con que esta formación sea suficiente. Como puede comprobarse en la tabla 10, su valoración es mucho más negativa que la de los propios docentes. Por el contrario, consideran muy adecuado *el apoyo que realizan los especialistas del centro (profesores de apoyo, de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje)*. Los miembros de los EOEPs están de acuerdo en el 56,5%, curiosamente un porcentaje menor que el de los profesores de esta etapa (70%). En Secundaria, en cambio, la valoración de los orientadores (91,1%) es superior a la de los docentes (71,9%).

**Gráfica 11. Grado de acuerdo de orientadores y docentes con la afirmación «Las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes».**  
*Datos por etapa educativa*



**Gráfica 12. Porcentaje de respuesta de los orientadores a las siguientes cuestiones.**  
*Datos por etapa educativa*



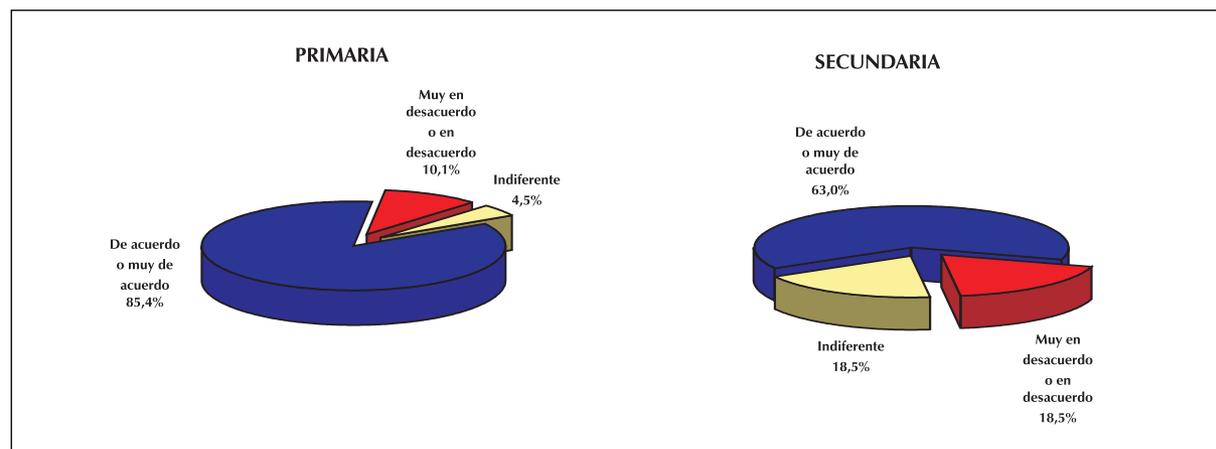
**Tabla 10. Grado de acuerdo de orientadores y docentes con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**

|  |                                 | ORIENTADORES |            | DOCENTES |            |
|--|---------------------------------|--------------|------------|----------|------------|
|  |                                 | PRIMARIA     | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| La formación de la mayoría de los profesores del centro respecto a la enseñanza a alumnos con trastornos de conducta es adecuada | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 86,8%        | 64,8%      | 56,3%    | 70,9%      |
|  | Indiferente                     | 8,8%         | 29,6%      | 27,3%    | 22,4%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 4,4%         | 5,6%       | 16,4%    | 6,7%       |
| El apoyo que realizan los especialistas del centro (profesores de apoyo, PT y AL) es el adecuado                                 | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 20,3%        | 7,1%       | 11,8%    | 15,0%      |
|  | Indiferente                     | 23,2%        | 1,8%       | 18,2%    | 13,2%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 56,5%        | 91,1%      | 70,0%    | 71,9%      |

3.1.4. La opinión de las familias

Las familias son las que manifiestan opiniones más positivas sobre la respuesta educativa que sus hijos e hijas están recibiendo. En primer lugar se les planteó: *a mi hijo/a le gusta ir a este centro*. La mayoría de los progenitores 80,2% está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, aunque existen diferencias entre las etapas, pues las familias cuyos hijos asisten a centros de Secundaria se muestran menos satisfechas, como se presenta en la gráfica 13.

**Gráfica 13. Grado de acuerdo de las familias con la afirmación «A mi hijo le gusta ir a este centro». Datos por etapa educativa**



Los padres también creen en mayor proporción que los docentes que sus hijos tienen amigos en el centro y, en esta línea perciben, en menor medida que los profesores, que hay compañeros que les rechazan (véase tabla 11).

**Tabla 11. Grado de acuerdo de familias y docentes con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**

|   |                                 | FAMILIAS |            | DOCENTES |            |
|---|---------------------------------|----------|------------|----------|------------|
|   |                                 | PRIMARIA | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Los alumnos con estas dificultades tienen amigos en el centro         | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 3,5%     | 7,7%       | 23,8%    | 13,5%      |
|   | Indiferente                     | 15,1%    | 11,5%      | 24,7%    | 26,4%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 81,4%    | 80,8%      | 51,5%    | 60,1%      |
| Los demás compañeros rechazan a los alumnos con problemas de conducta | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 54,2%    | 50,0%      | 33,9%    | 34,0%      |
|   | Indiferente                     | 13,3%    | 26,9%      | 22,7%    | 32,1%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 32,5%    | 23,1%      | 43,4%    | 34,0%      |

La diferencia de opiniones es todavía más llamativa cuando se refiere al absentismo. De acuerdo a las respuestas de las familias, este problema se produciría en muy pocas ocasiones, como se muestra en la tabla 12.

Por otra parte, la pauta de respuesta en cuanto a la importancia de las situaciones problemáticas fuera de la clase es semejante a la de los otros colectivos: en Primaria mayor acuerdo que en Secundaria.

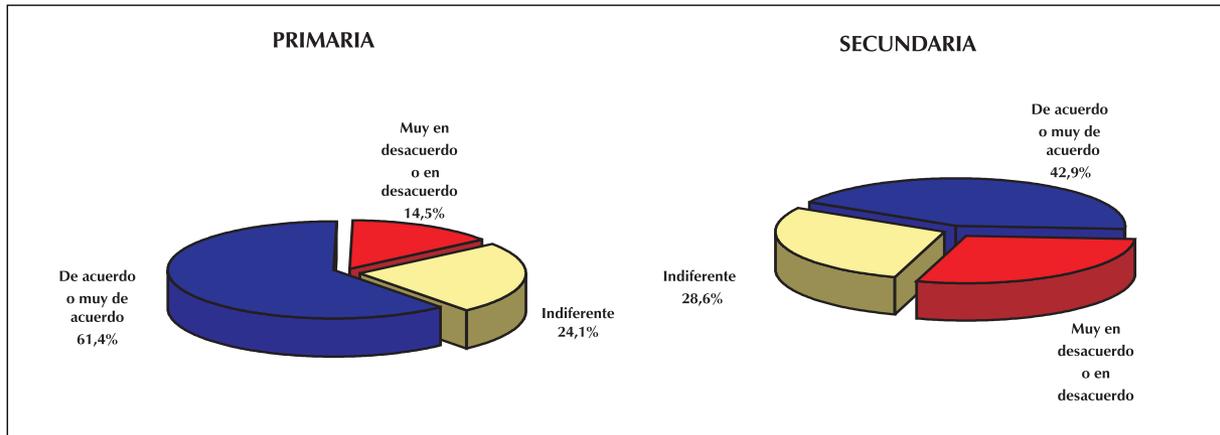
**Tabla 12. Grado de acuerdo de familias y docentes con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**

|   |                                 | FAMILIAS |            | DOCENTES |            |
|---|---------------------------------|----------|------------|----------|------------|
|   |                                 | PRIMARIA | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Estos alumnos faltan a menudo a clase                                 | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 88,1%    | 85,7%      | 63,5%    | 29,2%      |
|   | Indiferente                     | 6,0%     | 7,1%       | 21,5%    | 31,1%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 6,0%     | 7,1%       | 15,0%    | 39,8%      |
| La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 25,3%    | 52,0%      | 23,5%    | 44,1%      |
|   | Indiferente                     | 21,5%    | 16,0%      | 17,7%    | 32,9%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 53,2%    | 32,0%      | 58,8%    | 23,0%      |

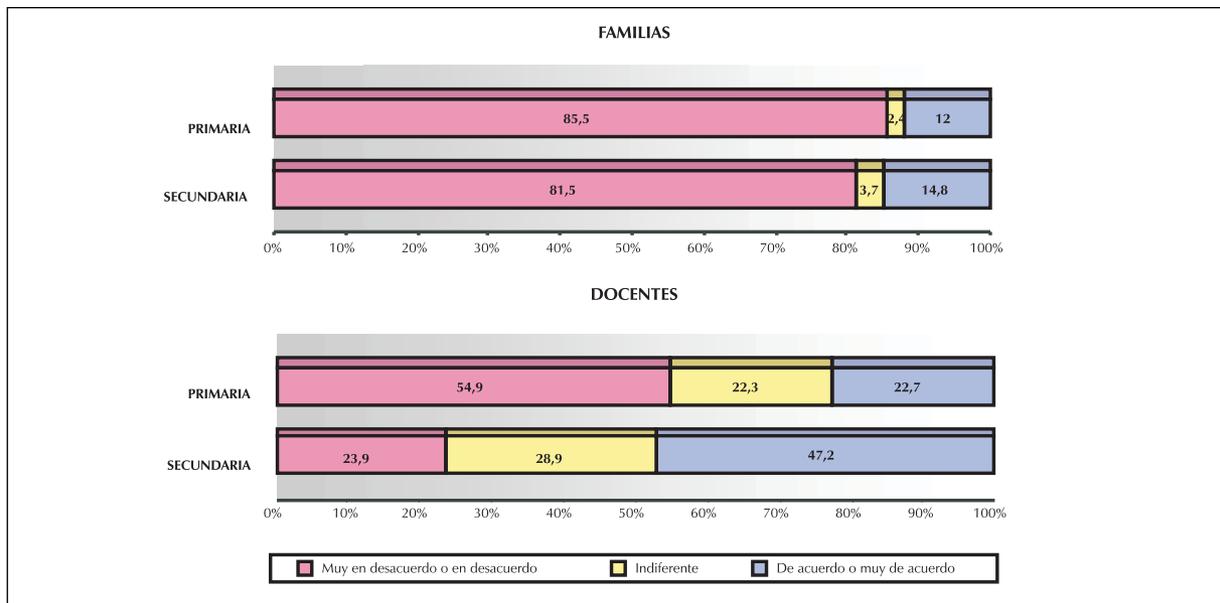
Las familias de Primaria creen en su mayoría (61,4%) que sus hijos e hijas *han reducido, a lo largo de su escolarización, sus problemas de conducta*, sin embargo este porcentaje se reduce al 42,9% en el caso de Secundaria, como se recoge en la gráfica 14.

Por ello rechazan en una proporción mayor que el resto de los colectivos la propuesta de que el centro de educación especial sea una buena respuesta para sus hijos (véase gráfica 15).

**Gráfica 14. Grado de acuerdo de las familias con la afirmación «A lo largo de su escolarización, mi hijo ha reducido sus problemas de conducta».**  
*Datos por etapa educativa*



**Gráfica 15. Grado de acuerdo de familias y docentes con la afirmación «Es mejor que los alumnos con trastornos de conducta se cambien a un centro de educación especial».**  
*Datos por etapa educativa*



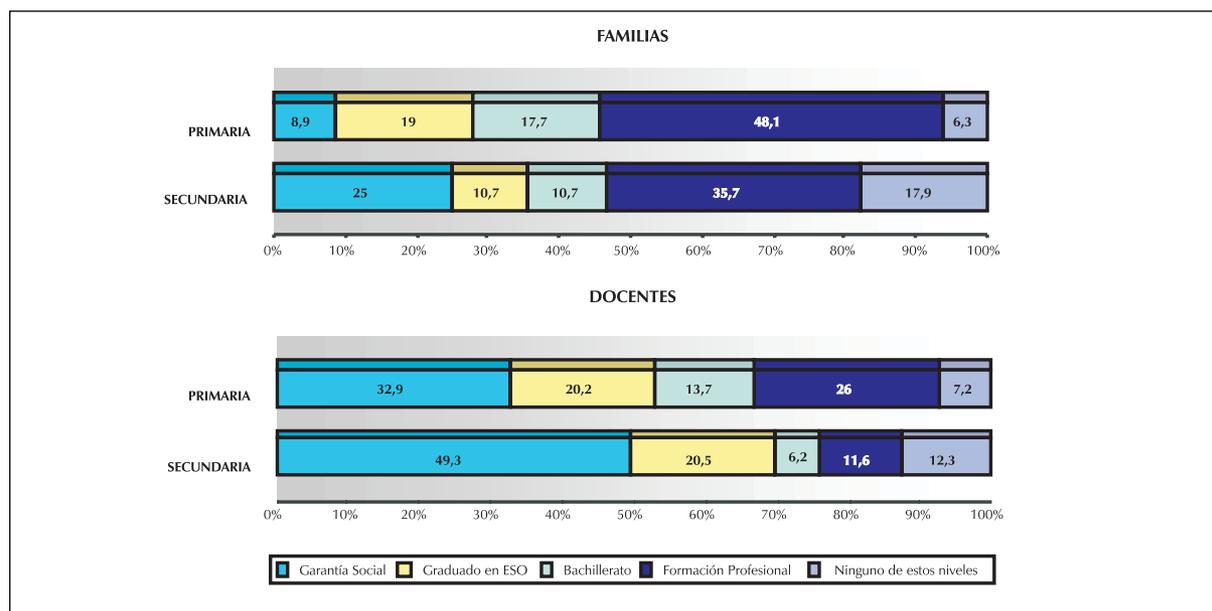
No obstante, admiten que educar a sus hijos es difícil. En este caso es mayor el número de familias de Secundaria que están de acuerdo en que *al centro le resulte difícil en ocasiones resolver los problemas que mi hijo plantea* (77,8%). Aunque este porcentaje es menor en Primaria (67,9%), son una clara mayoría quienes coinciden con esta afirmación. También un 45,4% considera que su hijo *necesitaría permanentemente un adulto que estuviera pendiente de él*. Asimismo, opinan en un porcentaje semejante (45,9%), que sería necesario un profesional de los servicios de Salud Mental en el centro (véase tabla 13).

**Tabla 13. Grado de acuerdo de familias y docentes con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**

|  |                                 | FAMILIAS |            | DOCENTES |            |
|--|---------------------------------|----------|------------|----------|------------|
|  |                                 | PRIMARIA | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Comprendo que al centro le resulte difícil en ocasiones resolver los problemas que estos alumnos plantean  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 24,7%    | 11,1%      | 2,5%     | 3,0%       |
|  | Indiferente                     | 7,4%     | 11,1%      | 2,9%     | 6,5%       |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 67,9%    | 77,8%      | 94,6%    | 90,5%      |
| Muchos de estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos   | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 46,3%    | 34,6%      | 15,4%    | 16,0%      |
|  | Indiferente                     | 11,0%    | 11,5%      | 14,5%    | 24,5%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 42,7%    | 53,8%      | 70,1%    | 59,5%      |
| Creo que sería necesario que un profesional de los servicios de Salud Mental estuviera en el centro al menos durante unas horas a la semana para atender a estos alumnos | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 47,0%    | 39,3%      | 5,9%     | 5,1%       |
|  | Indiferente                     | 9,6%     | 7,1%       | 12,2%    | 15,8%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 43,4%    | 53,6%      | 81,9%    | 79,1%      |

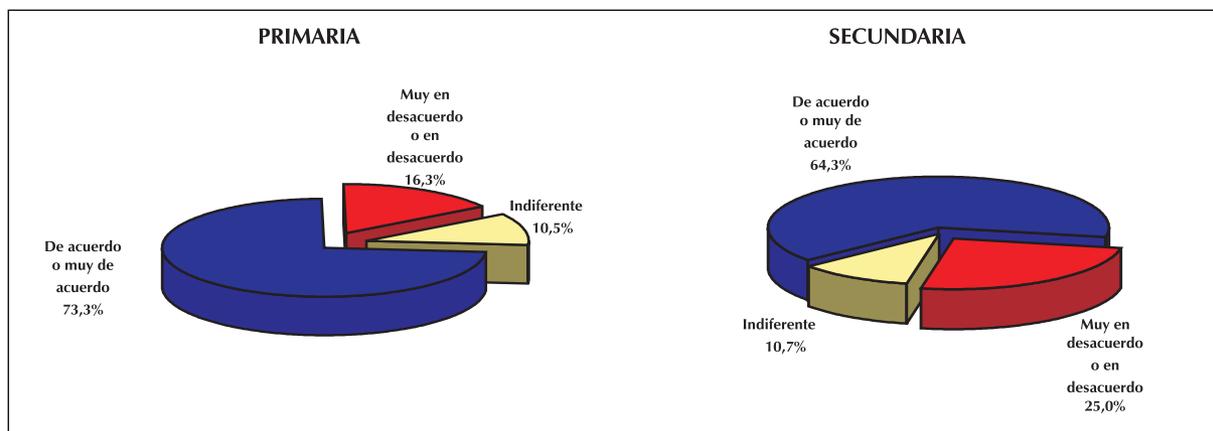
Un indicador de la conciencia que tienen las familias de las dificultades de su hijos se pone de manifiesto cuando se les pregunta por las expectativas escolares. Como se muestra en la gráfica 16, una clara mayoría (44,9%) señala la formación profesional como el nivel de enseñanza que creen que sus hijos e hijas pueden llegar a alcanzar. En comparación con los profesores, sus expectativas son más altas.

**Gráfica 16. Nivel de estudios que las familias y los docentes creen que pueden alcanzar los alumnos con trastornos de conducta. Datos por etapa educativa**



Por último, por lo que a este primer apartado se refiere, las familias se sienten preparadas para afrontar las dificultades de sus hijos en casa, sobre todo aquellas cuyos hijos están escolarizados en Primaria, como se muestra en la gráfica 17.

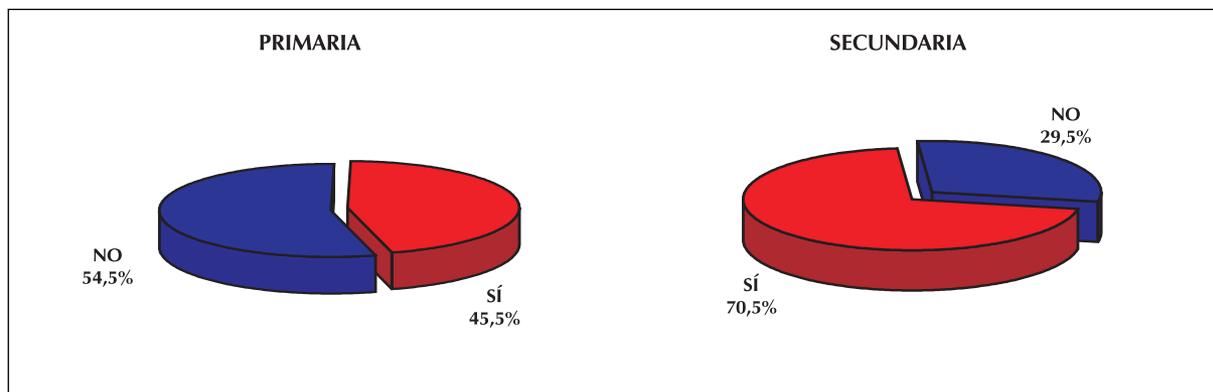
**Gráfica 17. Grado de acuerdo de las familias con la afirmación «Me siento preparado para manejar la conducta de mi hijo en casa».**  
*Datos por etapa educativa*



### 3.1.5. La opinión del alumnado

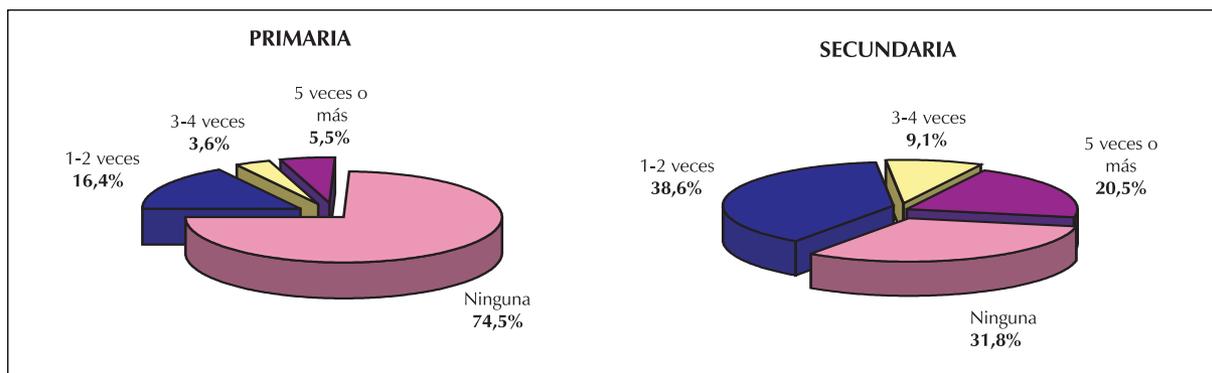
Un buen indicador de las dificultades que este colectivo de alumnado experimenta en los centros educativos es las veces que repiten curso. Como se muestra en la gráfica 18, el 45,5% ha repetido en Primaria y este porcentaje se eleva a un 70,5% en Secundaria.

**Gráfica 18. Porcentaje de alumnado que ha repetido alguna vez o está repitiendo.**  
*Datos por etapa educativa*



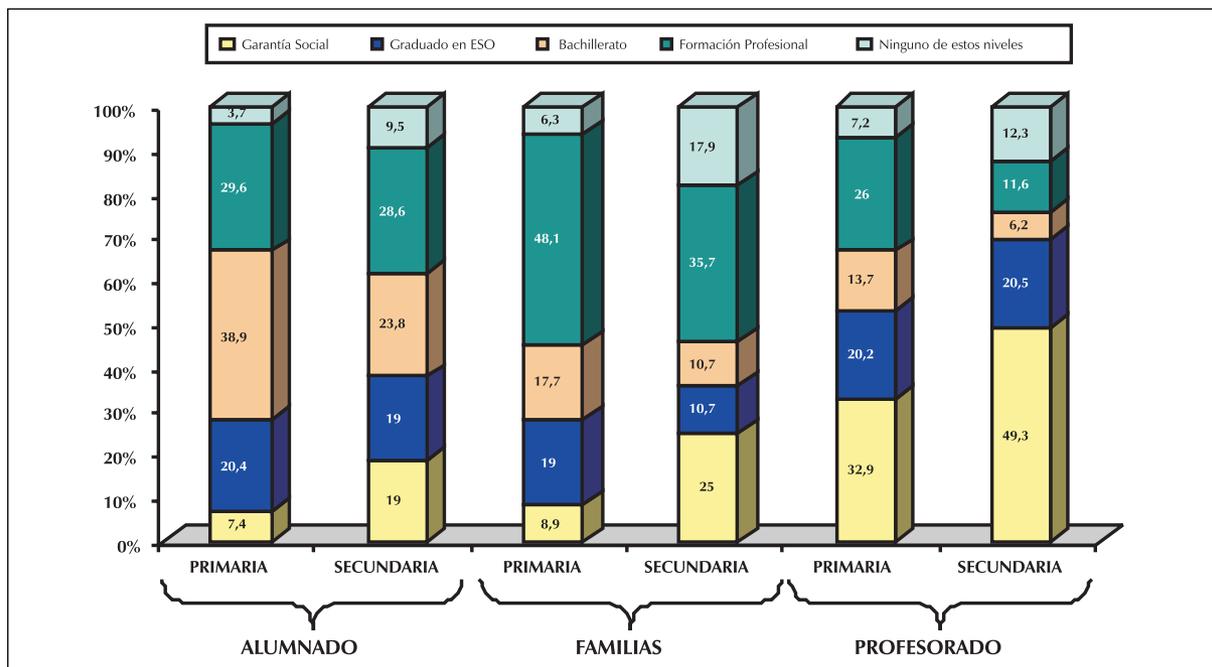
La expulsión del centro es también bastante habitual en el caso de los escolarizados en Secundaria (68,2%). De estos alumnos, al 20,5% le ha sucedido 5 o más veces (véase gráfica 19).

**Gráfica 19. Porcentaje de alumnado que ha sido expulsado del centro.**  
*Datos por etapa educativa*



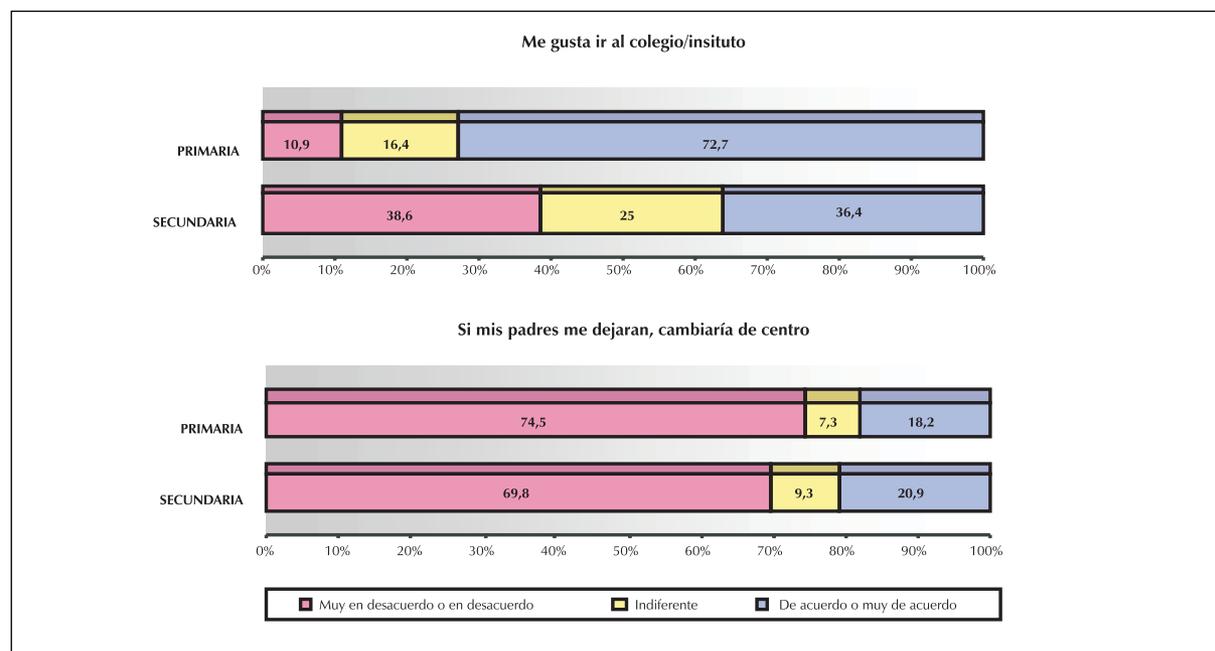
Por lo que respecta a las expectativas académicas, se aprecia en la gráfica 20 cómo éstas decrecen en Secundaria y son más ambiciosas que las de sus familias y las de los docentes.

**Gráfica 20. Nivel de estudios que alumnado, familias y docentes creen que pueden alcanzar los alumnos con trastorno de conducta.**  
*Datos por etapa educativa*



Los alumnos y alumnas de Primaria, en su mayoría, van contentos al centro (72,7%). Sin embargo, este porcentaje se reduce notablemente cuando se pregunta a los estudiantes de Secundaria (36,4%). Sin embargo, no parece que sea un problema con el centro en concreto, ya que ante la pregunta, *si mis padres me dejaran cambiaría de centro*, el 74,5% en Primaria y el 69,8% en Secundaria se muestra en desacuerdo (véase gráfica 21).

**Gráfica 21. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**

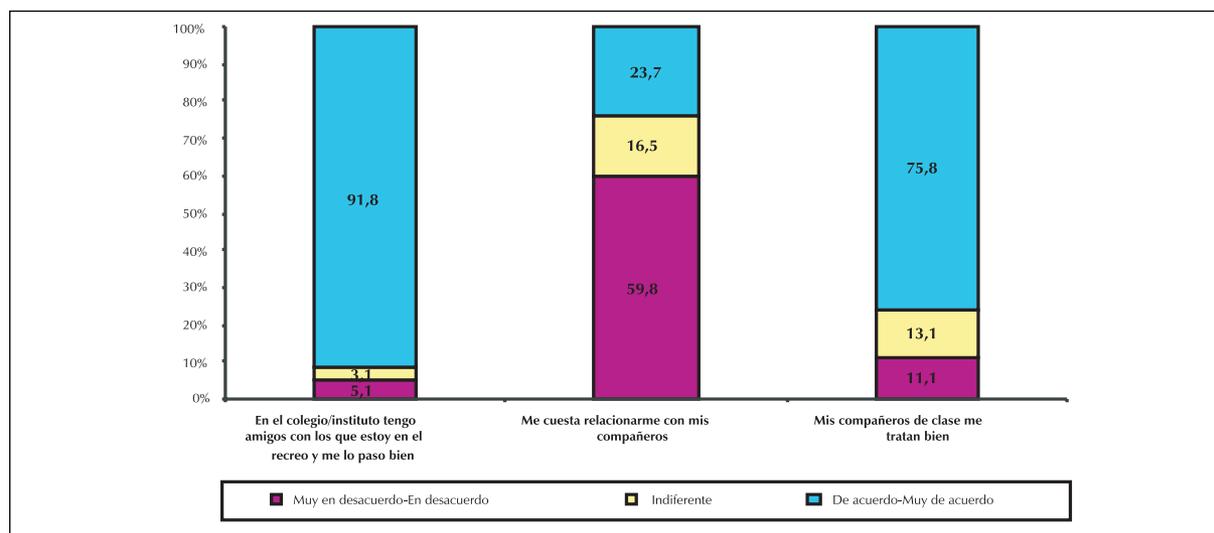


En cuanto a la naturaleza de sus dificultades, los alumnos parecen ser conscientes, sobre todo en Primaria (48,1%), de que sus problemas van más allá de las dificultades de aprendizaje, como se muestra en la tabla 14. Este dato es coherente con los resultados obtenidos ante la pregunta: *puedo aprender igual que mis compañeros*. En este caso, su opinión es mucho más positiva que la de los docentes ante esta misma pregunta. El nivel de satisfacción con el rendimiento académico varía mucho entre Primaria y Secundaria. El 52,7% está satisfecho en Primaria, pero este mismo porcentaje está insatisfecho en Secundaria. La mayoría (65,3%) dice *entender lo que el profesor nos pide que hagamos en clase*, pero este porcentaje es mucho mayor en Primaria (77,8%) que en Secundaria (50%). Por otra parte, una mayoría, sobre todo en Primaria se muestra de acuerdo con la afirmación que dice: *me gustaría poder portarme mejor, pero no puedo evitar hacer algunas cosas que están mal*. Sólo los alumnos de Primaria admiten que *me resulta difícil estar sentado para realizar las tareas que nos pide el profesor*, aunque el porcentaje que está de acuerdo con esta afirmación (42,6%) es el mismo que se muestra en desacuerdo. No muestran sentimientos de tristeza con frecuencia. Aproximadamente uno de cada cuatro lo hace (véase tabla 14).

**Tabla 14. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**

|  |                                  | ETAPA    |            |
|--|----------------------------------|----------|------------|
|  |                                  | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| En el colegio/instituto me ayudan a estudiar pero mis problemas son de otro tipo   | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 35,2%    | 34,1%      |
|  | Indiferente                      | 16,7%    | 27,3%      |
|  | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 48,1%    | 38,6%      |
| Puedo aprender igual que mis compañeros  | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 11,3%    | 18,6%      |
|  | Indiferente                      | 1,9%     | 16,3%      |
|  | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 86,8%    | 65,1%      |
| En general, estoy satisfecho con los resultados académicos que tengo en clase      | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 32,7%    | 52,4%      |
|  | Indiferente                      | 14,5%    | 14,3%      |
|  | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 52,7%    | 33,3%      |
| Normalmente comprendo lo que el profesor nos pide que hagamos en clase             | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 16,7%    | 25,0%      |
|  | Indiferente                      | 5,6%     | 25,0%      |
|  | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 77,8%    | 50,0%      |
| Me gustaría portarme mejor pero no puedo evitar hacer algunas cosas que están mal  | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 20,4%    | 21,4%      |
|  | Indiferente                      | 9,3%     | 26,2%      |
|  | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 70,4%    | 52,4%      |
| Me resulta difícil estar sentado para realizar las tareas que nos pide el profesor | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 42,6%    | 41,9%      |
|  | Indiferente                      | 14,8%    | 37,2%      |
|  | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 42,6%    | 20,9%      |
| A menudo me siento triste  | Muy en desacuerdo -En desacuerdo | 56,4%    | 54,5%      |
|  | Indiferente                      | 16,4%    | 20,5%      |
|  | De acuerdo -Muy de acuerdo       | 27,3%    | 25,0%      |

**Gráfica 22. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**



Por lo que respecta a las relaciones personales, casi la totalidad de los alumnos y alumnas (91,8%) dicen *tener amigos*, aunque el 23,7% reconoce que *le cuesta relacionarse con sus compañeros*. Pero estas dificultades no se traducen habitualmente en que *sus compañeros les traten mal* (véase gráfica 22).

#### EN RESUMEN:

- Los docentes (90%) consideran que les resulta difícil o muy difícil atender a este tipo de alumnado adecuadamente y la mitad creen que es el colectivo más difícil, entre otras cosas porque no se sienten preparados para ello.
- La mayoría del profesorado cree que son alumnos que no pueden aprender como los demás y que retrasan la marcha del resto.
- Casi la mitad de los docentes afirma que estos alumnos tienen problemas de relación con sus compañeros. Sin embargo, la mayoría dice que también tienen amigos, sobre todo en el caso de Secundaria.
- En la Primaria los problemas de estos alumnos se producen con más frecuencia fuera del aula que en Secundaria. No obstante, en ambas etapas el profesorado piensa que los adultos responsables de vigilar estos espacios no están preparados para intervenir con este tipo de alumnado.
- El 67,4% de los docentes opina que sería necesario contar con un adulto que estuviera permanentemente con ellos.
- El 80% manifiesta que sería necesario que los centros tuvieran un especialista de salud mental al menos unas horas.
- Además de la falta de formación, los docentes creen que les resulta difícil enseñar a este alumnado porque no se les dan orientaciones de cómo trabajar con ellos, aunque sí reciben suficiente información sobre la naturaleza de su problema.
- El 84% de los directores dice recibir quejas de las familias de los compañeros de los alumnos con problemas de conducta por el comportamiento de estos.
- El 87,5% de los directores de Primaria y el 69,2% de Secundaria considera que la administración no apoya suficientemente a los centros ante este problema.
- Tanto docentes como directores se muestran insatisfechos con las medidas de atención a la diversidad del centro.
- Los orientadores mantienen opiniones más inclusivas que los docentes y directores aunque reconocen la dificultad de atender adecuadamente a este alumnado.
- Sin embargo, los orientadores creen en mayor medida que el profesorado que estos alumnos tienen problemas de relación.
- Los orientadores rechazan en un porcentaje mucho mayor que los docentes que estos alumnos tengan que ir a un centro de educación especial.
- La mayoría de los orientadores consideran que sería bueno contar con un adulto que trabajara con este colectivo y con un experto en salud mental, pero es menor el porcentaje que lo defiende en comparación con los docentes.
- Sólo la mitad de los orientadores creen que están bien preparados para trabajar con este colectivo. Este mismo porcentaje se siente satisfecho con su trabajo en Secundaria, pero en Primaria la proporción disminuye.

- Los orientadores valoran de forma muy negativa la preparación del profesorado en este campo. Sin embargo, tienen una buena opinión de la competencia de los profesores de apoyo.
- Las familias tienen una visión más positiva de la respuesta educativa que sus hijos están recibiendo. El 61,4% en Primaria y el 42% en Secundaria creen que sus hijos e hijas han mejorado su situación a lo largo de la escolaridad.
- No obstante, reconocen (77,8%) que educar a sus hijos es difícil y coinciden con los otros colectivos en que haría falta un adulto que los atendiera y un experto en salud mental.
- Las expectativas académicas de los padres son más altas que las del profesorado, aún así, están por debajo de las del resto de las familias. Las de los propios estudiantes superan a las de sus padres.
- El 72,7% del alumnado de Primaria dice que va contento al colegio. Este porcentaje disminuye al 36,4% en Secundaria. Pero dos de cada tres alumnos dicen que no querrían cambiar de centro.
- El 52,7% de los alumnos y alumnas de Primaria está satisfecho con sus resultados académicos, pero este porcentaje disminuye al 33,3% en Secundaria.
- Los alumnos admiten en su mayoría que les cuesta portarse bien aunque querrían hacerlo.
- El 91,8% del alumnado dice tener amigos, y el 75,8% declara que sus compañeros les tratan bien, lo que difiere claramente de lo que mantienen los docentes.

## 3.2. Respuesta educativa en el aula

### 3.2.1. La opinión de los docentes

En el cuestionario se plantearon una serie de preguntas relativas a la ayuda que los docentes ofrecen a este alumnado en las actividades de aula y las estrategias con las que se enfrentan a sus dificultades.

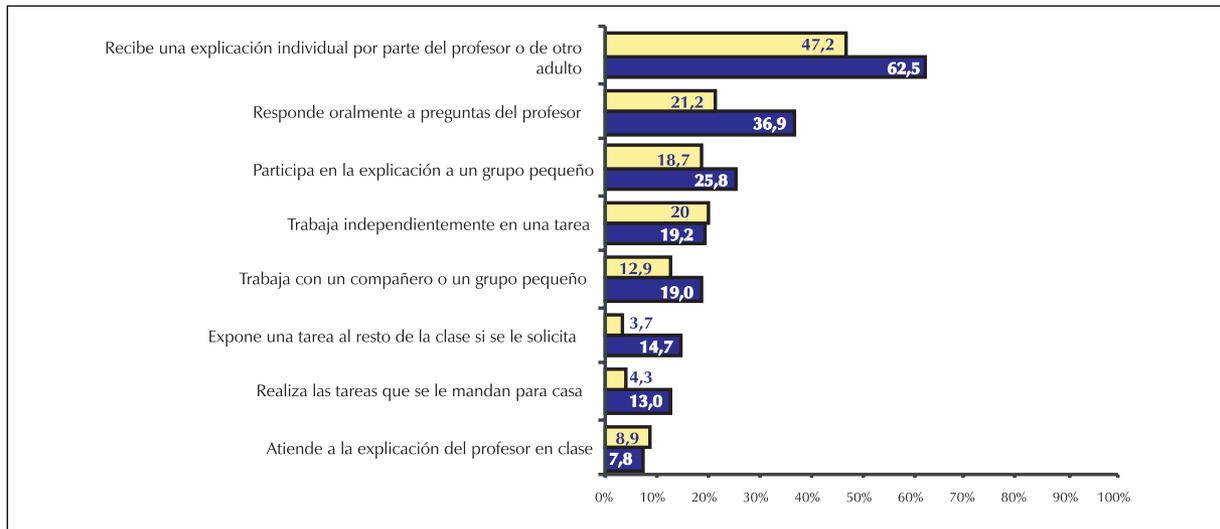
En primer lugar se preguntó con qué frecuencia realizaban los alumnos con trastornos de conducta una serie de actividades, con la intención de comprobar en qué medida participan en las tareas ordinarias del aula. Como se muestra en la gráfica 23, realizan en menor medida las actividades que exigen mantener la atención en gran grupo y trabajar de forma independiente. Parece que se les presta una ayuda más individualizada. El 58,6% de los profesores dicen que este tipo de alumnos *recibe una explicación individual por parte del profesor o adulto*.

La tendencia en la realización de los distintos tipos de actividades es semejante en ambas etapas, no obstante en Secundaria (47,2%) se presta en menor proporción ayuda individual a los estudiantes que en Primaria (62,5%), y su participación en general es menor, como se observa en la gráfica 23.

También se preguntó a los docentes cómo reaccionaban ante una alteración de conducta de un alumno (véase la gráfica 24). El 88% dice *explicarle lo que está haciendo mal y qué debería hacer*. Asimismo, el 73,2% declara *hablarle pausadamente*. Un porcentaje semejante (70,1%) contesta que *informa a los padres*. El recurso de *quitarle los privilegios o cosas que le guste hacer* es una medida que se utiliza en menor medida. Sólo el 35,6% dice hacerlo frecuentemente. Tampoco se utiliza en exceso la ayuda de otros compañeros. No llega a uno de cada cuatro docentes (23,3%) los que *le agrupan con otro alumno para que trabajen juntos*.

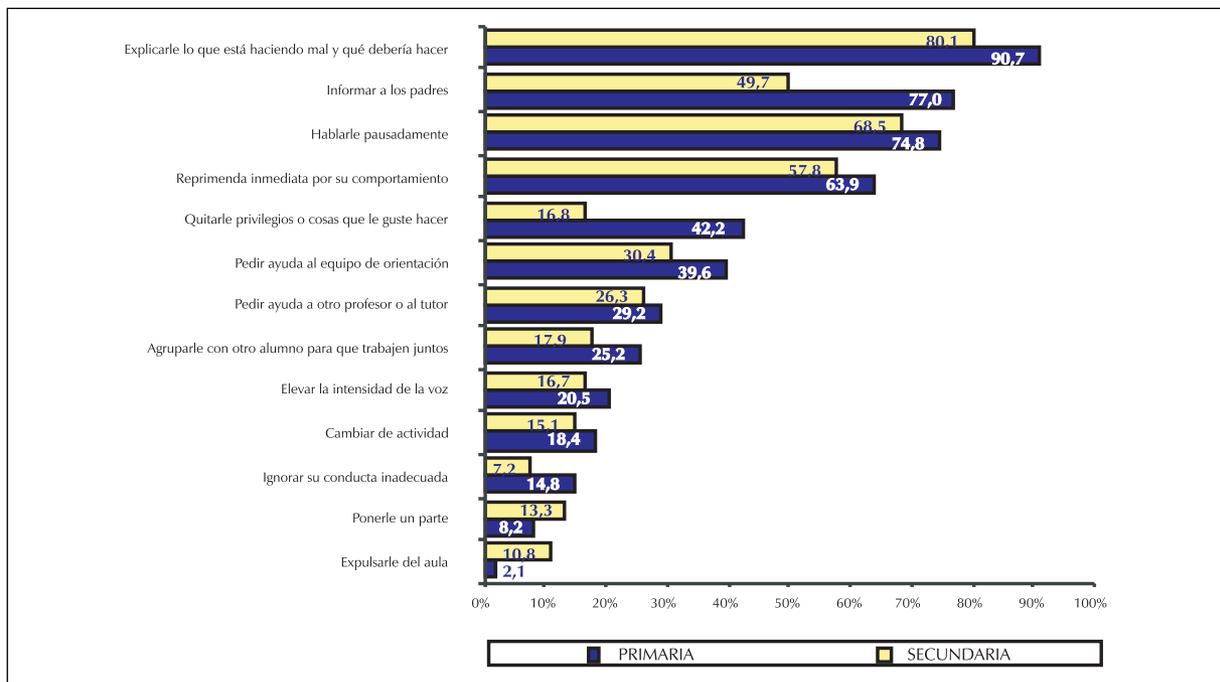
**Gráfica 23. Porcentaje de docentes que considera que los alumnos con trastornos de conducta realizan frecuentemente o muy frecuentemente las siguientes actividades en las clases ordinarias.**

*Datos por etapa educativa*



**Gráfica 24. Porcentaje de docentes que aplica frecuentemente o muy frecuentemente las siguientes medidas ante una alteración de conducta de un alumno.**

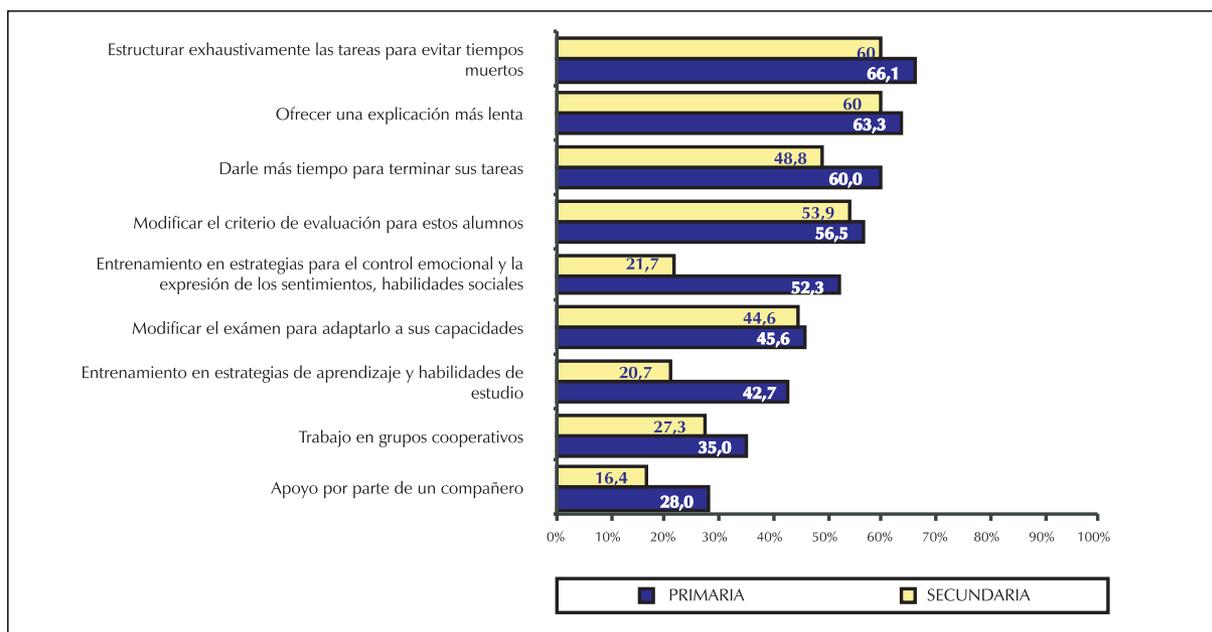
*Datos por etapa educativa*



Por lo que se refiere a medidas más sancionadoras, *la expulsión del aula* parece no utilizarse apenas. El 77,2% dice que no lo hace nunca o casi nunca. Los partes tampoco son una respuesta habitual, de acuerdo con las opiniones de los docentes. El 60,9% dicen no recurrir nunca o casi nunca a ellos. Finalmente, llama la atención que no llegue ni a la mitad (37,2%) la proporción de profesores que recurre a *pedir ayuda al equipo de orientación*. Por lo que respecta a las diferencias entre etapas, se comprueba en la gráfica 24 que la proporción de docentes que llevan a cabo medidas más adecuadas es menor en Secundaria que en Primaria.

La tercera pregunta que se les planteó a los docentes, estrechamente relacionada con las anteriores, pretendía conocer en qué medida utilizan los docentes estrategias que se sabe son las más adecuadas para trabajar con este alumnado. Como se muestra en la gráfica 25, parece que aproximadamente la mitad del profesorado encuestado adapta su enseñanza –el examen, los criterios de evaluación, el tiempo para realizar las tareas–. Como sucedía en la pregunta anterior, se comprueba que el profesorado apenas aprovecha a los compañeros como recurso de apoyo a este alumnado. Por último, el 44,6% de los docentes dicen enseñar a estos estudiantes estrategias para controlar sus emociones, expresar sus sentimientos y desarrollar habilidades sociales. Un porcentaje menor (36,9%) declara enseñarles también estrategias de aprendizaje, aunque estas enseñanzas específicas son significativamente menos frecuentes en Secundaria que en Primaria.

**Gráfica 25. Porcentaje de docentes que hace frecuentemente o muy frecuentemente las siguientes modificaciones en clases dirigidas a alumnos de trastornos de conducta.**  
*Datos por etapa educativa*

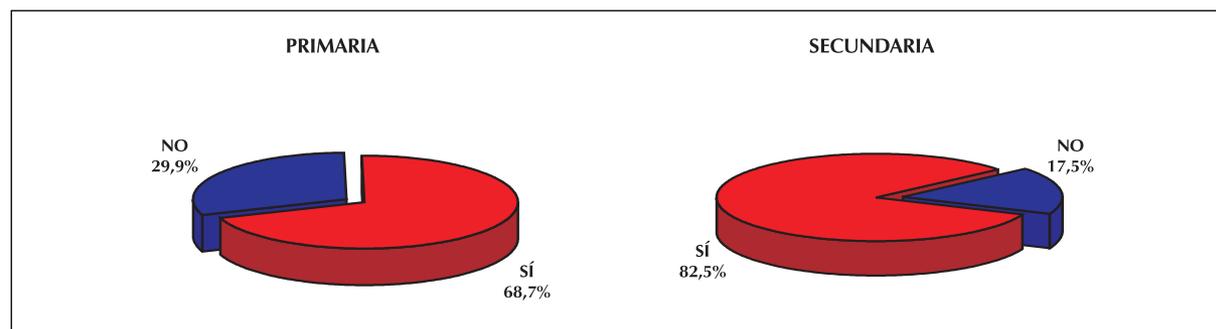


3.2.2. La opinión de los orientadores

A pesar de que los orientadores no suelen trabajar directamente en el aula con estos alumnos y alumnas, debido a su labor de asesoramiento al profesorado y de apoyo a la elaboración de adaptaciones curriculares, se consideró oportuno incluir en el cuestionario algunas preguntas sobre la práctica de aula.

Según los orientadores, la mayoría de este colectivo tiene necesidades educativas especiales. Así lo considera el 68,7% en Primaria y el 82,5% en Secundaria (véase gráfica 26).

**Gráfica 26. Porcentaje de respuesta de los orientadores a las cuestión «En el caso de la mayoría de los alumnos con algún trastorno de conducta, ¿tiene necesidades educativas especiales asociadas?».**  
*Datos por etapa educativa*



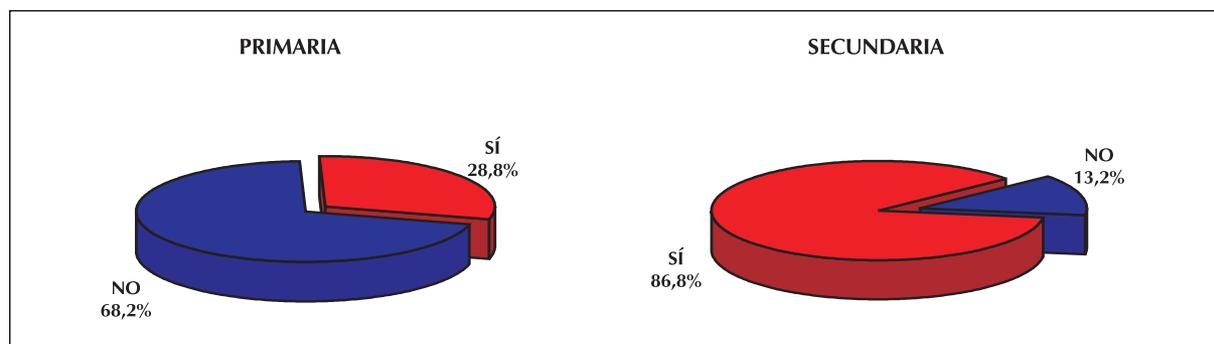
**Tabla 15. Grado de acuerdo de los orientadores con las siguientes afirmaciones.**  
*Datos por etapa educativa*

|  |   | ETAPA    |            |
|--|---|----------|------------|
|  |   | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| ¿ Con qué frecuencia realizan los profesores adaptaciones curriculares para estos alumnos?                   | Siempre   | 7,6%     | 11,3%      |
|  | Sólo en las áreas instrumentales                                      | 19,7%    | 20,8%      |
|  | Sólo en los casos en que tienen dificultades de aprendizaje asociadas | 72,7%    | 67,9%      |
|  | Nunca   | 4,9%     | -          |
| ¿Con qué frecuencia se revisan las ACIs?   | Una vez durante el curso  | 49,2%    | 30,8%      |
|  | Una vez al trimestre  | 41,0%    | 53,8%      |
|  | Más de una vez al trimestre   | 4,9%     | 15,4%      |
| Señale el grado en que valora la utilidad de las ACIs en los casos de los alumnos con trastornos de conducta | Nada-Poco útiles  | 31,8%    | 14,5%      |
|  | Indiferente   | 12,1%    | 3,6%       |
|  | Bastante -Muy útiles  | 56,1%    | 81,8%      |

Cuando se preguntó *con qué frecuencia realizan los profesores adaptaciones curriculares para estos alumnos*, la mayoría de los orientadores (70,6%) contestaron que sólo en los casos que tienen dificultades de aprendizaje asociadas. De acuerdo con la respuesta de estos profesionales, las adaptaciones se revisan mayoritariamente una vez al curso en Primaria y una al trimestre en Secundaria. Es también en esta última etapa donde más se valora su utilidad (81,8%). En Primaria, aunque una buena parte también la valoran como bastante o muy útiles (56,1%), la diferencia respecto a Secundaria es notable. Estos resultados son más positivos que los de los profesores (véase tabla 15).

Otra de las preguntas que hace ver claramente el diferente papel que los orientadores desempeñan en cada una de las etapas estudiadas se refiere a las otras tareas que llevan a cabo. Ante la pregunta: *además de elaborar o revisar la evaluación psicopedagógica y asesorar en la realización de las ACIs, ¿usted interviene en el trabajo directo con el alumno?* El 86,8% de los orientadores de Secundaria dice que sí, mientras que el 68,2% de los de Primaria afirma no hacerlo (véase gráfica 27).

**Gráfica 27. Porcentaje de respuesta de los orientadores a las cuestión «Además de elaborar la evaluación psicopedagógica y asegurar en la realización de las ACIs, ¿Interviene en el trabo directo con el alumno?».**  
*Datos por etapa educativa*

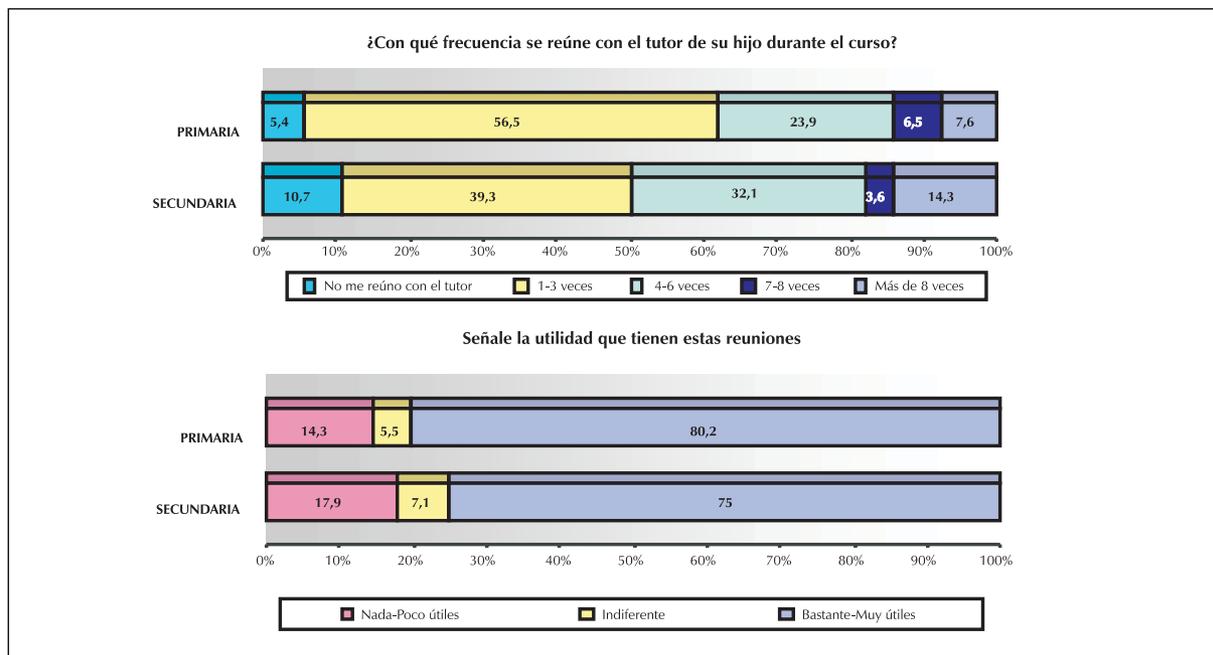


### 3.2.3. La opinión de las familias

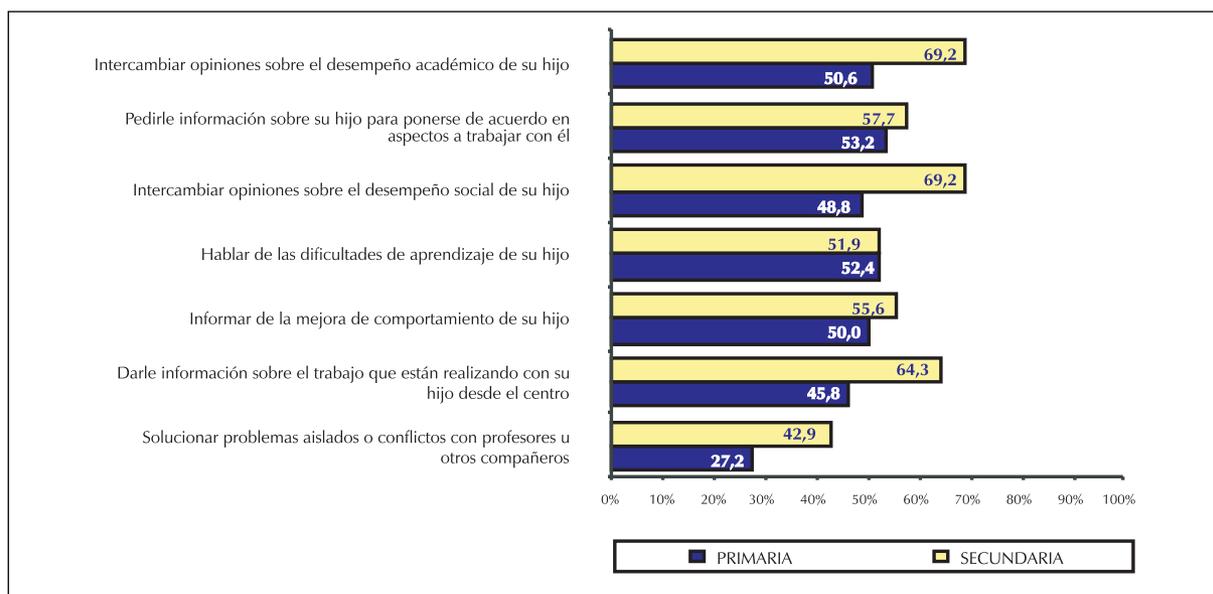
Un primer dato se refiere a la frecuencia con la que las familias dicen reunirse con los tutores de sus hijos e hijas. Como se muestra en la gráfica 28, la mayoría de los padres y madres (52,5%) dice hacerlo entre una y tres veces durante el curso, aunque el porcentaje es mucho mayor en Primaria que en Secundaria. Por otra parte, las familias valoran de forma muy positiva la utilidad de estas reuniones.

Por lo que respecta al contenido de estas reuniones, *intercambiar opiniones sobre el desempeño académico de su hijo*, es lo más habitual (55,1%), junto con *pedirle información sobre su hijo para ponerse de acuerdo en aspectos a trabajar con él* (54,3%) (véase gráfica 29).

**Gráfica 28. Porcentaje de respuesta de las familias a las siguientes cuestiones. Datos por etapa educativa**



**Gráfica 29. Porcentaje de familias que afirma que los siguientes temas son motivo de las reuniones con tutor de su hijo frecuentemente o muy frecuentemente. Datos por etapa educativa**



También se preguntó a las familias por sus reuniones en este caso con el orientador del equipo o del departamento de orientación. Como sucedía con los tutores, la frecuencia que en mayor porcentaje señalan las familias es entre una y tres veces durante el curso (véase tabla 16). Sin embargo, llama la atención el hecho de que el 31,5% de padres con hijos en Primaria diga que no se reúne con el orientador. Este porcentaje disminuye a 17,9% en Secundaria, lo que puede deberse, como se ha venido proponiendo, a las diferencias entre en un modelo interno y externo de asesoramiento psicopedagógico. Cuando se comparan las respuestas de familias y orientadores, se comprueba que estos últimos declaran una frecuencia mayor que los padres. La valoración de estas reuniones es igualmente positiva que la realizada en las sesiones con los tutores y semejante a la de los orientadores.

**Tabla 16. Porcentaje de respuesta de familias y orientadores a las siguientes cuestiones.  
Datos por etapa educativa**

|   |                                    | FAMILIAS |            | ORIENTADORES |            |
|---|------------------------------------|----------|------------|--------------|------------|
|   |                                    | PRIMARIA | SECUNDARIA | PRIMARIA     | SECUNDARIA |
| Frecuencia con la que se reúnen las familias con el orientador del centro o del equipo de orientación y los orientadores con los profesores de cualquier especialidad que trabajan con estos alumnos para coordinar la intervención | No me reúno con el orientador      | 31,5%    | 17,9%      | -            | -          |
|   | Entre 1 y 3 veces durante el curso | 52,8%    | 50,0%      | 28,8%        | 20,0%      |
|   | Entre 4 y 6 veces durante el curso | 13,5%    | 14,3%      | 30,3%        | 25,5%      |
|   | Entre 7 y 8 veces durante el curso | -        | 10,7%      | 12,1%        | 5,5%       |
|   | Más de 8 veces                     | 2,2%     | 7,1%       | 28,8%        | 49,1%      |
| Señale el grado en que valora estas reuniones   | Nada-Poco útiles                   | 11,1%    | 25,0%      | 6,1%         | 7,1%       |
|   | Indiferente                        | 8,3%     | -          | 4,5%         | 3,6%       |
|   | Bastante-Muy útiles                | 80,6%    | 75,0%      | 89,4%        | 89,3%      |

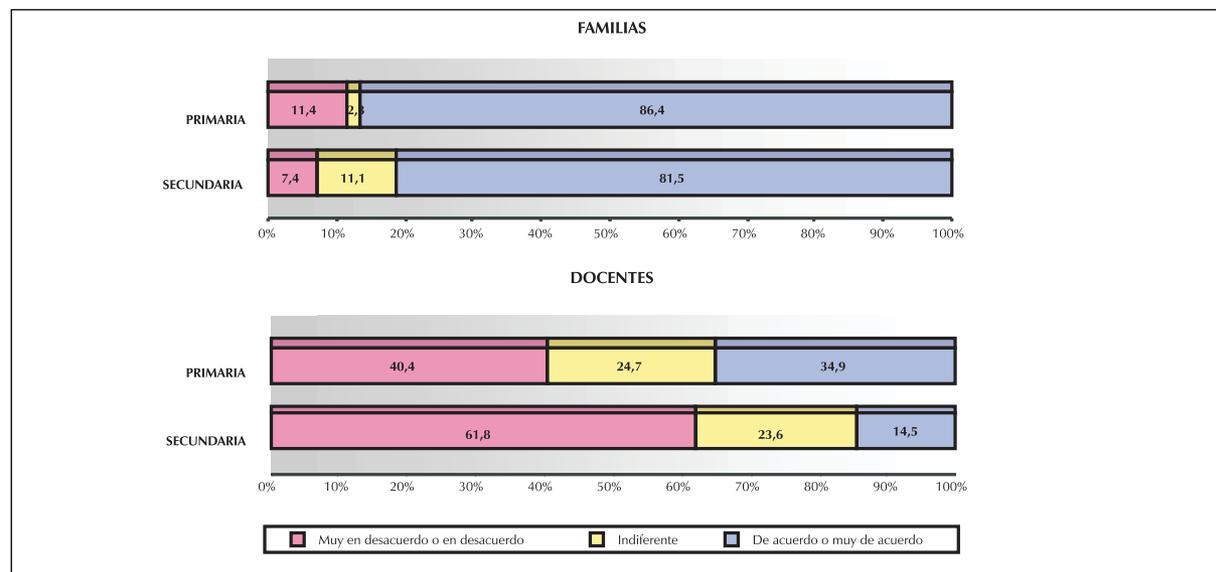
El contenido de las reuniones con los orientadores es muy semejante también al de los tutores y coincide con lo que los propios orientadores indican (véase tabla 17).

Finalmente, por lo que a este apartado se refiere, las familias mostraron una opinión muy positiva acerca de la formación de los docentes. El 85% de los padres y madres creen que la formación de los profesores que trabajan con su hijo o hija es adecuada. Este porcentaje se limita al 29,7% entre los propios profesores (véase gráfica 30).

**Tabla 17. Frecuencia con que los siguientes temas son motivos de las reuniones entre familias y orientadores**  
*Datos por etapa educativa*

|   |                                   | FAMILIAS |            | ORIENTADORES |            |
|---|-----------------------------------|----------|------------|--------------|------------|
|   |                                   | PRIMARIA | SECUNDARIA | PRIMARIA     | SECUNDARIA |
| Intercambiar opiniones sobre el desempeño académico de su hijo                          | Nunca-Casi nunca                  | 27,0%    | 8,7%       | 17,2%        | 12,5%      |
|   | A veces                           | 28,6%    | 30,4%      | 50,0%        | 25,0%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 44,4%    | 60,9%      | 32,8%        | 62,5%      |
| Intercambiar opiniones sobre el desempeño social de su hijo                             | Nunca-Casi nunca                  | 21,0%    | 16,7%      | 7,7%         | 5,4%       |
|   | A veces                           | 25,8%    | 20,8%      | 23,1%        | 19,6%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 53,2%    | 62,5%      | 69,2%        | 75,0%      |
| Solucionar problemas puntuales o conflictos de su hijo                                  | Nunca-Casi nunca                  | 57,4%    | 36,4%      | 12,1%        | 7,3%       |
|   | A veces                           | 21,3%    | 22,7%      | 27,3%        | 34,5%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 21,3%    | 40,9%      | 60,6%        | 58,2%      |
| Informar de la mejora de comportamiento de su hijo                                      | Nunca-Casi nunca                  | 33,3%    | 33,3%      | 9,1%         | 8,9%       |
|   | A veces                           | 20,6%    | 25,0%      | 30,3%        | 32,1%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 46,0%    | 41,7%      | 60,6%        | 58,9%      |
| Hablar de las dificultades de aprendizaje de su hijo                                    | Nunca-Casi nunca                  | 26,2%    | 17,4%      | 12,3%        | 5,5%       |
|   | A veces                           | 23,0%    | 26,1%      | 40,0%        | 25,5%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 50,8%    | 56,5%      | 47,7%        | 69,1%      |
| Darle información sobre el trabajo que están realizando con su hijo desde el centro     | Nunca-Casi nunca                  | 23,8%    | 20,8%      | -            | 3,6%       |
|   | A veces                           | 30,2%    | 12,5%      | 17,5%        | 19,6%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 46,0%    | 66,7%      | 82,5%        | 76,8%      |
| Pedirle información sobre su hijo para ponerse de acuerdo en aspectos a trabajar con él | Nunca-Casi nunca                  | 21,0%    | 16,7%      | -            | -          |
|   | A veces                           | 30,6%    | 37,5%      | 7,6%         | 16,4%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 48,4%    | 45,8%      | 92,4%        | 83,6%      |

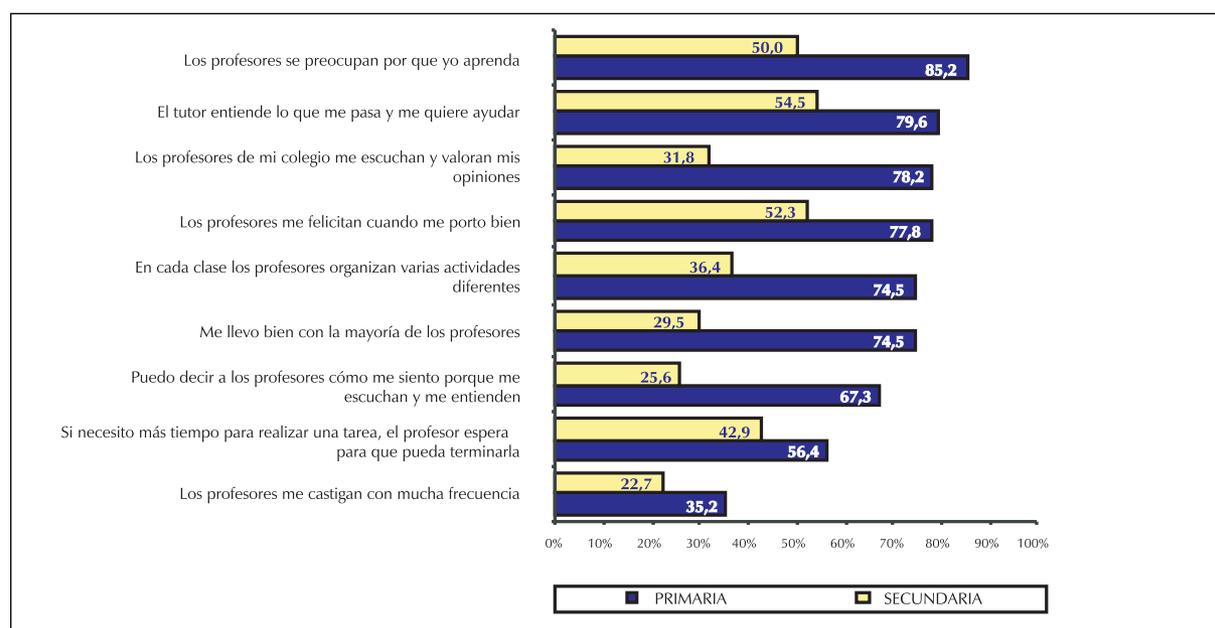
**Gráfica 30. Grado de acuerdo de familias y docentes con la afirmación «La formación de los profesores que trabajan con alumnos con problemas de conducta es adecuada».**  
*Datos por etapa educativa*



### 3.2.4. La opinión del alumnado

En general son los estudiantes de Primaria los que se sienten más satisfechos con sus docentes. Esto sucede ante las afirmaciones: *me llevo bien con la mayoría de mis profesores; los profesores se preocupan por que yo aprenda; el tutor entiende lo que me pasa y me quiere ayudar; los profesores me felicitan cuando me porto bien; los profesores de mi colegio me escuchan y valoran mis opiniones; puedo decir a los profesores cómo me siento porque me escuchan y me entienden; si necesito más tiempo para terminar una tarea , el profesor espera para que pueda terminarla; en cada clase los profesores organizan actividades diferentes.* Sin embargo, parece que el castigo se utiliza más en Primaria (35,2%) que en Secundaria (22,7%) aunque en ambos casos no es una práctica mayoritaria (véase gráfica 31).

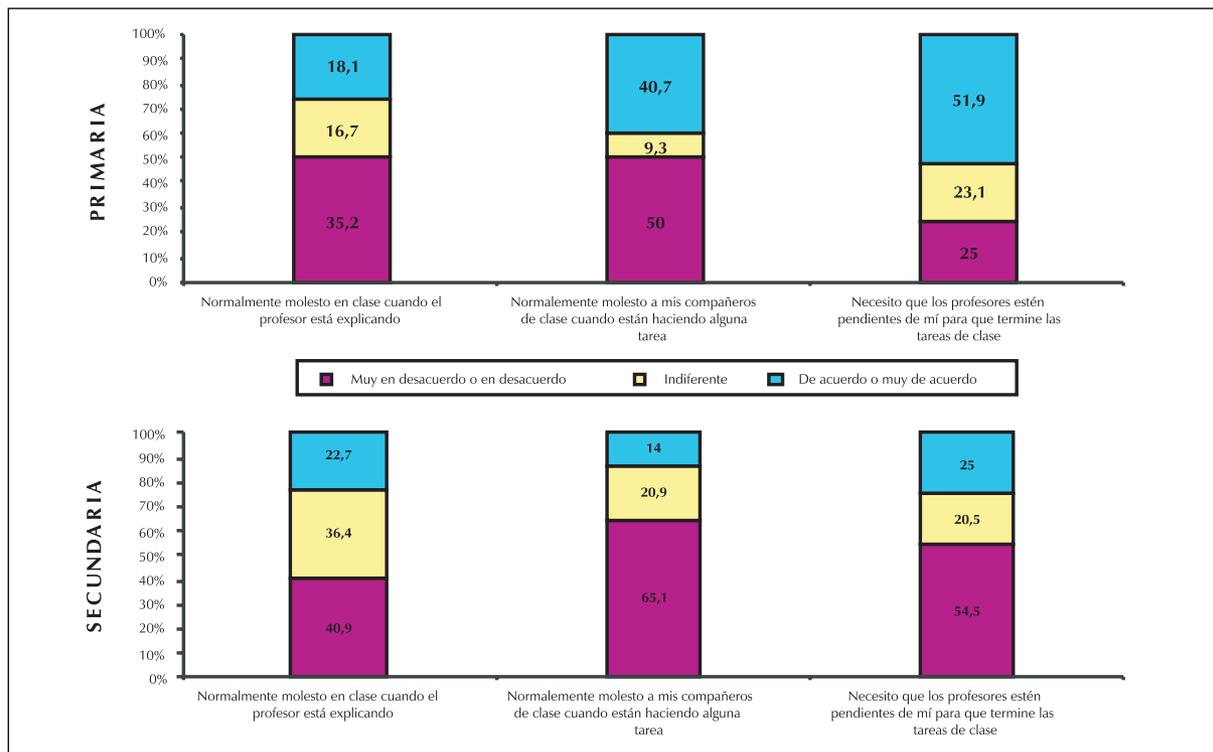
**Gráfica 31. Porcentaje de alumnado que se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



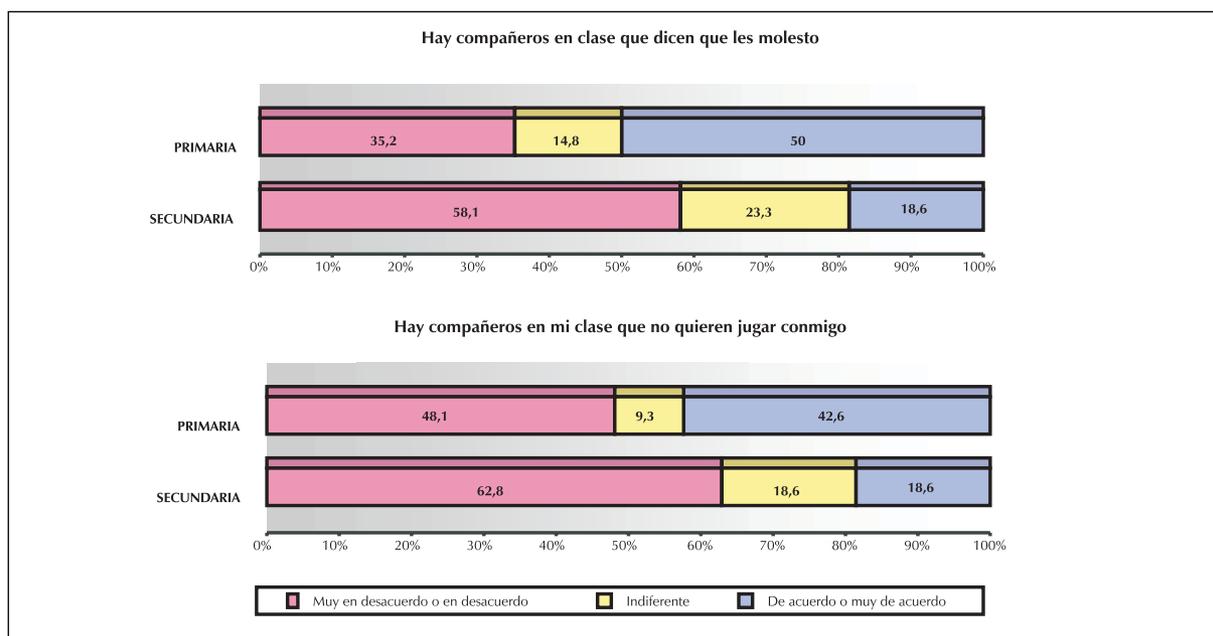
Es llamativo que también sean los alumnos y alumnas de Primaria los que juzgan con más dureza su comportamiento. Así reconocen en mayor medida que *normalmente molestan en clase cuando el profesor está explicando algo; normalmente molestan a sus compañeros de clase cuando están haciendo una tarea y necesitan que los profesores estén pendientes de ellos para que terminen la tarea* (véase gráfica 32).

Por lo que respecta a las relaciones con los compañeros en la clase, los alumnos de Primaria sí están de acuerdo (50%) con la afirmación: *hay compañeros en clase que dicen que les molesto*, sin embargo este porcentaje es sólo del 18,6% en Secundaria. La misma tendencia se observa ante la pregunta: *hay compañeros en clase que no quieren jugar conmigo*, como se muestra en la gráfica 33.

**Gráfica 32. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**

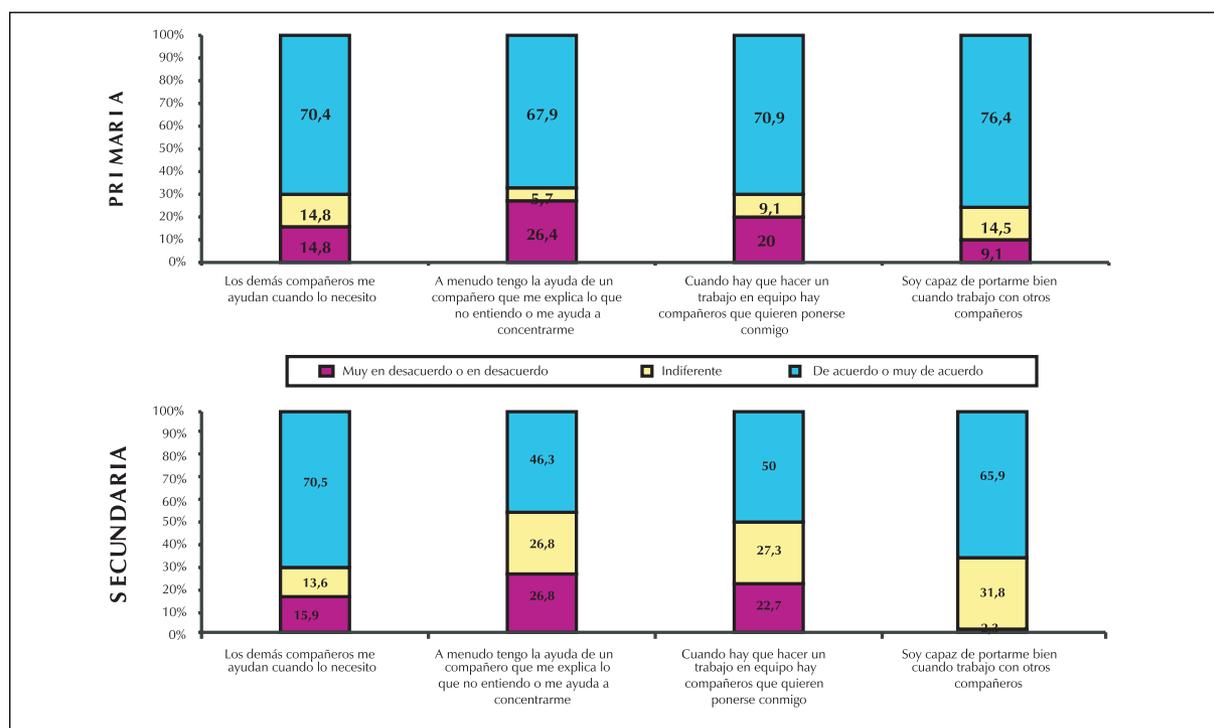


**Gráfica 33. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**

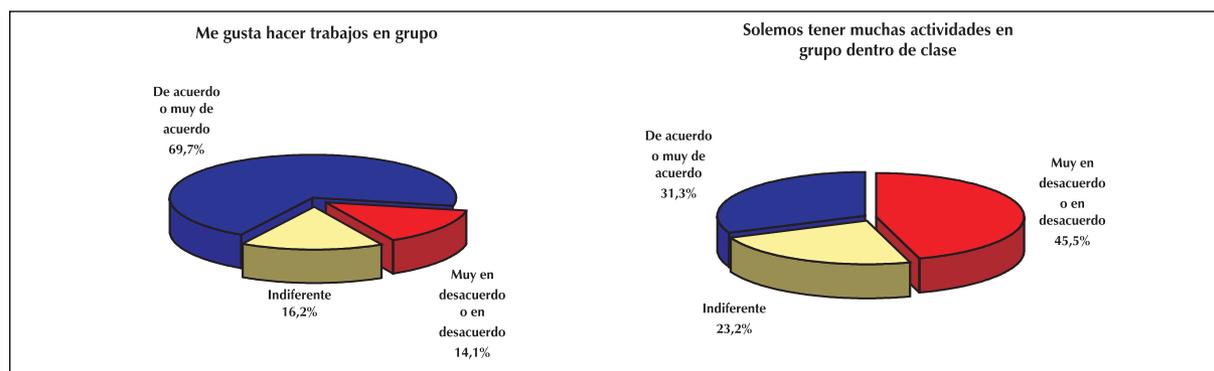


Sin embargo, a pesar de las posibles dificultades con los compañeros, los alumnos y alumnas con problemas de conducta que han contestado la encuesta reconocen, en su mayoría, que sus compañeros son una ayuda en las actividades de clase, como lo demuestra el grado de acuerdo mostrado antes las siguientes afirmaciones: *los demás compañeros me ayudan si lo necesito; a menudo tengo la ayuda de un compañero que me explica lo que no entiendo o me ayuda a concentrarme; cuando hay que hacer un trabajo en equipo, hay compañeros que quieren ponerse conmigo; soy capaz de portarme bien cuando trabajo con otros compañeros* (véase gráfica 34).

**Gráfica 34. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



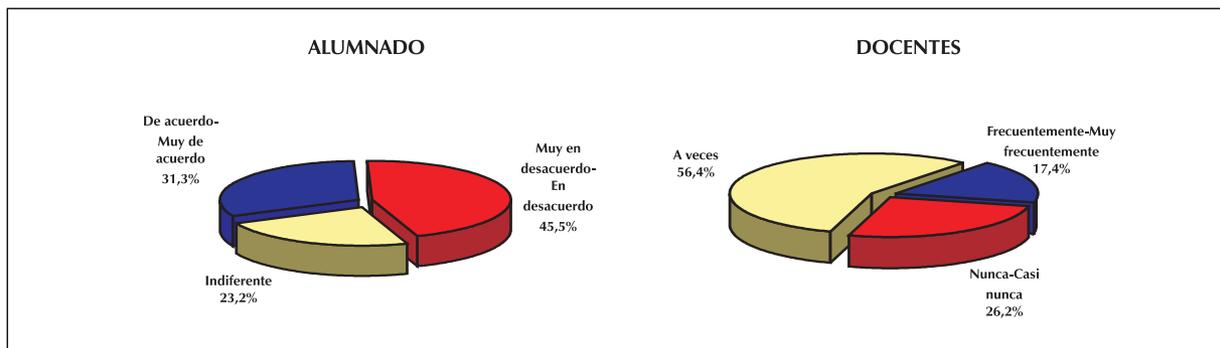
**Gráfica 35. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



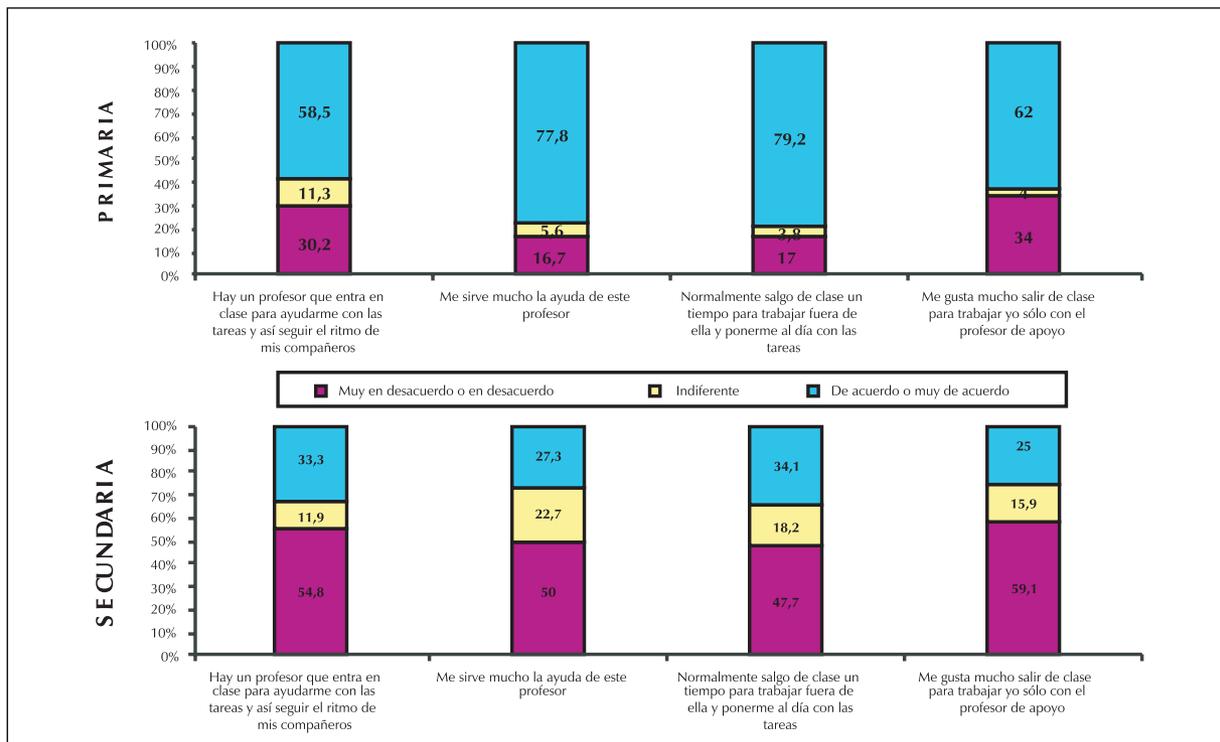
Es llamativo que los alumnos digan mayoritariamente que les gusta hacer trabajos en grupo, sobre todo en Primaria, y que, sin embargo, reconozcan que es un tipo de actividad que se realiza poco en clase, como se muestra en la gráfica 35.

La escasa presencia del trabajo por parejas o en grupo es algo que ya reconocían los propios docentes, como se señaló en el apartado correspondiente y que ahora se compara con la respuesta del alumnado en la gráfica 36.

**Gráfica 36. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



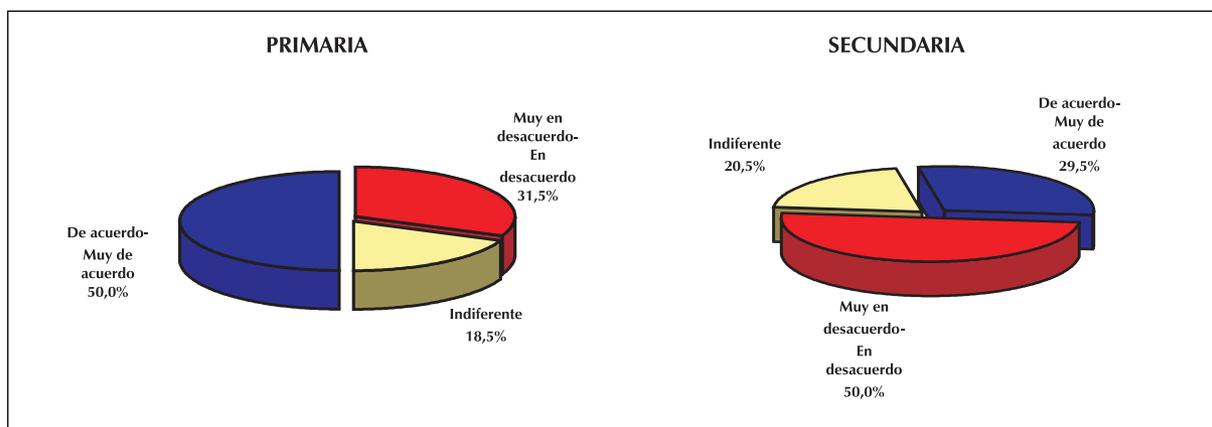
**Gráfica 37. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



En cuanto al apoyo especial que este colectivo de alumnado tiene, éste es mucho menor en Secundaria tanto en la modalidad de que otro profesor entre en el aula, como de que el alumno salga de ella. Por otra parte, a los alumnos y alumnas de Primaria parece gustarles salir de clase, no así a los de Secundaria. Es también el alumnado de Primaria el que más valora la ayuda que puede prestarle un profesor de apoyo en el aula (véase gráfica 37).

Finalmente, a la mayoría (50%) del alumnado de Primaria le gusta que el tutor y sus padres se reúnan para hablar de él o ella. Sin embargo, el porcentaje disminuye drásticamente (20,5%) cuando contestan los alumnos y alumnas de Secundaria, como se muestra en la gráfica 38.

**Gráfica 38. Grado de acuerdo del alumnado con la siguiente afirmación «Me gusta que el tutor y mis padres se reúnan para hablar de mí».**  
*Datos por etapa educativa*



EN RESUMEN:

- La respuesta educativa que los docentes ofrecen a este alumnado en el aula supone en la mayoría de los casos que el propio profesor les dedique más atención individual y planifique de forma muy detallada su intervención.
- Cuando se producen conflictos, los docentes dicen utilizar sobre todo medidas educativas. Sólo uno de cada tres recurre a la expulsión o los partes. El 37,2% pide ayuda al equipo de orientación.
- Se utiliza poco la ayuda de otros compañeros como estrategia de apoyo.
- A pesar de que el 68,7% de los orientadores en primaria y el 82,5% en secundaria consideran a estos alumnos de necesidades educativas especiales, el 70,6% dice realizar adaptaciones curriculares sólo cuando hay dificultades de aprendizaje asociadas.
- El 86,8% de los orientadores de Secundaria dicen intervenir directamente con los alumnos. Este porcentaje se reduce al 28,8% en Primaria.
- Las familias valoran mucho la utilidad de las reuniones con los tutores y con los orientadores. Estas últimas son más frecuentes en Secundaria que en Primaria.
- La opinión que tienen los padres sobre la formación del profesorado es positiva, lo que difiere totalmente de la que mantienen los propios docentes.
- Los alumnos y alumnas valoran positivamente a sus profesores, sobre todo en Primaria.

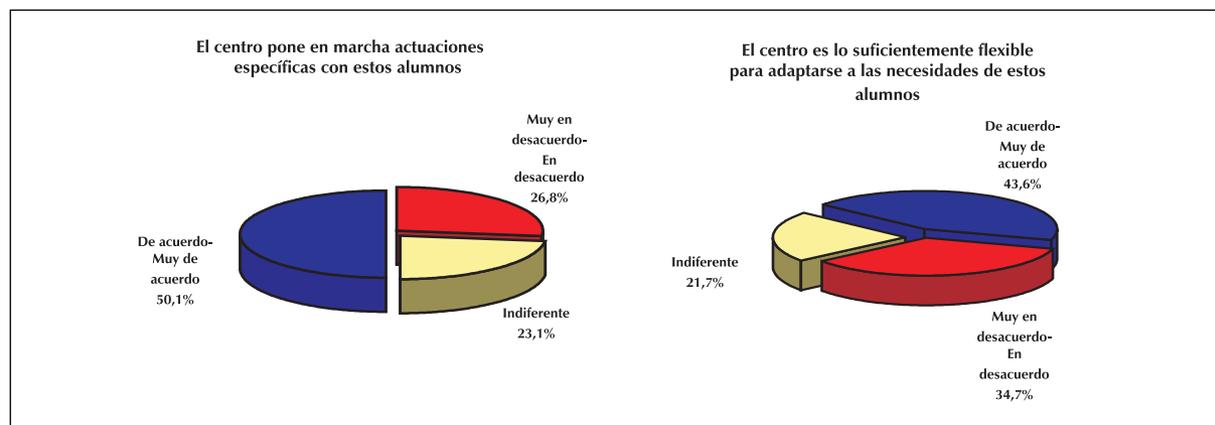
- Los alumnos de Primaria reconocen en mayor porcentaje que los de Secundaria que su conducta exige que el docente les preste una atención muy personalizada para que terminen las tareas escolares.
- En Secundaria se producen muchos menos problemas con los compañeros, de acuerdo con la opinión de los propios alumnos con problemas de conducta.
- Se utiliza poco la metodología que implica trabajo en grupos pequeños, a pesar de que los alumnos dicen es una actividad que les gusta mucho.
- Los alumnos de Primaria reciben más apoyo fuera del aula que los de Secundaria. Salir fuera del aula les gusta más a alumnos de Primaria.

### 3.3. La respuesta desde el centro

#### 3.3.1. La opinión de los docentes

En opinión de la mitad de los docentes encuestados (50,1%) *el centro pone en marcha actuaciones específicas con estos alumnos (programas de modificación de conducta, de habilidades sociales)*. Un porcentaje ligeramente inferior (43,6%) afirma también que *el centro es suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de estos alumnos (horarios flexibles, grupo de apoyo, actividades alternativas...)*, como se muestra en la gráfica 39.

**Gráfica 39. Grado de acuerdo del profesorado con las siguientes afirmaciones. Datos totales**

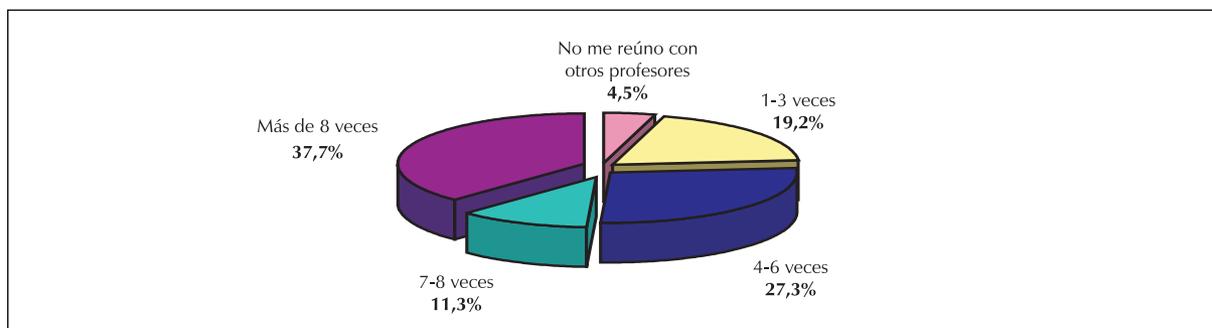


En el cuestionario se incorporaron varias preguntas acerca de la coordinación del equipo docente a la hora de adoptar medidas para este alumnado, ya que la coherencia en la actuación del conjunto de los profesores y profesoras es una de las claves en la respuesta a este colectivo. En primer lugar hay que destacar que, en la opinión de los docentes (59%), *el equipo directivo facilita tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajan con estos alumnos*. Como se recoge en la gráfica 40, los docentes tienen frecuentes reuniones con este obje-

tivo. El 37,7% dicen tener más de ocho reuniones durante el curso y el 27,3% declara hacerlo entre cuatro y seis veces.

**Gráfica 40. Porcentaje de respuesta de los docentes a la cuestión «¿Con qué frecuencia se reúne con otros profesores para coordinarse en el trabajo con los alumnos con trastornos de conducta?».**

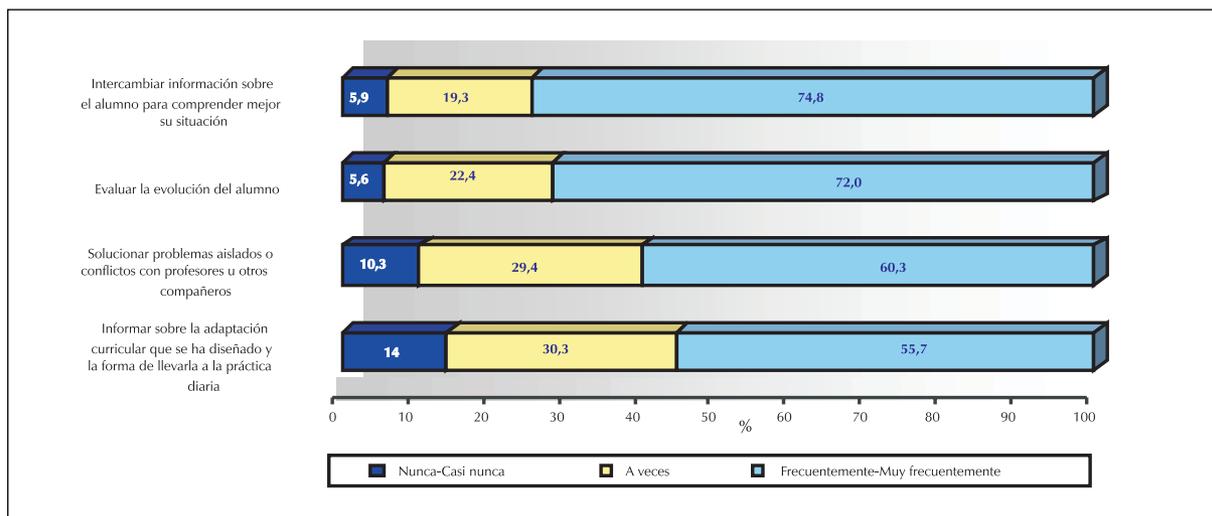
*Datos totales*



En la gráfica 41 se recoge la frecuencia con la que se tratan diversos temas en estas reuniones. *Intercambiar información sobre el alumno para comprender mejor su situación, evaluar su evolución y solucionar problemas aislados u otros conflictos* son contenidos que, según los profesores, realizan de forma frecuente o muy frecuente. Son menos (55,7%) los profesores que dicen utilizar estas reuniones para *informar sobre la adaptación curricular que se ha diseñado y la forma de llevarla a cabo en la práctica*.

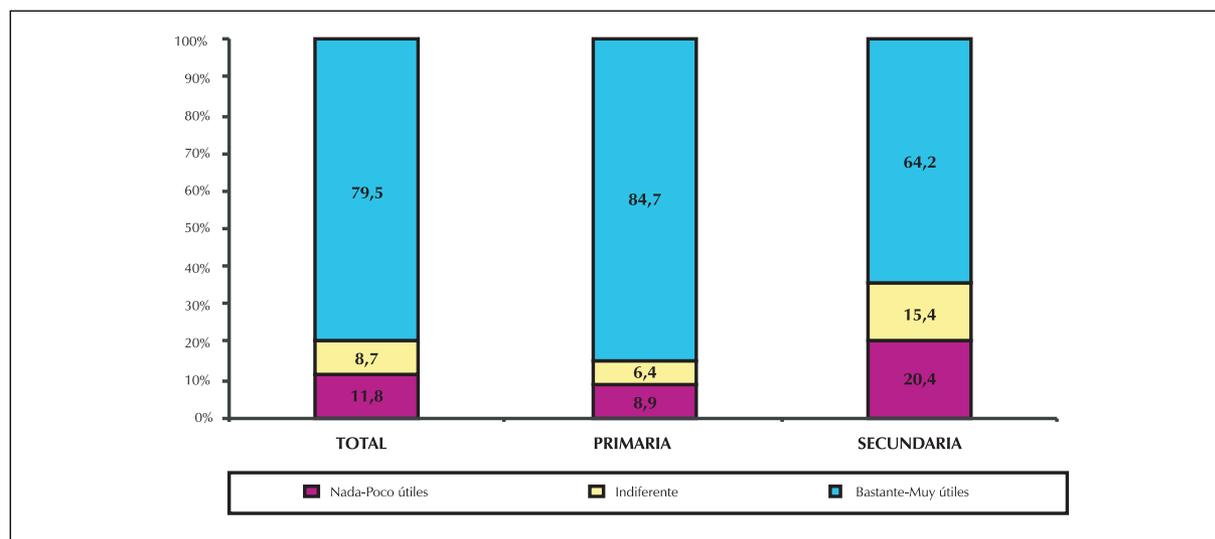
**Gráfica 41. Frecuencia con que estos temas son motivo de las reuniones con otros profesores para coordinarse en el trabajo con los alumnos con trastornos de conducta.**

*Datos totales*



Los docentes dicen estar satisfechos con estas reuniones. Como se muestra en la gráfica 42, el 79,5% del profesorado las califica como *útiles o muy útiles*, aunque, una vez más, los profesores y profesoras de Secundaria (64,2%) están menos satisfechos que los de Primaria (84,7%).

**Gráfica 42. Grado de utilidad que tienen las reuniones con otros profesores para coordinarse en el trabajo con los alumnos con trastornos de conducta.**  
*Datos totales y por etapa educativa*

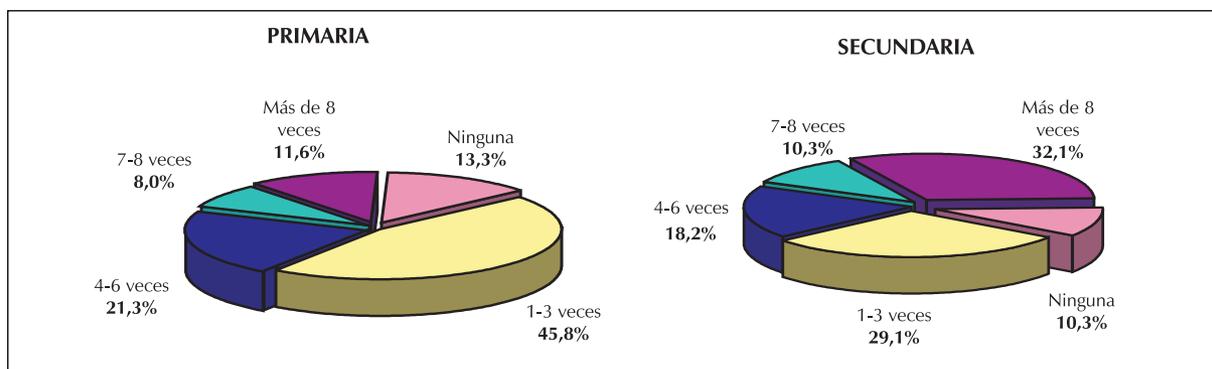


También se preguntó en el cuestionario por las reuniones que los profesores mantienen con el orientador del centro. En este caso, la frecuencia difiere notablemente dependiendo de la etapa. En Primaria parece haber menos reuniones ya que el 45,8% señala la categoría *entre una y tres veces durante el curso*. Cuando contestan los docentes de Secundaria, el 32,1% dice que las reuniones son *más de ocho durante el curso* y el 29,1% entre una y tres veces (véase gráfica 43). Quizás estas diferencias se deban al hecho de que en Primaria los orientadores pertenecen a equipos de sector que atienden a varios centros mientras que en Secundaria el orientador forma parte del Departamento de Orientación del propio instituto.

Con respecto al contenido de las reuniones, como puede observarse en la tabla 18, la información sobre el diagnóstico es lógicamente un contenido de estas sesiones, pero a lo que más tiempo se dedica es a *intercambiar información sobre el alumno para comprender mejor su situación y también, aunque en menor medida, a valorar su evolución*. Por lo que respecta a las adaptaciones curriculares, llama la atención que en Secundaria no es un tema que se trata con frecuencia en estas reuniones. Este dato coincide con los resultados que se obtienen cuando se pregunta a los profesores si creen que las adaptaciones curriculares son útiles y eficaces. El 71,1% de los de Primaria así lo creen, pero este porcentaje se reduce al 49,7% cuando quienes responden son los docentes de Secundaria.

**Gráfica 43. Porcentaje de respuesta de los docentes a la cuestión «¿Con que frecuencia se reúne con el orientador del sector para coordinarse en el trabajo con los alumnos con trastornos de conducta durante el curso?».**

*Datos por etapa educativa*



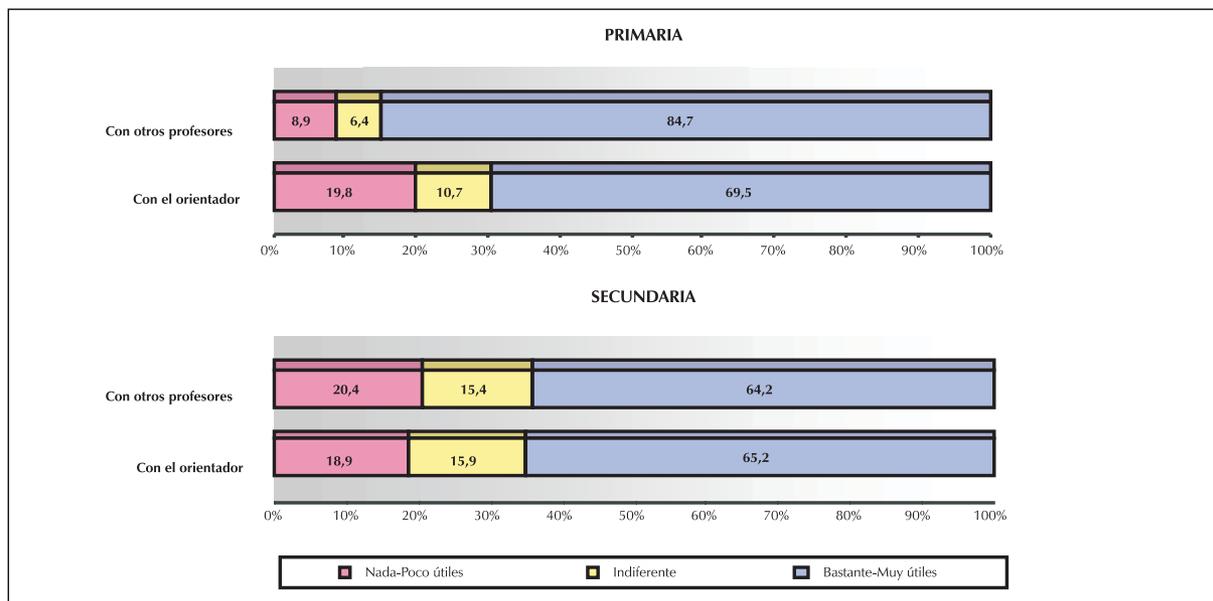
**Tabla 18. Frecuencia con que estos temas son motivo de las reuniones del profesorado on el orientador.**

*Datos por etapa educativa*

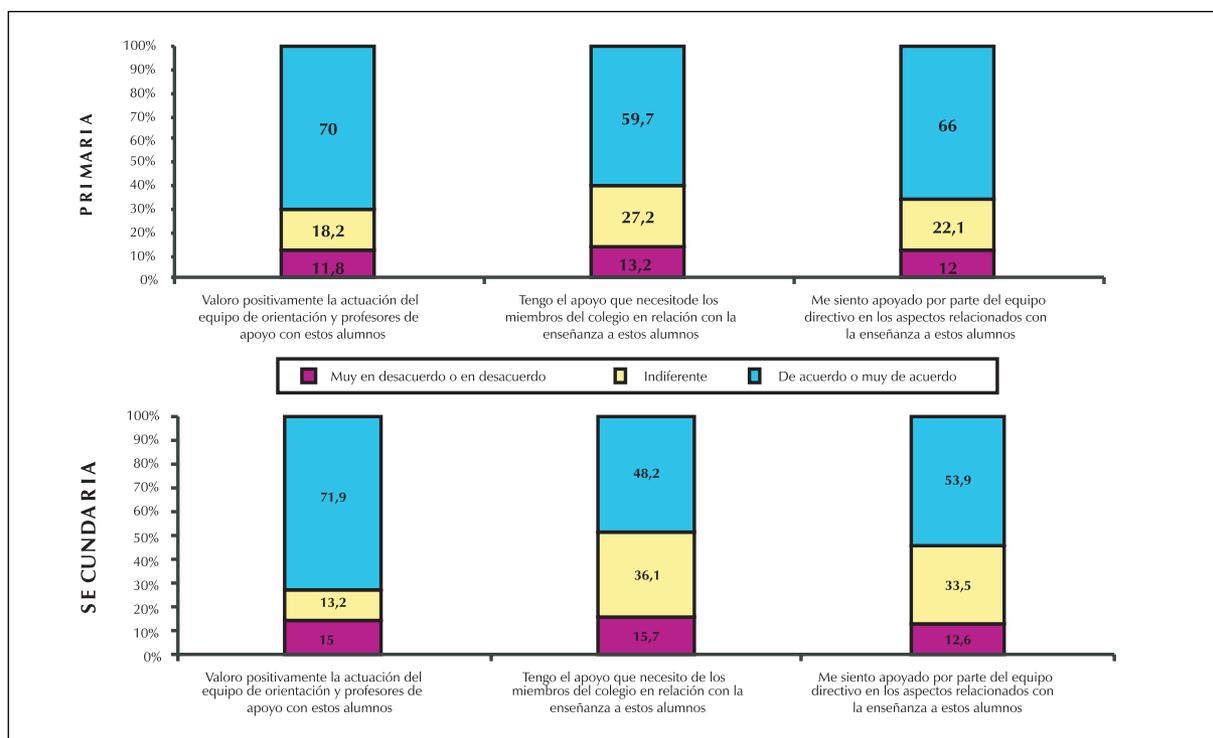
|  |                                   | ETAPA    |            |
|--|-----------------------------------|----------|------------|
|  |                                   | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Intercambiar información sobre el alumno para comprender mejor su situación                            | Nunca-Casi nunca                  | 13,9%    | 16,9%      |
|  | A veces                           | 20,9%    | 20,6%      |
|  | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 65,2%    | 62,5%      |
| Informar sobre la adaptación curricular que se ha diseñado y la forma de llevarla a la práctica diaria | Nunca-Casi nunca                  | 21,5%    | 39,0%      |
|  | A veces                           | 31,6%    | 34,6%      |
|  | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 46,9%    | 26,4%      |
| Valorar la evolución del alumno  | Nunca-Casi nunca                  | 16,9%    | 24,4%      |
|  | A veces                           | 25,6%    | 28,1%      |
|  | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 57,5%    | 47,5%      |
| Solucionar problemas aislados o conflictos con profesores u otros compañeros                           | Nunca-Casi nunca                  | 27,1%    | 24,4%      |
|  | A veces                           | 31,2%    | 28,1%      |
|  | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 41,6%    | 47,5%      |
| Recibir información sobre el diagnóstico del alumno  | Nunca-Casi nunca                  | 17,3%    | 19,3%      |
|  | A veces                           | 35,1%    | 36,6%      |
|  | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 47,6%    | 44,1%      |

Los profesores se sienten en su mayoría satisfechos con la utilidad de estas reuniones. El 68,4% del total de los docentes las califica de útiles o muy útiles. Esta valoración positiva se produce tanto en el caso de la Primaria (69,5%) como en el de Secundaria (65,2%). Cuando se compara el grado de satisfacción con los dos tipos de reuniones –entre profesores y con el orientador– se aprecia que el profesorado de Primaria valora más la utilidad de las primeras (véase gráfica 44).

**Gráfica 44. Frecuencia con que estos temas son motivo de las reuniones con otros profesores para coordinarse en el trabajo con los alumnos con trastornos de conducta**  
*Datos por etapa educativa*



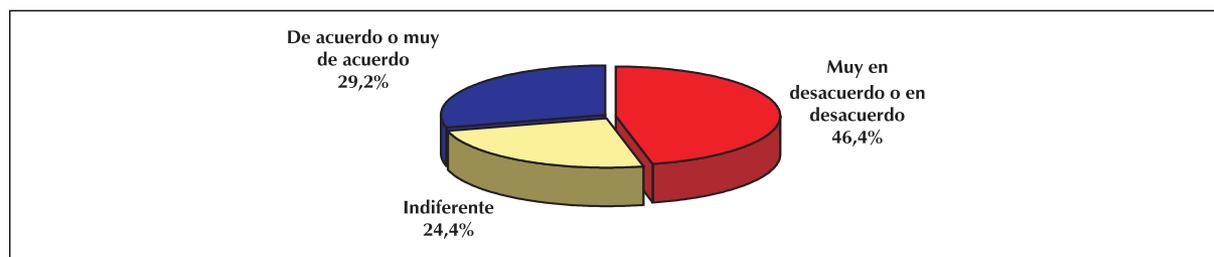
**Gráfica 45. Grado de acuerdo del profesorado con las siguientes afirmaciones.**  
*Datos por etapa educativa*



Se confirma también la valoración positiva que los docentes hacen del trabajo de los apoyos específicos. El 70,5% *valora positivamente la actuación del equipo de orientación y de los profesores de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje con estos alumnos*. La opinión es notablemente menos favorable cuando se habla del resto del centro. Así, el porcentaje de acuerdo disminuye al 56,7% cuando la afirmación dice: *tengo el apoyo que necesito por parte de los miembros del colegio en relación con la enseñanza a estos alumnos*. Una vez más, los docentes de Secundaria se sienten menos satisfechos, como se muestra en la gráfica 45. Sin embargo, se valora mejor el apoyo que específicamente brinda el equipo directivo.

Finalmente, por lo que se refiere a la respuesta del centro, aquello que peor valoran los docentes es la coordinación con los padres de este alumnado. El 46,4% del profesorado se muestra en desacuerdo con la idea de que *hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada*, sin que se encuentren diferencias por etapa (véase gráfica 46).

**Gráfica 46. Grado de acuerdo de los docentes con la afirmación «Hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada».**  
*Datos por etapa educativa*

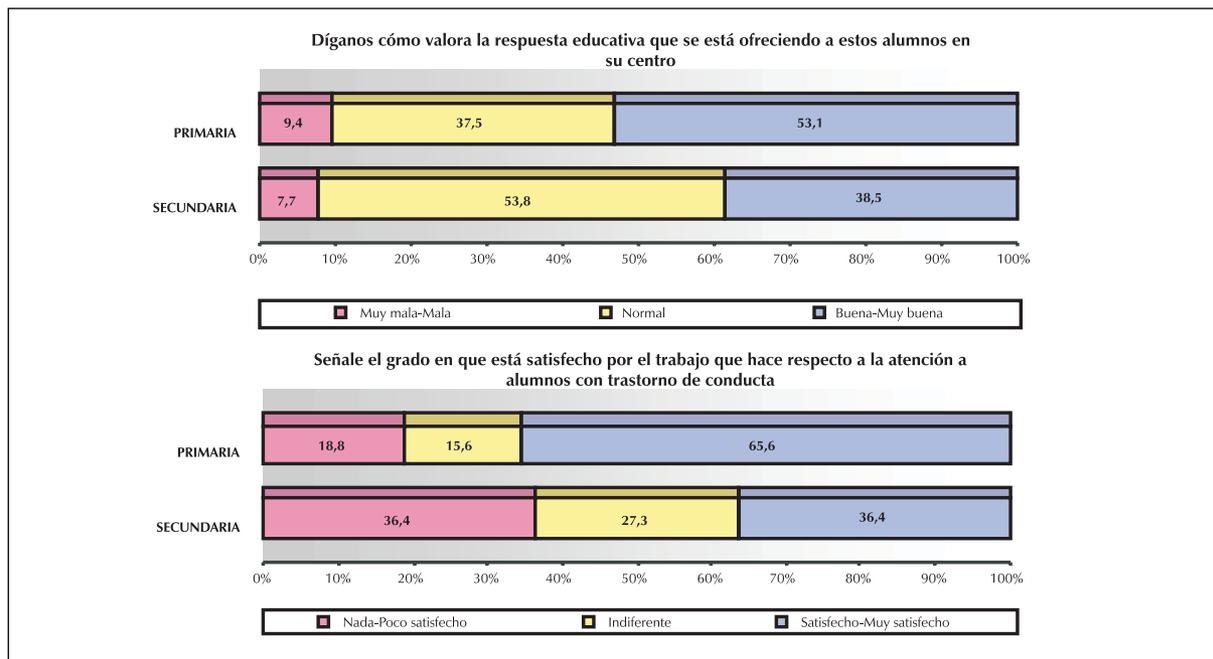


### 3.3.2. La opinión de los directores

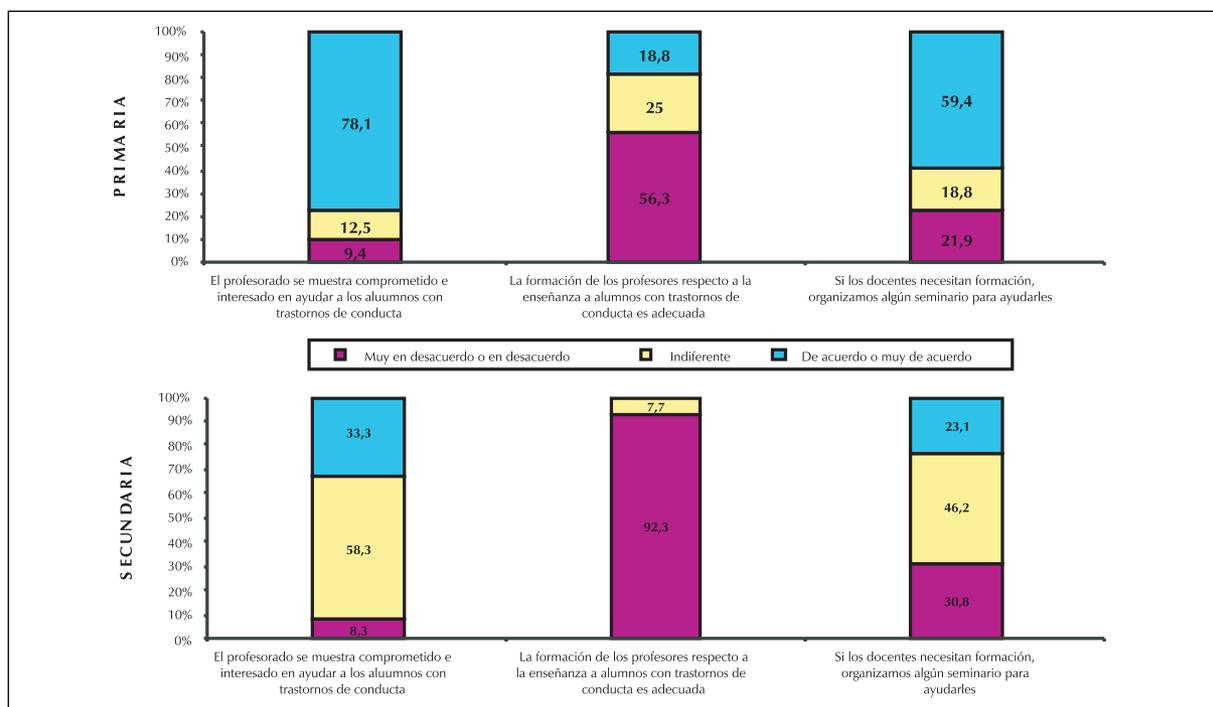
La opinión de los directores sobre la respuesta global que se ofrece a estos alumnos en su centro se considera buena o muy buena por parte del 53,1% en Primaria, pero no supera el 38,5% en Secundaria. Es curioso comprobar cómo en esta primera etapa los directores se sienten más satisfechos de su tarea que de la atención general del centro, como se muestra en la gráfica 47.

Los directores de Primaria tienen una visión muy positiva de la actitud de sus docentes, como se muestra en la gráfica 48. El 78,1% les consideran interesados y comprometidos en ayudar a los alumnos con trastornos de conducta. En el caso de la Secundaria, el porcentaje disminuye a un 33,3%, que es una valoración igual a la que hacen de su propio trabajo y del centro en su conjunto. Sin embargo, en ambas etapas los directores consideran que los profesores no están preparados para trabajar con estos alumnos. Entre los directores de Secundaria, ninguno la considera adecuada y en Primaria el porcentaje de los que sí creen que la formación es apropiada no alcanza el 20%. Es coherente que también sean los directores de Secundaria los que en mayor porcentaje reconocen que el centro no siempre organiza la formación que sería necesaria. Los de Primaria sí dicen hacerlo en el 59,4% de los casos.

**Gráfica 47. Porcentaje de respuesta de los directores a las siguientes cuestiones. Datos por etapa educativa**

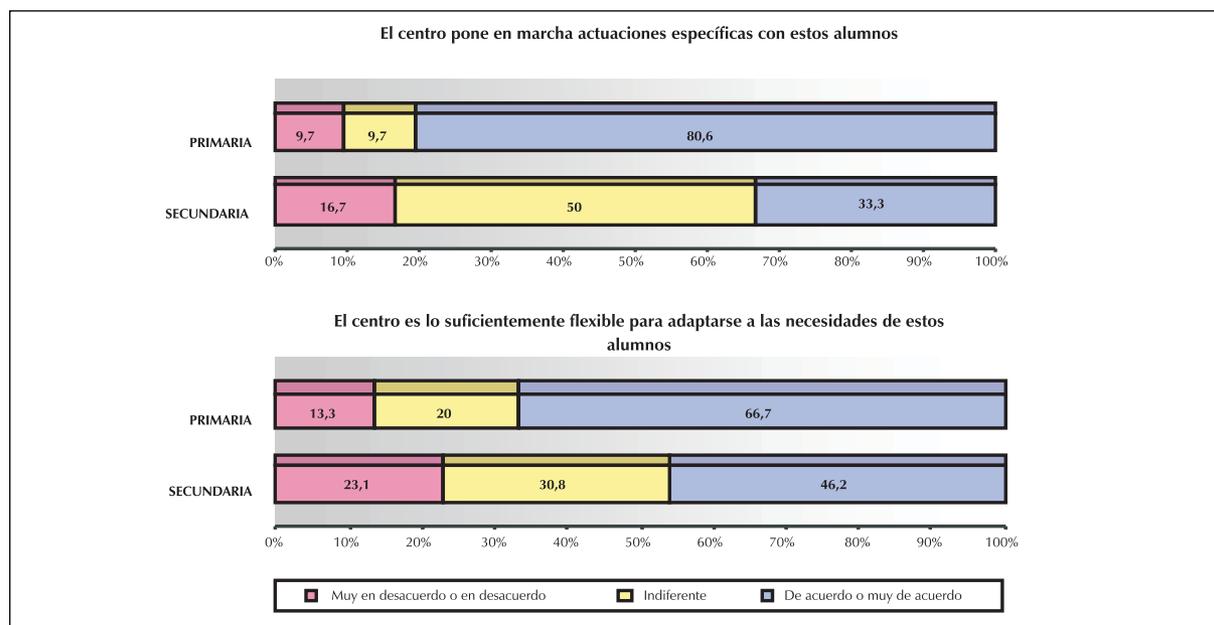


**Gráfica 48. Grado de acuerdo de los directores con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



Por lo que respecta a la organización del centro, una vez más se aprecian importantes diferencias entre etapas. Los directores de Primaria consideran en un 80,6% de los casos que *el centro pone en marcha actuaciones específicas con estos alumnos (programas de modificación de conducta, de entrenamiento en habilidades sociales, etc.)*. Sin embargo, en Secundaria no supera el 33,3% quienes creen esto. El acuerdo es, en cambio, mayor cuando se valora la *flexibilidad del centro para adaptarse a las necesidades de estos alumnos (horarios flexibles, grupo de apoyo, actividades alternativas...)*, aunque la diferencia entre ambos niveles educativos siga siendo grande como se muestra en la gráfica 49.

**Gráfica 49. Grado de acuerdo de los directores con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



Los distintos niveles de coordinación reciben una mejor valoración. Como se muestra en la tabla 19, los directores creen que la *coordinación entre los maestros para trabajar con estos alumnos es eficaz* en un porcentaje del 75% en Primaria y 46,2% en Secundaria. Por otra parte, consideran mayoritariamente que *desde el equipo directivo facilitan tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajan con estos alumnos*, como se recoge en la tabla 19. Valoran asimismo de forma muy positiva la *ayuda de otros profesionales dentro y fuera del aula*. En el caso de la Primaria se aprecia aún más la que se lleva a cabo fuera de la clase. Por el contrario, se considera que la coordinación es mucho más deficiente con los padres –sólo uno de cada tres la cree suficiente- y sobre todo se quejan de la coordinación con agentes externos al centro.

**Tabla 19. Grado de acuerdo de los directores con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**

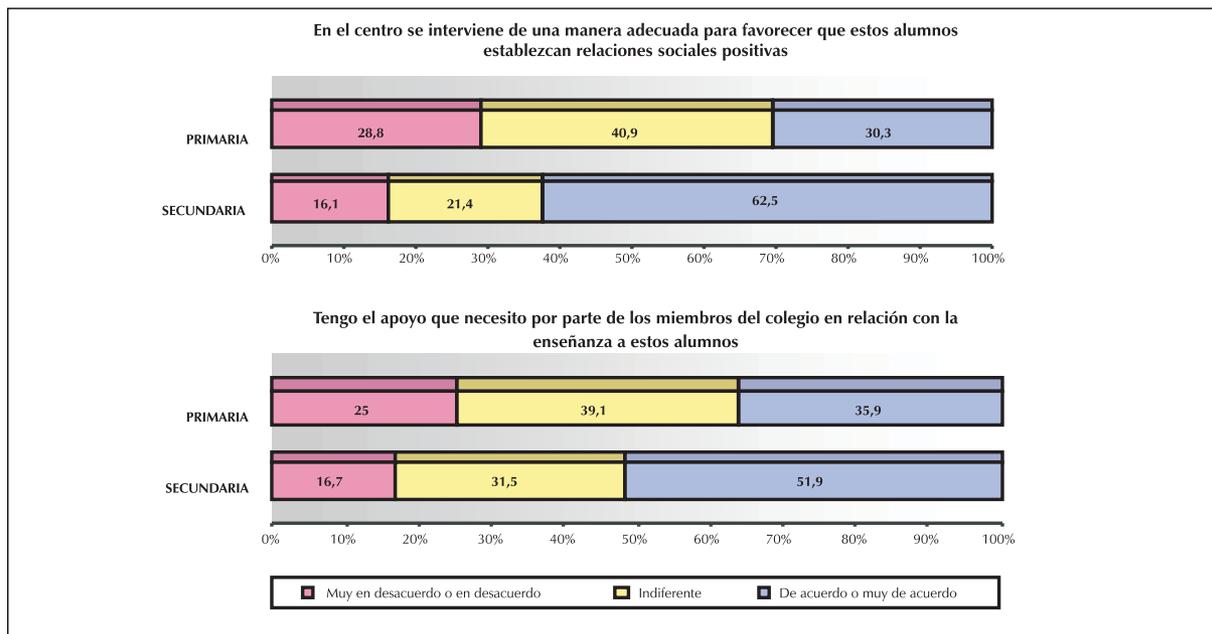
|  |                                 | ETAPA    |            |
|--|---------------------------------|----------|------------|
|  |                                 | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| La coordinación entre los maestros para trabajar con estos alumnos es eficaz   | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 3,1%     | 15,4%      |
|  | Indiferente                     | 21,9%    | 38,5%      |
|  | De acuerdo -Muy de acuerdo      | 75,0%    | 46,2%      |
| Desde el equipo directivo facilitamos tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajan con estos alumnos | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 3,1%     | 15,4%      |
|  | Indiferente                     | 9,4%     | 30,8%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 87,5%    | 53,8%      |
| La ayuda que proporcionan otros profesionales de apoyo dentro de la clase es útil  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 9,7%     | -          |
|  | Indiferente                     | 9,7%     | 25,0%      |
|  | De acuerdo -Muy de acuerdo      | 80,6%    | 50,0%      |
| La ayuda que proporcionan otros profesionales de apoyo fuera del aula es útil  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 3,2%     | 7,7%       |
|  | Indiferente                     | 3,2%     | 15,4%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 93,5%    | 76,9%      |
| Hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 28,1%    | 23,1%      |
|  | Indiferente                     | 37,5%    | 46,2%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 34,4%    | 30,8%      |
| La coordinación y colaboración con agentes externos al centro es fluida y eficaz   | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 65,6%    | 30,8%      |
|  | Indiferente                     | 18,8%    | 46,2%      |
|  | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 15,6%    | 23,1%      |

### 3.3.3. La opinión de los orientadores

En primer lugar se presentan los datos de las preguntas en las que se pedía a estos profesionales valorar el funcionamiento general del centro y a continuación su opinión sobre la coordinación con distintos colectivos y servicios. Por lo que respecta al primer grupo de ítems, los orientadores de Primaria hacen una valoración negativa de la *capacidad del centro para favorecer que este alumnado establezca relaciones sociales positivas*. Solo el 30% cree que se esté haciendo adecuadamente. En el caso de los de Secundaria este porcentaje asciende a 62,5%. Esta tendencia por etapas se reproduce también cuando se pregunta por *el apoyo que los orientadores reciben de los miembros del centro en relación con la enseñanza de estos alumnos*, como se muestra en la gráfica 50.

De acuerdo con las respuestas de estos profesionales, el apoyo del centro a la formación de su profesorado no es todo lo adecuada que debiera. Esta crítica es más dura en Primaria, como se recoge en la tabla 20 y más negativa que la de los docentes de esta misma etapa. La valoración es mucho más positiva cuando se pregunta si *el equipo directivo facilita tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre profesionales que trabajamos con estos alumnos*. La opinión es muy semejante en este aspecto a la de los docentes.

**Gráfica 50. Grado de acuerdo de los orientadores con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



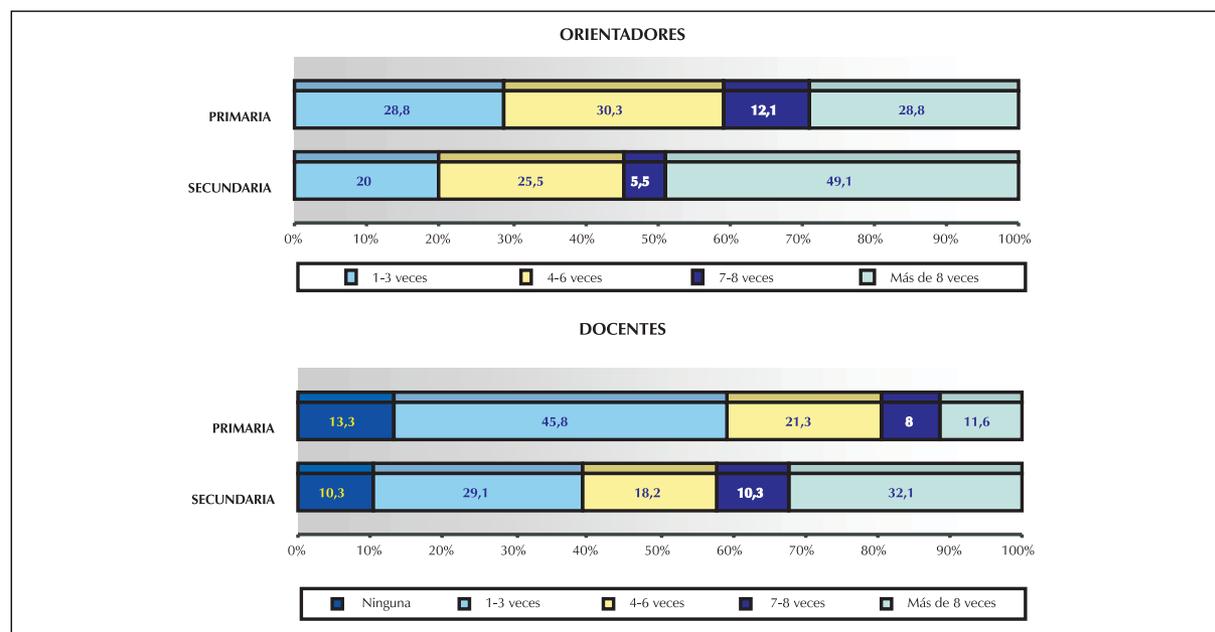
**Tabla 20. Grado de acuerdo de orientadores y docentes con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**

|   |                                 | ORIENTADORES |            | DOCENTES |            |
|---|---------------------------------|--------------|------------|----------|------------|
|   |                                 | PRIMARIA     | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Si los docentes necesitan formación en algún aspecto, desde el centro se organiza o solicita algún seminario o curso para ayudarles     | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 54,7%        | 32,7%      | 20,7%    | 30,7%      |
|   | Indiferente                     | 28,1%        | 36,5%      | 23,0%    | 37,4%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 17,2%        | 30,8%      | 56,2%    | 31,9%      |
| El equipo directivo facilita tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajamos con estos alumnos | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 14,3%        | 29,1%      | 20,3%    | 23,8%      |
|   | Indiferente                     | 20,0%        | 16,4%      | 17,6%    | 26,2%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 65,7%        | 54,5%      | 62,1%    | 50,0%      |

En relación con la coordinación, los orientadores de Secundaria declaran reunirse con los profesores que trabajan con estos alumnos para coordinar su intervención con una frecuencia mayor que los de Primaria, como se muestra en la gráfica 51. Los resultados también muestran que la opinión de docentes y orientadores no coincide. Estos últimos dicen reunirse con más frecuencia que los docentes.

Ambos colectivos coinciden en la importancia que conceden a los distintos tipos de tareas aunque los orientadores señalan una frecuencia mayor como se puede apreciar en la tabla 21. Intercambiar información sobre el alumno para comprender mejor su situación es la actividad a la que mayor tiempo dedican. En segundo lugar de importancia se refieren a recibir información sobre el diagnóstico del alumno y valorar su evolución.

**Gráfica 51. Frecuencia con la que se reúnen orientadores y docentes para coordinarse en el trabajo con los alumnos con trastornos de conducta durante el curso.**  
*Datos por etapa educativa*

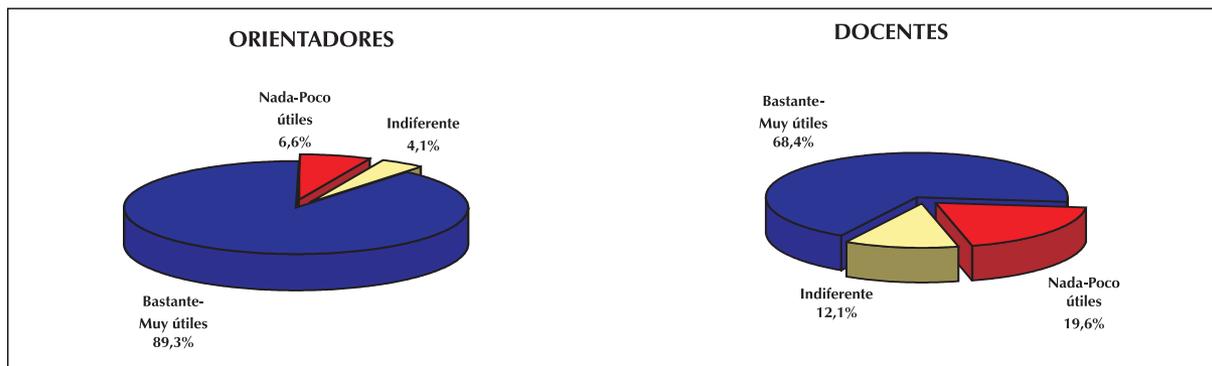


**Tabla 21. Frecuencia con que los siguientes temas son motivo de las reuniones entre orientadores y docentes.**  
*Datos por etapa educativa*

|  |                                   | ORIENTADORES |            | DOCENTES |            |
|--|-----------------------------------|--------------|------------|----------|------------|
|  |                                   | PRIMARIA     | SECUNDARIA | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Intercambiar información sobre el alumno para comprender mejor su situación                            | Nunca-Casi nunca                  | 1,5%         | 3,6%       | 13,9%    | 16,9%      |
|  | A veces                           | 13,2%        | 7,1%       | 20,9%    | 20,6%      |
|  | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 85,3%        | 89,3%      | 65,2%    | 62,5%      |
| Informar sobre la adaptación curricular que se ha diseñado y la forma de llevarla a la práctica diaria | Nunca-Casi nunca                  | 13,2%        | 22,6%      | 21,5%    | 39,0%      |
|  | A veces                           | 45,6%        | 30,2%      | 31,6%    | 34,6%      |
|  | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 41,2%        | 47,2%      | 46,9%    | 26,4%      |
| Valorar la evolución del alumno  | Nunca-Casi nunca                  | 1,5%         | 1,9%       | 16,9%    | 24,4%      |
|  | A veces                           | 26,9%        | 25,9%      | 25,6%    | 28,1%      |
|  | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 71,6%        | 72,2%      | 57,5%    | 47,5%      |
| Solucionar problemas aislados o conflictos con profesores u otros compañeros                           | Nunca-Casi nunca                  | 5,9%         | 11,3%      | 27,1%    | 24,4%      |
|  | A veces                           | 30,9%        | 45,3%      | 31,2%    | 28,1%      |
|  | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 63,2%        | 43,4%      | 41,6%    | 47,5%      |
| Recibir información sobre el diagnóstico del alumno  | Nunca-Casi nunca                  | 8,8%         | 7,3%       | 17,3%    | 19,3%      |
|  | A veces                           | 16,2%        | 20,0%      | 35,1%    | 36,6%      |
|  | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 75,0%        | 72,7%      | 47,6%    | 44,1%      |

Para los orientadores de ambas etapas estas reuniones son muy útiles. Los docentes también las valoran positivamente, pero en menor grado, como se muestra en la gráfica 52.

**Gráfica 52. Grado de utilidad que tienen las reuniones entre orientadores y docentes.**  
*Datos por etapa educativa*



Por lo que respecta a la coordinación con las familias, los orientadores de Primaria no se sienten demasiado satisfechos. Sólo el 24,3% cree que sea la adecuada. Este porcentaje sube al 52,8% cuando responden los profesionales de Secundaria, como se muestra en la tabla 22. La frecuencia con la que llevan a cabo reuniones con las familias es en la mayoría de los casos entre una y tres veces al año. Por otra parte, los orientadores valoran la utilidad de estas reuniones de forma muy positiva en un porcentaje semejante al que lo hacían en el caso de las sesiones con los docentes.

**Tabla 22. Porcentaje de respuesta de los orientadores a las siguientes cuestiones referidas a las reuniones con las familias.**  
*Datos por etapa educativa*

|   |                                 | ETAPA    |            |
|---|---------------------------------|----------|------------|
|   |                                 | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 42,9%    | 17,0%      |
|   | Indiferente                     | 32,9%    | 30,2%      |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 24,3%    | 52,8%      |
|   | No me reúno con los padres      | -        | 1,9%       |
| ¿Con qué frecuencia se reúne con los padres de estos alumnos durante el curso?                  | Entre 1 y 3 veces               | 60,9%    | 42,6%      |
|   | Entre 4 y 6 veces               | 28,1%    | 29,6%      |
|   | Entre 7 y 8 veces               | 6,3%     | 11,1%      |
|   | Más de 8 veces                  | 4,7%     | 14,8%      |
| Señale el grado de utilidad que tienen estas reuniones  | Nada-Poco útiles                | 6,0%     | 5,6%       |
|   | Indiferente                     | 6,0%     | 5,6%       |
|   | Bastante-Muy útiles             | 88,1%    | 88,9%      |

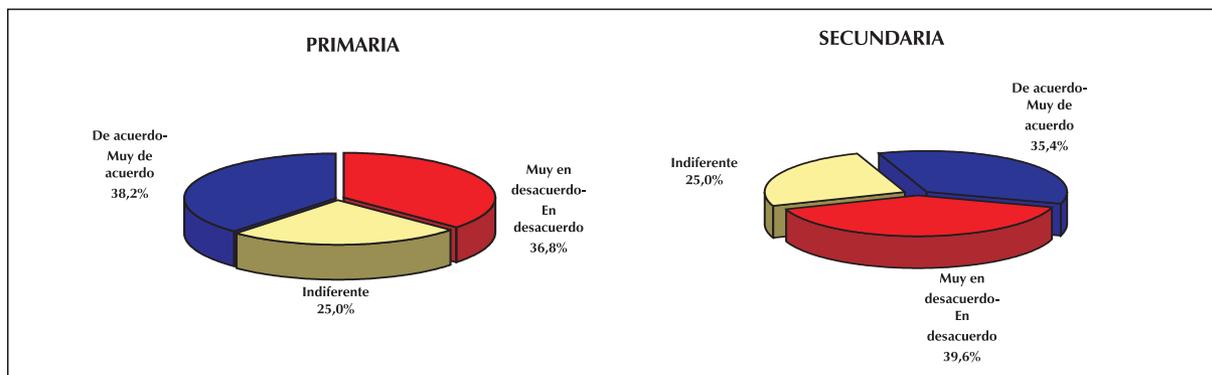
En cuanto al contenido de las reuniones, a lo que más tiempo dicen dedicar es a *pedirle información sobre su hijo para ponerse de acuerdo en aspectos a trabajar con él* (88,4%) y, en segundo lugar, *proporcionarles información sobre el trabajo que están realizando con su hijo desde el centro*. En cuanto a su desarrollo, parece prestarse más atención al ámbito social que al desempeño académico (véase tabla 23).

**Tabla 23. Frecuencia con que estos temas son motivo de las reuniones de los orientadores con las familias.**  
*Datos por etapa educativa*

|   |                                   | PRIMARIA | SECUNDARIA |
|---|-----------------------------------|----------|------------|
| Intercambiar opiniones sobre el desempeño académico de su hijo                          | Nunca-Casi nunca                  | 17,2%    | 12,5%      |
|   | A veces                           | 50,0%    | 25,0%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 32,8%    | 62,5%      |
| Intercambiar opiniones sobre el desempeño social de su hijo                             | Nunca-Casi nunca                  | 7,7%     | 5,4%       |
|   | A veces                           | 23,1%    | 19,6%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 69,2%    | 75,0%      |
| Solucionar problemas puntuales o conflictos de su hijo                                  | Nunca-Casi nunca                  | 12,1%    | 7,3%       |
|   | A veces                           | 27,3%    | 34,5%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 60,6%    | 58,2%      |
| Informar de la mejora de comportamiento de su hijo                                      | Nunca-Casi nunca                  | 9,1%     | 8,9%       |
|   | A veces                           | 30,3%    | 32,1%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 60,6%    | 58,9%      |
| Hablar de las dificultades de aprendizaje de su hijo                                    | Nunca-Casi nunca                  | 12,3%    | 5,5%       |
|   | A veces                           | 40,0%    | 25,5%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 47,7%    | 69,1%      |
| Darle información sobre el trabajo que están realizando con su hijo desde el centro     | Nunca-Casi nunca                  | -        | 3,6%       |
|   | A veces                           | 17,5%    | 19,6%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 82,5%    | 76,8%      |
| Pedirle información sobre su hijo para ponerse de acuerdo en aspectos a trabajar con él | Nunca-Casi nunca                  | -        | -          |
|   | A veces                           | 7,6%     | 16,4%      |
|   | Frecuentemente-Muy frecuentemente | 92,4%    | 83,6%      |

Los orientadores también valoraron la coordinación con los servicios de Salud Mental. Las opiniones están muy repartidas. Como se muestra en la gráfica 53, de forma similar se opta por las tres opciones de respuesta (en desacuerdo, indiferente, de acuerdo) cuando se les pide valorar la siguiente afirmación: *me resulta fácil coordinarme con los equipos de Salud Mental*.

**Gráfica 53. Grado de acuerdo de los orientadores con la afirmación «Me resulta fácil coordinarme con los equipos de Salud Mental».**  
**Datos por etapa educativa**



#### 3.3.4. La opinión de las familias

La opinión de las familias acerca del funcionamiento del centro es positiva. El 82,9% *valora positivamente las medidas de atención a la diversidad dispuestas por el centro para enseñar a su hijo*. El 80% está de acuerdo con que *en general, los profesores del centro están preocupados y comprometidos para ayudar a mi hijo*. Este porcentaje es superior en Secundaria, como se muestra en la tabla 24. El 78,9% *valora positivamente la actuación del equipo de orientación y de los profesores de apoyo que trabajan con su hijo*. El 71,1% considera que *el centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de su hijo*. En este caso son las familias de Primaria las que lo opinan en mayor medida. Asimismo, el 67,3% cree que *el centro ha puesto en marcha actuaciones específicas con su hijo*. También se sienten suficientemente informados de las actuaciones que se están llevando a cabo con sus hijos (73,7%).

**Tabla 24. Grado de acuerdo de las familias con las siguientes afirmaciones.  
Datos por etapa educativa**

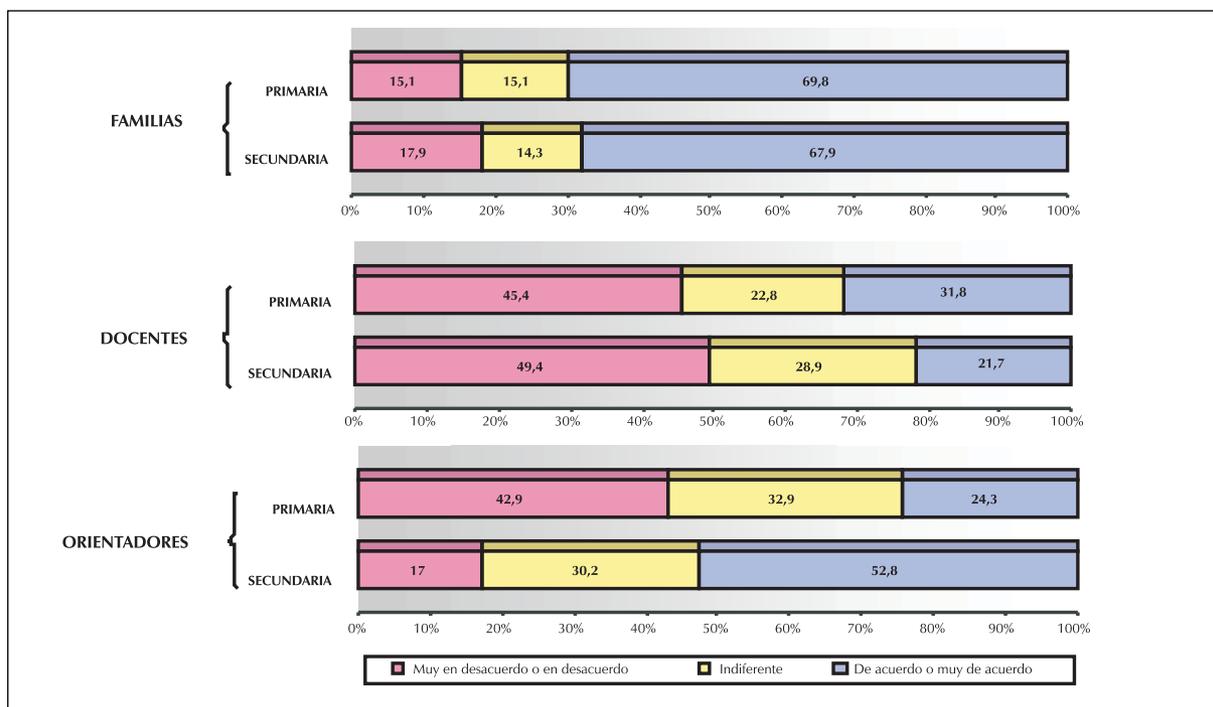
|   |                                 | ETAPA    |            |
|---|---------------------------------|----------|------------|
|   |                                 | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| Valoro positivamente las medidas de atención dispuestas por el centro para enseñar a mi hijo  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 11,2%    | 14,3%      |
|   | Indiferente                     | 4,5%     | 7,1%       |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 84,3%    | 78,6%      |
| En general, los profesores del centro están preocupados y comprometidos por ayudar a mi hijo  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 9,0%     | 11,5%      |
|   | Indiferente                     | 12,4%    | 3,8%       |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 78,7%    | 84,6%      |
| Valoro positivamente la actuación del equipo de orientación y profesores de apoyo que trabajan con mi hijo                                  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 14,0%    | 14,3%      |
|   | Indiferente                     | 7,0%     | 7,1%       |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 79,1%    | 78,6%      |
| El centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de mi hijo  | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 10,5%    | 25,0%      |
|   | Indiferente                     | 17,4%    | 7,1%       |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 72,1%    | 67,9%      |
| El centro ha puesto en marcha actuaciones específicas con mi hijo   | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 26,5%    | 29,6%      |
|   | Indiferente                     | 6,0%     | 3,7%       |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 67,5%    | 66,7%      |
| Estoy suficientemente informado sobre las actuaciones que se están llevando a cabo en el centro para solucionar las dificultades de mi hijo | Muy en desacuerdo-En desacuerdo | 16,3%    | 17,9%      |
|   | Indiferente                     | 10,5%    | 7,1%       |
|   | De acuerdo-Muy de acuerdo       | 73,3%    | 75,0%      |

Una gran mayoría (69,3%) cree que *existe suficiente coordinación con el centro escolar para trabajar con mi hijo en la dirección adecuada*. Como se muestra en la gráfica 54, su valoración es mucho más positiva que la de los docentes y los orientadores.

Finalmente, se planteó a las familias una valoración global de la respuesta del centro: *díganos usted cómo valora la respuesta educativa que está recibiendo su hijo en el centro*. Como se recoge en la gráfica 55, el 71,7% de los padres y madres de Primaria y el 60,7% de Secundaria la consideran buena o muy buena.

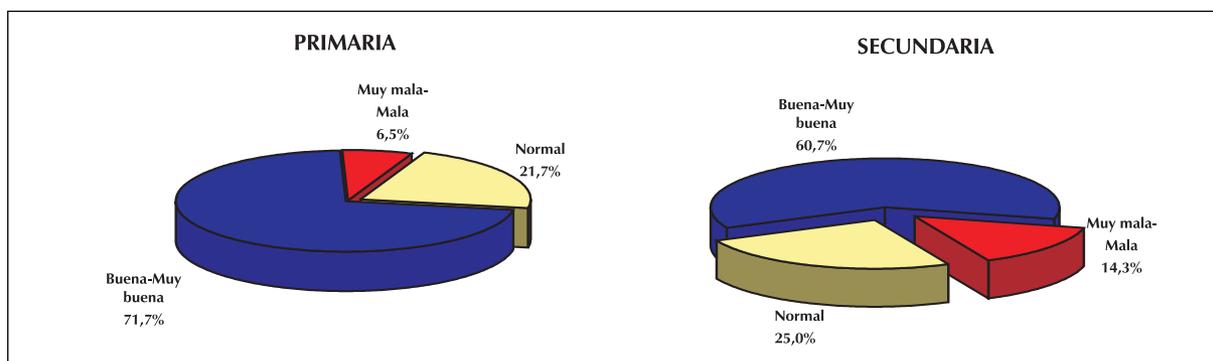
**Gráfica 54. Grado de acuerdo de familias, docentes y orientadores con la afirmación «Hay suficiente coordinación de los docentes y orientadores con las familias para trabajar con el alumno en la dirección adecuada».**

*Datos por etapa educativa*



**Gráfica 55. Valoración de las familias respecto a la respuesta educativa que están recibiendo sus hijos en el centro.**

*Datos por etapa educativa*

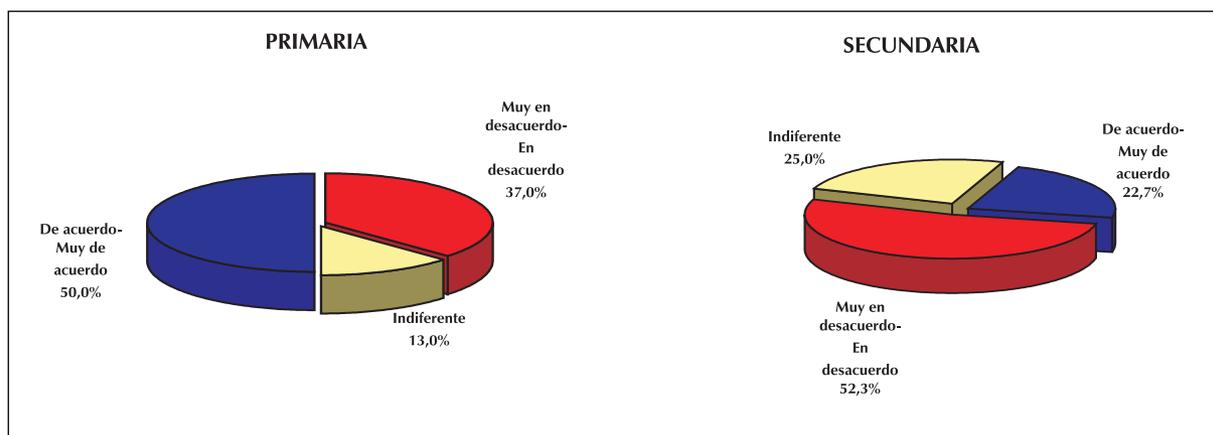


### 3.3.5. La opinión del alumnado

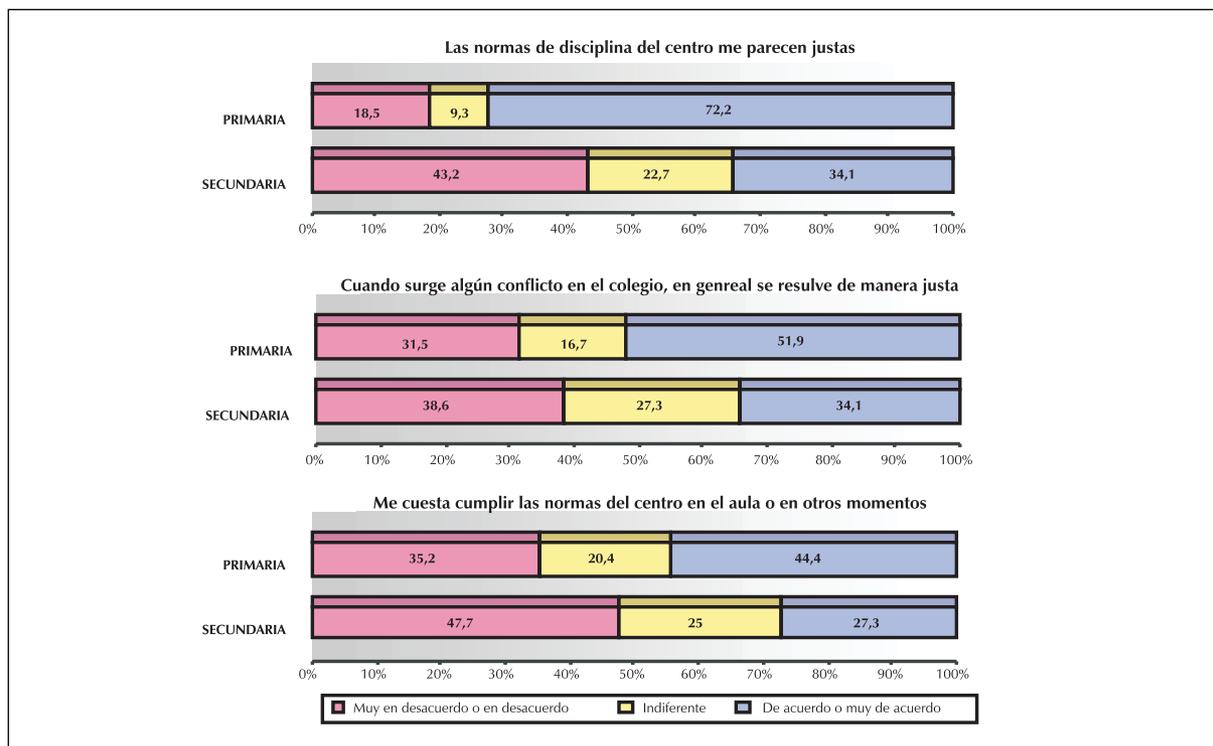
Como sucedía cuando contestaban otros colectivos, son los alumnos de Primaria los que consideran en su mayoría (50%) que *tienen más conflictos con otros compañeros o profesores*

fuera de clase que dentro. En Secundaria el porcentaje desciende a 22,7%, como se muestra en la gráfica 56.

**Gráfica 56. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación «Tengo más conflictos con otros compañeros o profesores fuera de clase que dentro».**  
*Datos por etapa educativa*



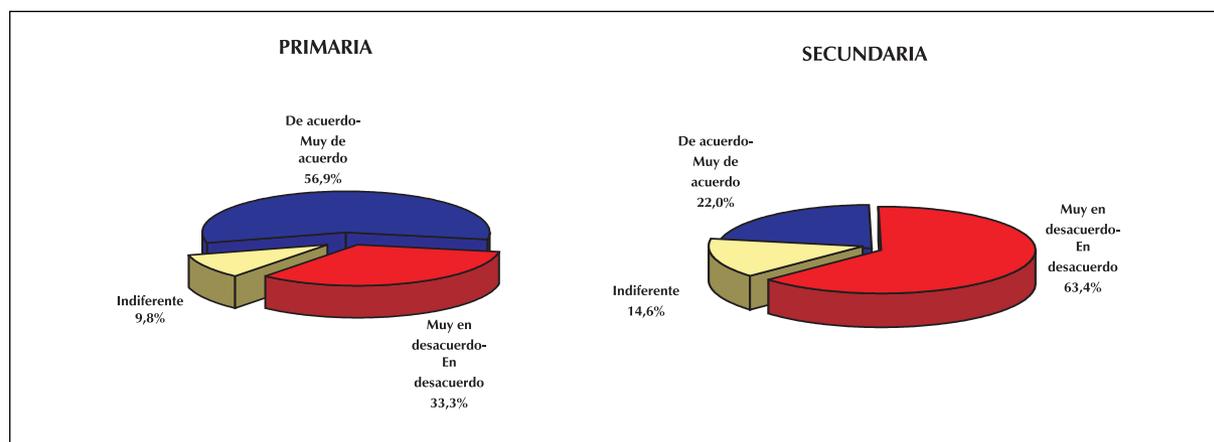
**Gráfica 57. Grado de acuerdo de los alumnos con las siguientes afirmaciones.**  
*Datos por etapa educativa*



Las opiniones de los alumnos y alumnas acerca de las normas del centro, difieren una vez más entre las dos etapas escolares. En Secundaria se hace una valoración más negativa. Sólo el 34,1% consideran que son justas, mientras que este porcentaje llega al 72,2% en Primaria. También se observa esta misma tendencia cuando se pregunta si *cuando surge algún conflicto en el colegio en general se resuelve de manera justa*. En cambio son los estudiantes de Secundaria los que creen en mayor proporción que *no les cuesta cumplir las normas del centro en el aula o en otros momentos* (véase gráfica 57). Esto coincide con lo que se ha señalado en otros apartados acerca de la visión más crítica que muestra el alumnado de Primaria hacia su comportamiento.

También se preguntó a los alumnos y alumnas con problemas de conducta su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: *hay actividades en el colegio después de clase que me sirven para aprender mejor*. El desacuerdo entre etapas es sumamente elocuente. El 56,9% del alumnado de Primaria está de acuerdo y el 63,4% de Secundaria en desacuerdo, como se corresponde, por otra parte, con la realidad de la mayoría de los centros escolares de cada nivel escolar en el caso al menos de la enseñanza pública, al no haber clase por las tardes (véase gráfica 58).

**Gráfica 58. Grado de acuerdo del alumnado con la afirmación «Hay actividades en el colegio después de clase que me sirven para aprender mejor».**  
*Datos por etapa educativa*



EN RESUMEN:

- Uno de cada dos profesores afirma que en su centro se ponen en marcha actuaciones específicas para atender a este alumnado, pero son menos los que consideran que la organización es todo lo flexible que sería necesario.
- Los docentes tienen reuniones de coordinación entre todos los que intervienen con este colectivo con bastante frecuencia y valoran muy positivamente su utilidad.
- El 70,5% del profesorado valora mucho el trabajo de los orientadores y de los profesores de pedagogía terapéutica.
- La mayoría de los docentes cree que no hay suficiente coordinación con las familias de estos alumnos y alumnas.

- La mitad de los directores de Primaria cree que la respuesta del centro a este colectivo es buena. En el caso de Secundaria, el porcentaje disminuye a 38,5%.
- La valoración de los directivos es siempre más positiva que la de los docentes y los es también más en Primaria que en Secundaria.
- No obstante también los directivos creen que la coordinación con las familias no es la adecuada.
- Los directivos valoran de una forma todavía más negativa la coordinación con agentes externos al centro.
- Los orientadores de Primaria creen en su mayoría que en el centro no se interviene de forma adecuada con este alumnado. En el caso de Secundaria la valoración es más positiva.
- Los orientadores, sobre todo en el caso de Primaria, creen que el apoyo que el centro da a la formación de sus docentes no es suficiente. Sin embargo valoran bien el apoyo del equipo directivo para realizar reuniones de coordinación.
- Los orientadores de secundaria dicen reunirse con sus profesores más que los de Primaria y, al igual que los docentes, valoran muy bien la utilidad de estas reuniones.
- Sólo uno de cada cuatro orientadores de Primaria se siente satisfecho con la coordinación con los padres. Este porcentaje se duplica en el caso de Secundaria.
- No hay una opinión mayoritaria de los orientadores en relación con la facilidad con que se coordinan con los servicios de Salud Mental.
- La opinión de las familias sobre el funcionamiento del centro es, en general, muy positiva.
- También valoran mejor que el profesorado la coordinación que mantienen con los diversos profesionales que intervienen con sus hijos e hijas, opinión que difiere totalmente de lo que estos mantienen.
- La mitad de los alumnos y alumnas de Primaria dicen tener más conflictos con sus compañeros fuera del aula que dentro de ella.
- Los alumnos de Secundaria valoran peor las normas del centro y la justicia con que se resuelven los conflictos que los de Primaria.

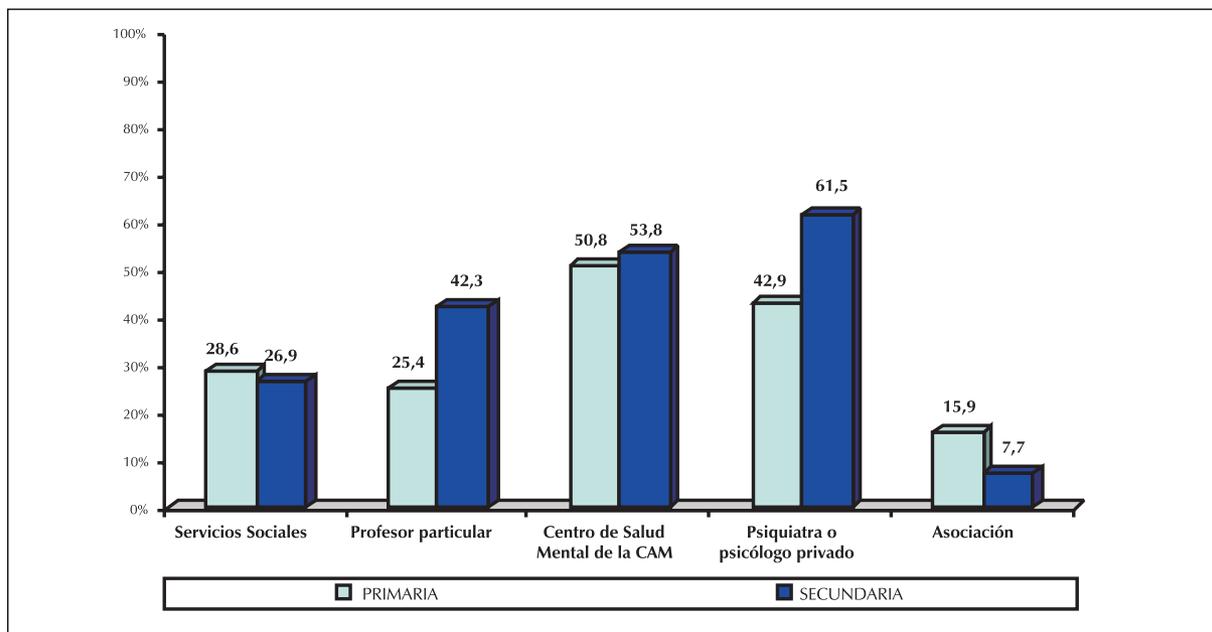
### 3.4. La intervención de otros recursos

#### 3.4.1. *La opinión de las familias*

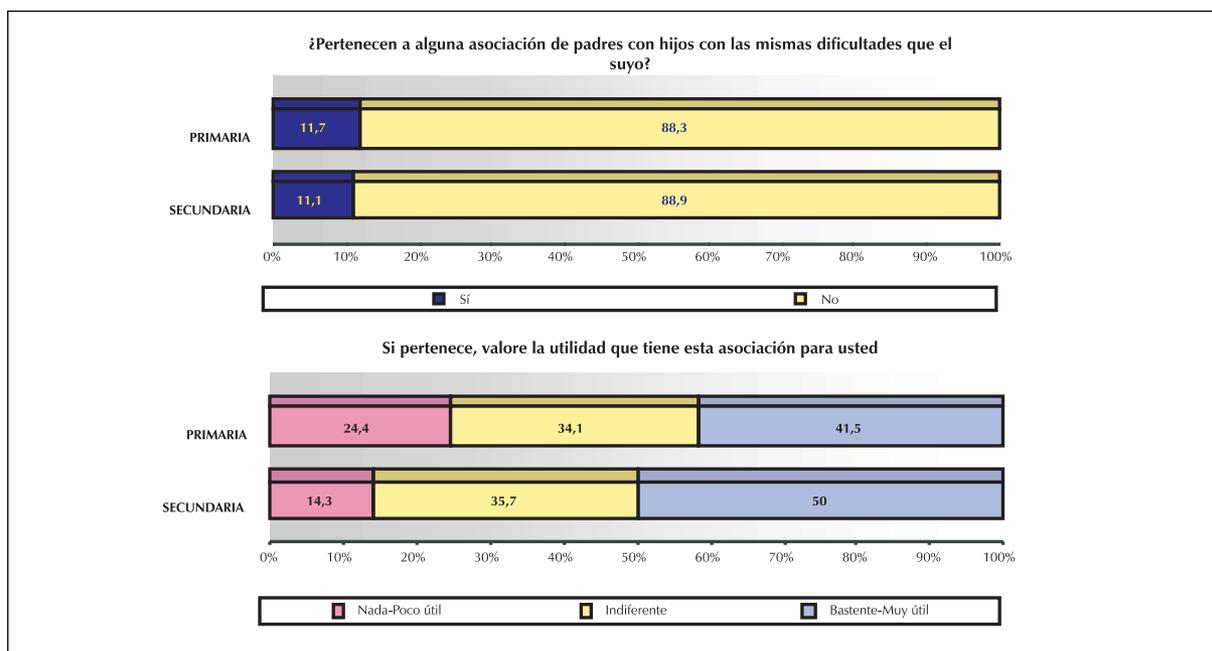
Los padres y las madres son quienes tienen la visión global de las diversas actuaciones que tienen con sus hijos e hijas profesionales de servicios distintos al propio centro escolar. En el cuestionario se introdujeron algunas preguntas a este respecto. La primera de estas cuestiones pretendía conocer qué profesionales han intervenido en la atención que ha recibido su hijo. Como se muestra en la gráfica 59, aproximadamente la mitad de las familias dicen haber acudido a los centros de Salud Mental de la Comunidad de Madrid y a un psiquiatra o psicólogo privado. También se aprecia en los resultados que el profesor particular es un recurso más frecuente en Secundaria, lo que es lógico dada la mayor exigencia académica de esta etapa.

En la gráfica anterior se comprueba que pocas familias pertenecen a asociaciones especializadas en este tipo de trastornos. Este resultado se confirmó con la respuesta que los padres y madres ofrecen a la pregunta: *¿pertenecen a alguna asociación de padres con hijos con las mismas dificultades que el suyo?* Como se muestra en la gráfica 60, sólo el 11,5% dice pertenecer a alguna asociación. Ahora bien, quienes lo hacen la consideran en un 43,6% bastante o muy útil.

**Gráfica 59. Porcentaje de familias que afirman que los siguientes profesionales han intervenido con su hijo.**  
*Datos por etapa educativa*



**Gráfica 60. Porcentaje de respuesta de las familias a las siguientes cuestiones.**  
*Datos por etapa educativa*



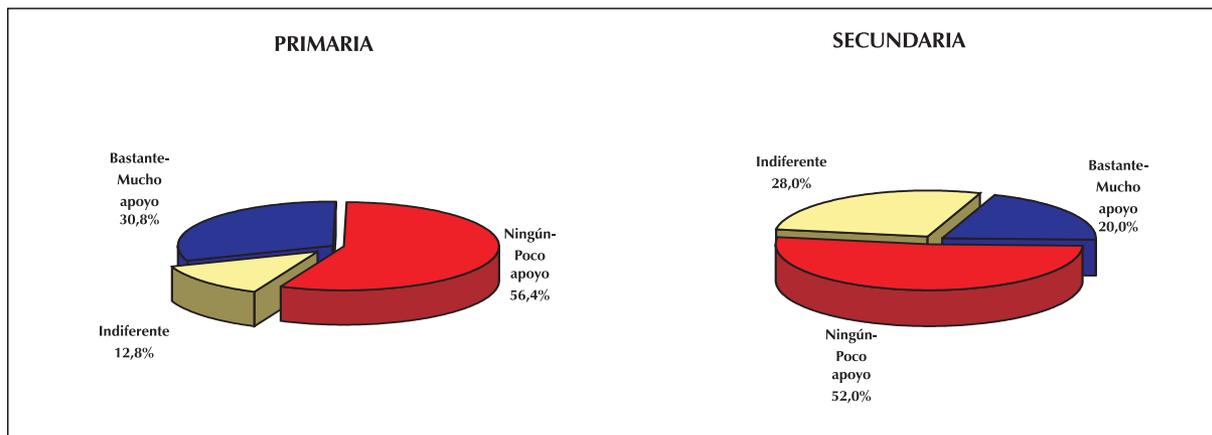
Analizando más despacio la relación de las familias con los servicios de Salud Mental comprobamos que los padres y madres de Secundaria están menos satisfechos con la utilidad de la ayuda que proporcionan los servicios de Salud Mental de la Comunidad de Madrid a sus hijos. Además las familias consideran que no es frecuente ni demasiado útil las orientaciones que los profesionales de Salud Mental le dan para atender mejor a su hijo. Tampoco creen en su mayoría que se reúnan personas del centro escolar de su hijo con los Servicios de Salud Mental. Por otra parte, cuando dicen que tienen lugar estas reuniones, sólo uno de cada tres (34,7%) las valora como útiles y el 62,2% cree que se deberían llevar a cabo estas reuniones si todavía no se están realizando (véase tabla 25).

**Tabla 25. Porcentaje de respuesta de las familias a las siguientes cuestiones.  
Datos por etapa educativa**

|   |                                   | ETAPA    |            |
|---|-----------------------------------|----------|------------|
|   |                                   | PRIMARIA | SECUNDARIA |
| La ayuda que proporcionan los servicios de Salud Mental de la Comunidad de Madrid a su hijo le resulta:   | Salud Mental no atiende a mi hijo | 41,5%    | 36,0%      |
|   | Nada-Poco útil                    | 29,2%    | 44,0%      |
|   | Bastante-Muy útil                 | 29,2%    | 20,0%      |
| Además de la ayuda que ofrecen a su hijo, las orientaciones que los profesionales de Salud Mental le dan a usted para atender mejor a su hijo, le resultan: | No recibo orientaciones           | 48,6%    | 48,1%      |
|   | Nada-Poco útiles                  | 25,7%    | 37,0%      |
|   | Bastante-Muy útiles               | 25,7%    | 14,8%      |
| ¿Se reúnen personas del centro escolar de su hijo con los servicios de Salud Mental?  | Sí                                | 6,3%     | 25,9%      |
|   | No                                | 52,5%    | 51,9%      |
|   | No lo sé                          | 41,3%    | 22,2%      |
| Si se producen estas funciones, ¿cómo valora su utilidad?   | No se producen                    | 55,6%    | 61,9%      |
|   | Nada-Poco útiles                  | 5,6%     | 14,3%      |
|   | Bastante-Muy útiles               | 38,9%    | 23,8%      |
|   | Ya tienen lugar                   | 5,5%     | 12,0%      |
| Si no se producen, ¿cree que deberían llevarse a cabo?  | Sí, creo que sería necesario      | 63,0%    | 60,0%      |
|   | No lo veo necesario               | 31,5%    | 28,0%      |

Finalmente, la mayoría de las familias (55,3%) se sienten nada o poco apoyadas por su entorno para atender a su hijo, como se muestra en la gráfica 61.

**Gráfica 61. Grado en que las familias reciben apoyo de su entorno para atender a sus hijos.  
Datos por etapa educativa**

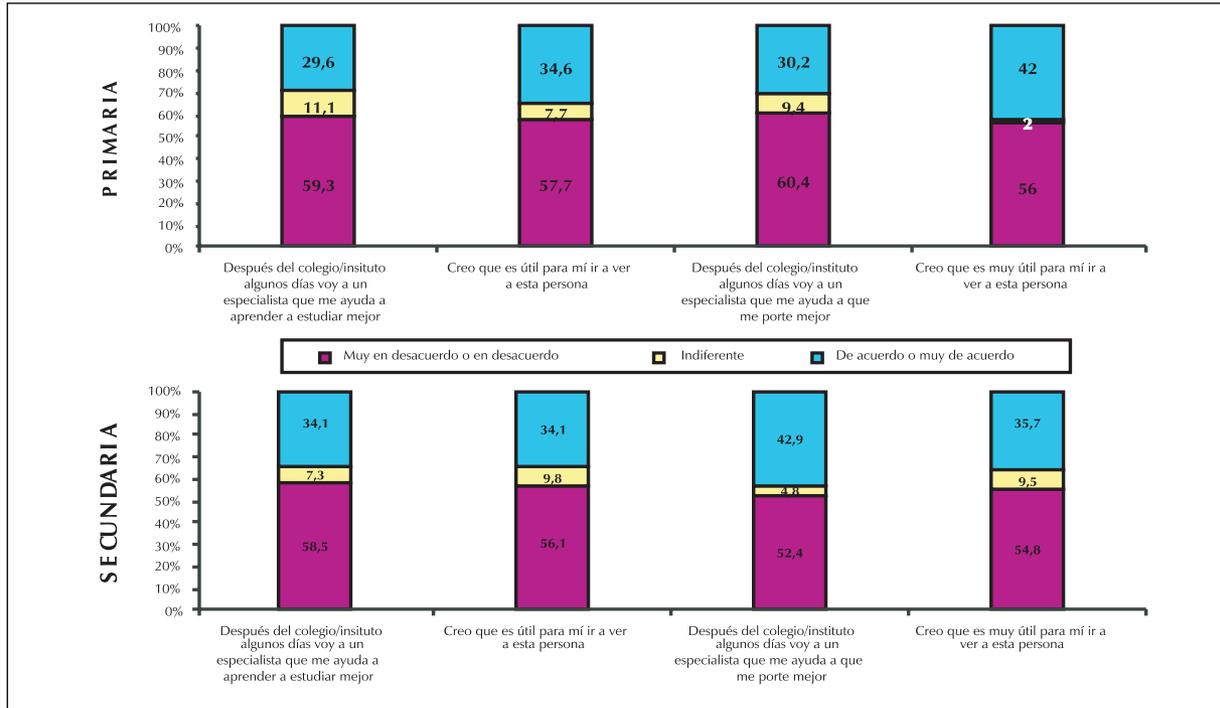


### 3.4.2. La opinión del alumnado

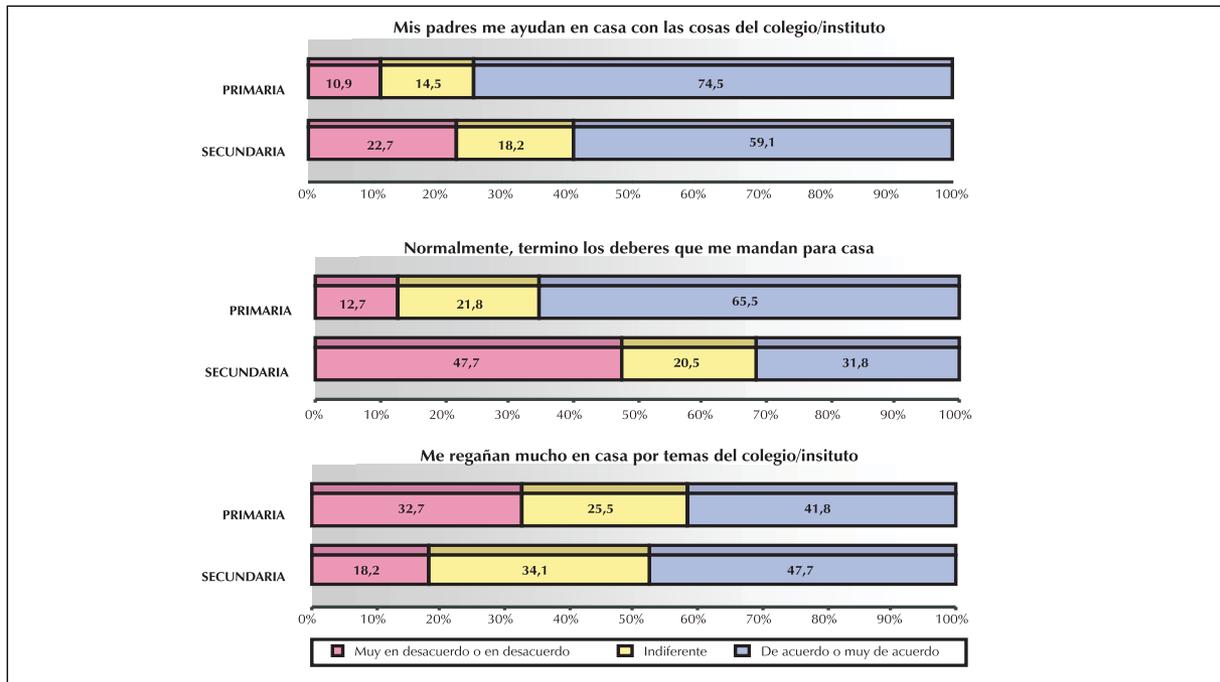
A los alumnos y alumnas también se les preguntó por la ayuda que recibían de otros profesionales. Como se muestra en la gráfica 62, aproximadamente uno de cada tres estudiantes *cuando sale del colegio o instituto va algunos días a ver a un especialista que le ayuda a aprender a estudiar mejor*. A su vez un tercio aproximadamente valora que esta ayuda les resulta útil. El porcentaje de asistencia a un psicólogo o figura similar aumenta en Secundaria a un 42,9% y un tercio considera útil la ayuda de este profesional, aumentando en Primaria la valoración que se realiza al respecto.

Por lo que respecta al apoyo familiar, la mayoría afirma que *mis padres me ayudan en casa con las cosas del colegio o instituto*, aunque este porcentaje es mayor en Primaria (74,5%) que en Secundaria (59,1%). Estas diferencias entre las etapas se aprecian también en la realización de los deberes. Finalmente, en ambas etapas (un 41,8% en Primaria y un 47,7% en Secundaria) señalan que *les regañan mucho en casa por temas del colegio o instituto* (véase gráfica 63).

**Gráfica 62. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



**Gráfica 63. Grado de acuerdo del alumnado con las siguientes afirmaciones. Datos por etapa educativa**



## EN RESUMEN:

- La mitad de los padres afirman que han llevado a sus hijos a los servicios de Salud Mental o a psicólogos o psiquiatras privados.
- El 42,3% tiene un profesor particular para apoyar a su hijo en Secundaria, este porcentaje se reduce a 25,4% en Primaria.
- Las familias con hijos escolarizados en Secundaria valoran de forma más negativa los servicios de Salud Mental.
- La mayoría de las familias no se sienten apoyadas por su entorno para atender a sus hijos.
- Aproximadamente un tercio del alumnado recibe apoyo externo al centro de profesionales que le ayudan en el ámbito académico en unos casos y en el emocional en otros. Los alumnos de Secundaria valoran mejor el apoyo académico.
- Según los alumnos, sus familias les ayudan con las tareas escolares, sobre todo en Primaria. Ø Los problemas en el colegio son un motivo de conflicto en las familias sobre todo en el caso de Secundaria.

#### 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Se presentan a continuación los datos recogidos a través de los distintos grupos de discusión que se llevaron a cabo en el estudio. En primer lugar, se recogen los resultados de los colectivos acerca de los cuales se tienen también datos cuantitativos: docentes y orientadores. A continuación se incluyen las aportaciones del grupo de psiquiatras. La parte final se dedica a un extenso apartado en el que figuran todas las valoraciones de los colectivos implicados en los Hospitales de Día-Centros Educativos Terapéuticos (HD-CET). En este caso contamos con grupos en los que participaron los equipos terapéuticos, los equipos docentes y las familias.

Antes de exponer los resultados, queremos hacer hincapié en la prudencia con la que estos deben interpretarse al tratarse de valoraciones realizadas por un número reducido de participantes, sobre todo en algunos colectivos.

##### 4.1. La voz de los docentes

A pesar de que se aprecian muchas semejanzas entre las valoraciones de los profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria, se ha considerado más adecuado presentar los resultados de cada grupo de discusión por separado para respetar lo específico de cada colectivo.

###### 4.1.1. *El profesorado de Educación Primaria*

- Necesidades y propuestas de mejora

Los maestros de Educación Primaria consideran que las conductas más difíciles de manejar son sobre todo las desafiantes y las conductas que exigen una intervención muy continua por parte del profesor (llamadas de atención e interrupciones continuas...).

*«Llamadas de atención constantes, eh... desafiar... conductas desafiantes en la mayoría de los casos al profesor, al alumno o a los otros compañeros... eh... rabieta injustificadas, muchas veces, que hacen interrumpir la clase y no puedes hacer una continuidad buena para el resto del grupo, agresiones... o sea, muchos problemas después del patio, del tiempo que tienes que dedicar a intentar solucionar esos problemas o que luego también es tiempo que quitas del tiempo de clase...»*

Los maestros se sienten desconcertados ante la intervención con estos alumnos. Por un lado, creen que las actuaciones con ellos no pueden ser siempre las mismas, ya que los castigos resultan ineficaces. Por otra parte, cada alumno tiene unas particularidades que hay que manejar también. Ellos lo transmiten con las siguientes afirmaciones expuestas a continuación:

*«Y lo que hoy te funciona, mañana no...»*

*«... Hoy has dicho esta estrategia que he empleado me ha servido, pero es que mañana ya estás despistada completamente, ya ha salido por otro lado.»*

*«Hay niños con los que sí que puedes utilizar una economía de fichas, o alguna cosa que... algún control visual para el niño o lo que sea le funciona y va funcionando, y con otros te funciona un periodo corto de tiempo, tienes que volver a cambiar y tienes que estar cambiando constantemente, porque al principio le castigas sin recreo y puede funcionar, y al rato deja de funcionar porque ya ha perdido interés para él; en principio el sacarle del aula y llevarle al aula de otro profesor le puede llamar la, o sea, le puede resultar al final que le sirve o luego a lo mejor deja de servir, el llevarle al despacho del director al principio sirve y luego deja de servir.»*

Los maestros estiman que necesitarían para intervenir eficazmente medidas que fueran más allá de lo pedagógico. Piensan que es necesario llevar a cabo actuaciones terapéuticas.

*«Yo es que pienso que cuando un niño tiene una dificultad de este tipo, que el niño no se puede controlar, tiene una capacidad, su capacidad de controlarse no la tiene. Y nosotros estamos dándole medidas docentes, cuando habría que atenderle y haber una relación más específica y de coordinación con Salud Mental o con algún especialista que nos diera a nosotros estrategias para saber actuar específicamente en su problemática, en su problemática de dificultad, no de docencia, porque claro, el niño no atiende en clase no porque no tenga capacidad de atención, sino porque tiene una dificultad más específica como otro niño que a lo mejor está distraído, eh...»*

Consideran que sería más adecuado que la intervención terapéutica se diera dentro del centro escolar, pero no en el horario lectivo, ya que así podrían constituir un recurso del centro para los alumnos que lo puedan necesitar y no sólo para los que tienen trastornos de conducta:

*«Porque podrían atender no solamente a esos niños porque también el resto sufren su dificultad y su problemática.»*

Asimismo consideran que una de las carencias de los colegios, que influye en la dificultad de atender estos problemas pero también otros, es que no existe un equipo interdisciplinar estable en el centro. Hacen mucho hincapié en esta propuesta a lo largo de toda la entrevista.

*«Yo creo que lo bueno sería un equipo multidisciplinar que hubiese dentro del colegio y que a lo mejor atendiese a todas esas necesidades y que, en ese equipo multidisciplinar a lo mejor sí que estuviese, pues a lo mejor un maestro que le ayudase a decir: pues mira, en estas dificultades académicas tienes que enfocarlo, vamos a enfocar la terapia de esta manera pues para poder*

*trabajar pues las rutinas básicas de la escuela, de tal, de cual, que a lo mejor una persona con una figura más clínica no puede cubrir esas necesidades porque no las conoce. Una parte clínica que sería la que nos suple a nosotros que es la parte muchas veces que se te escapa de las manos, que no sabes eh... pues eso, pues que no tienes los conocimientos suficientes para poder trabajar con ellos porque necesitan otro tipo de atención. Y luego, a la vez, también yo creo que sería importante una figura de un trabajador social, o de un educador social o educador familiar, que establezca una coordinación luego con las familias y que pudiese trabajar con ellos; un poco que hubiese dentro del colegio un equipo multidisciplinar dedicado a atender a esos alumnos.»*

*«Si hay un caso y necesita tener una información para poder abordar con las garantías de éxito ese caso, pues saber que tienes alguien donde acudir, donde te van a preparar y te van a dar estrategias para poder ayudarlo, al resto y a ti mismo. Porque a veces tú terminas con una tensión psicológica impropia, de... de la enseñanza ya es bastante alta pero encima te afecta muchísimo más, ¿no?»*

*«Yo creo que un modelo podría ser, se me ocurre, un modelo de referencia, donde tú puedas recurrir pues bueno, para las dudas concretas, que te sirva un poco de base y que a su vez ese equipo pueda actuar contigo de forma periódica, planteando por ejemplo, sesiones de trabajo semanales, quincenales, de forma que puedas hacer un poco un registro de lo que va ocurriendo, de qué necesitaste esta semana, de qué te funciona, que puedas evaluarlo con ellos y que puedan darte unas pautas concretas.»*

Además creen necesario que se dupliquen los maestros de Pedagogía Terapéutica en los centros ya que los maestros se sienten desbordados, con los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje:

*«En la mayoría de los casos, un PT en un centro, ya solamente con dedicarse a las dificultades de aprendizaje está cubierto, vamos, un PT, un AL o cualquier tutor. Ya no hay tiempo para dedicarlo a programas específicos como puede ser el control de problemas conductuales.»*

Consideran que tienen información pero no suficiente formación. Aunque creen que tener formación no lo es todo para que sus intervenciones resulten eficaces. Insisten una y otra vez en que les hace falta más personal:

*«Yo creo que aparte de la formación, necesitamos personal. Porque lo que no puedes tener, por mucha formación que tengas es 26 niños...»*

*«Bueno, pues... además con niveles muy diversos y en fin, nuestra tarea es... vamos, y a pesar de que tenemos muchas ayudas pero que las clases en muchas ocasiones no se pueden dar. O sea, te tienes que parar, hablar con ese niño, tranquilizarlo, y claro, todo eso, a ver, repercute en la educación del resto de los niños. Y ellos también se merecen pues una educación que bueno, pues se ajuste a lo que ellos tienen que dar, que al final, pues ¿qué pasa? Que el temario a lo mejor no se ha terminado, en fin, que es que yo también pienso por esos otros niños que no tienen esos problemas pero que también necesitan y tienen que tener una educación.»*

Ante la propuesta de que los expertos en salud mental de los Centros Educativos Terapéuticos pudieran formar a los profesores sobre las dificultades de estos alumnos y les sirvieran como apoyo en las dificultades a las que se enfrentan día a día, los maestros están totalmente de acuerdo con

esta posible actuación. Además añaden que sería adecuado intervenir con el resto de alumnado en la aceptación de los compañeros que tienen alteraciones conductuales:

*«Pero no sólo para los profes. Para los profes y para los niños de las aulas que son compañeros de estos niños que tienen trastornos de conducta. Porque muchos de ellos llevan desde infantil con ellos, acaban su escolaridad y lo asumen, porque los niños tienen una capacidad de adaptación que nos superan a nosotros mil veces, pero que a la vez también, en el fondo yo creo que les va minando, porque es un cansancio constante. Entonces, si hubiese un equipo que atendiera a... pues ese equipo multidisciplinar que nos diese a nosotros pautas, que nos ayudasen a descargar también emocionalmente, que nos dieran estrategias, que nos atendieran a los profes, a las familias y a los alumnos.»*

Además creen que es necesaria una figura de referencia para intervenir con estos alumnos al que poder recurrir en el caso de conductas incontroladas. Este referente en algunos casos podría ser el maestro en Pedagogía Terapéutica o en otros un profesional clínico.

*«A mí me parece útil una figura clínica pensando en el aspecto médico, porque no olvidemos que muchos de estos niños en algún momento pueden estar medicados y todos sabemos que a veces la medicación necesita muchos ajustes, que a su vez luego causa dificultades a nivel de aprendizaje, que fluctúan en cuanto a su rendimiento, entonces sí que es importante una persona que controle el tema de la medicación.»*

Ante la propuesta de crear aulas específicas para estos alumnos, existen opiniones contradictorias, algunos maestros consideran que podrían ser una medida eficaz para la situación que tienen.

*«Pues muy bien. Yo es lo que estaba pensando. Porque yo creo que nosotras no necesitamos ayuda. Yo creo que si nos ayudáis con los niños ya tenemos la ayuda indirectamente pero fenomenal. O sea, que eso que acabas de decir me parece estupendo. Un aula donde puedan ir más horas estos niños. Porque es que los derechos de los otros niños salen perjudicados.»*

*«Si las aulas terapéuticas están funcionando, ¿por qué no se plantea aulas terapéuticas dentro de los coles? O sea, realmente eso sería un equipo multidisciplinar, una atención... y que hubiese luego momentos en los que... pues eso, en plástica, que puedan tal, poco a poco ayudar al personal del aula terapéutica a ir integrando a ese niño dentro del aula y para que sea un ambiente lo más normalizado posible.»*

Mientras que otros piensan que los grupos específicos de una problemática concreta no funcionarían curricularmente.

*«... Los grupos famosos aquellos que se hacían por niveles también existieron y se hacían, y se vio que el grupo que no tiraba, si tú juntas a todos los que no tiran se van hacia atrás, y el grupo que tira es el que va hacia delante. Eso es una comprobación que se ha hecho.»*

Todavía por lo que respecta a las medidas relacionadas con el funcionamiento del propio centro, los maestros mencionan la necesidad de coordinarse con el personal que cuida el comedor, ya que consideran que se trata de un espacio complicado porque se registran frecuentemente conflictos entre los alumnos ya que son tiempos en los que no hay programada ninguna actividad.

Finalmente, ante la propuesta de que sean los profesores los que se ocupen de controlar la medicación de los alumnos que la deban tomar, su respuesta es rotundamente negativa.

➤ Coordinación con otros servicios

En relación con la coordinación con Salud Mental, los maestros perciben que es prácticamente inexistente. La única relación que existe es cuando los profesionales de salud mental solicitan información psicopedagógica del alumno al centro. La relación empieza y acaba con este hecho.

*«Lo único que nos manda Salud Mental es rellenar un protocolo, rellenar uno o dos documentos donde ni te especifica el nombre del niño, sin nombre, y donde te dan un documento para que el maestro se lo dé directamente a la madre, o sea, ni siquiera llaman para decir que están tratando a este niño.»*

Consideran urgente que los profesionales de Salud Mental se coordinen con ellos personalmente o por vía telefónica. Se sienten poco considerados por los profesionales de Salud Mental porque creen que no valoran sus actuaciones ni les hacen partícipes en la intervención.

Ante la pregunta de si los HD-CET son un recurso válido para mejorar la respuesta educativa a este alumnado, los participantes en el grupo de discusión se mostraron de acuerdo, pero consideran que las plazas son muy reducidas y que, además, es un recurso que controlan muy poco, al no poder derivar directamente a los alumnos:

*«Yo lo que veo es que es súper difícil entrar, porque nuestra opinión no se tiene en cuenta. Porque el único filtro que hay primero es el de Salud Mental y muchas veces te encuentras con un paso infranqueable, que a lo mejor se limita a una sola persona. Aquí a lo mejor hay 8 profesionales valorando a ese niño y considerando que esa opción es la mejor para ese niño, y te encuentras con la frustración de que ese niño en Salud Mental le toca una psiquiatra determinada que no está de acuerdo. Porque ni siquiera ha hablado contigo.»*

Consideran variable e inestable la coordinación con los Servicios Sociales. Al igual que el resto de los profesionales educativos entrevistados en este estudio, consideran que la relación que se crea depende de la voluntad de los profesionales. Afirman que la coordinación institucional es inexistente.

*«Hay casos en los Servicios Sociales maravillosos, vamos a todas las reuniones que nos convocan, y en otros solamente nos llaman por teléfono y se queda ahí, y que esto depende de la predisposición de la justicia y de la persona que está en esos servicios para querer tener una coordinación y un conocimiento de la realidad que tenemos.»*

#### 4.1.2. El profesorado de Educación Secundaria

➤ Necesidades y propuestas de mejora

Los profesores y profesoras de secundaria señalaron durante su participación en el grupo de discusión varias dificultades para atender adecuadamente al alumnado con trastornos de conducta. Una de ellas se refiere a que, en su opinión, no sólo los que tienen un dictamen de necesidades educativas especiales presentan estos problemas. Habría otros de los que no tienen suficiente información:

*«Claro, cuando el alumno tiene dictamen, está diagnosticado, es cuando viene esa información; si no, realmente no llega. Se deja como... bueno, como chavales revoltosos, que... y ahí se queda.»*

Por otra parte, los profesores de secundaria se perciben desbordados ante la demanda de atender a este alumnado sin abandonar al resto:

*«Que la prioridad nuestra es tirar de todos, de la mayoría. Entonces a veces... pierdes energía con ellos intentando que no hagan y tal... y estás descuidando al resto.»*

Consideran que uno de los factores que influye en la dificultad de atender todas estas necesidades es la falta de formación. Los profesores se sienten adecuadamente informados sobre el diagnóstico de los alumnos y sobre las pautas generales que deben acometer con ellos, pero no se sienten suficientemente formados sobre este tema.

*«Formados no, hasta este punto; informados yo creo que suficientemente sí, sí...»*

Por otra parte, creen que aunque es importante la formación, ésta no lo es todo para generar cambios. Plantean que sería necesaria reducir la ratio y tener criterios psicopedagógicos eficaces para la composición de grupos aulas, para acertar con el adecuado nivel de heterogeneidad. Además son muy conscientes de que no hay soluciones que sean válidas para todos. Una vez más, la heterogeneidad de problemáticas y diferencias personales y escolares del alumnado aparecen como la mayor dificultad:

*«Es que hay días que te pilla bien y otras mal, lo mismo que a ellos. O sea, que aunque tengas tú las pautas de cómo seguir pues a veces nosotros mismos reaccionamos porque a veces te sobrecarga y ves que una actuación que estás teniendo pues no... no tiene resultados. Con lo cual tienes que cambiar el chip y modificarlo y tantear un poco, o sea, porque aquí no hay una pastilla que les... que les deje ahí...»*

*«No, porque la formación serviría para que tú sepas cómo reaccionar, para darte una información, no del chaval sino de cómo tú puedes reaccionar, darte estrategias, pero tienes a otros chavales en el grupo, y lo mismo no es válido para otros chavales, entonces es un poco todo.»*

La existencia de figuras más especializadas es también una demanda contundente. A pesar que consideran la tutoría un espacio idóneo para tratar temas de normas, valores, habilidades sociales, manifiestan que en la tutoría se sienten desbordados para hacer frente a las diversas problemáticas de su grupo aula.

*«Pero también necesito que haya un buen perfil en gente especialista en tratar asuntos de ese calibre, y que no recaiga todo el peso en tutoría. La tutoría tiene un límite y lo estamos agotando.»*

Vinculan una mejor atención al aumento de los profesionales de Pedagogía Terapéutica para que puedan dar apoyo educativo más tiempo a estos y otros alumnos con necesidades educativas que lo necesiten.

*«Los PTs pueden trabajar con ellos en pequeño grupo, sacarles un... unas determinadas horas de la asignatura, trabajar con ellos en pequeños grupos, hacerles ver que... que pueden, el motivarles, el que vayan consiguiendo cosas, incluso que el apoyo se dé dentro del aula, ¿no? Pues no es lo mismo que un profesor de aula tenga a 20 alumnos que... que tú te encargues pues de esos 3 ó 4 que realmente tienen ese tipo de trastorno, ¿no? Y que últimamente cada vez es más...»*

También piensan que resulta necesario dotar los institutos de otro orientador. Así uno de ellos debería tener un perfil académico-profesional y otro más clínico. Así lo expone un profesor de Secundaria:

*«Vamos a ver, ¿qué necesidades tiene un instituto? Pues una fundamental es la que he dicho al principio, la de la orientación profesional. Y si esa la cubre... la cubre un especialista, un orientador, pero también necesitamos, entre comillas, clínica. Si somos de integración y tenemos dos alumnos de integración por aula, no sé qué, no sé cuántos, más luego los déficit de atención más no sé qué...»*

A pesar de las dificultades que explican con claridad, no consideran que sea adecuado la creación de aulas específicas para los estos alumnos. El aumento de apoyos a los que se hace referencia y el resto de las medidas sugeridas les parecen las vías necesarias.

En la reunión se abordó también el tema de quién debería hacerse cargo de dar la medicación a los alumnos que la necesitan si tiene que tomarse en horario escolar. Todos los docentes se negaron con rotundidad a asumir esta responsabilidad.

➤ La coordinación con la familia y otros servicios

En relación con la coordinación de las familias, los profesores de secundaria opinan que la falta de apoyo familiar es uno de los problemas claves para intervenir con eficacia con estos alumnos.

*«Es decir, la familia cuando una de las cosas que intentamos echar mano e intentamos agarrar para nuestro trabajo es la familia, es decir, que haya un control... y la familia pues está desbordada y entonces de repente te encuentras en una especie de vacío, de limbo, de no saber qué hacer. O sea, no sabes lo que hacer eficazmente para que pueda suponer una ayuda a estos chavales o un control...»*

Por lo que respecta a la coordinación con los servicios de Salud Mental, perciben que los psicólogos o psiquiatras les demandan información, pero que la relación no es recíproca. Ellos no les suelen dar información precisa sobre cómo actuar.

*«Ellos te piden que tú les ayudes, pero luego ellos no vienen a contarte a ti o quieren tener una entrevista ni nada por el estilo, es un poco que tú le des información desde otro punto de vista, para su tratamiento...»*

Por otra parte, estos docentes reconocen que no tienen información suficiente sobre los Hospitales de Día-Centros Educativos Terapéuticos (HD-CET), aunque consideran que estos centros constituyen un recurso muy interesante.

Asimismo, manifiestan en general su descontento con la coordinación con Servicios Sociales ya que estiman que es demasiado protocolaria y lenta.

*«Administrativas y al final poco eficaces.»*

*«Hay casos de marginalidad serios o incluso de delincuencia o de falta de asistencia continua, hasta que se logra poner el protocolo y eso que la persona que está aquí lo agiliza al máximo, vamos se te ha terminado el curso y además luego no pasa nada.»*

Por otra parte, en algún caso se mostró descontento con las reuniones multiprofesionales (las denominadas «mesas del menor»), por considerar que no resultan positivas en la mayoría de los casos. Se considera que haría falta una entidad o figura que finalmente tome las decisiones:

*«Porque yo ya tengo años y he estado en tantas reuniones en las que se decía que se va a buscar solución para tal caso y al final somos los profesores los que estamos ahí y dando el callo. Esto es así.»*

## **4.2. La voz de los orientadores**

Al igual que en el caso de los docentes, se presentan por separado en este apartado la valoración de los orientadores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y la de los orientadores de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Secundaria.

### 4.2.1. Los orientadores de los EOEPs

#### ➤ Necesidades y propuestas de mejora

Para los profesionales de los EOEPs la primera dificultad radica en el dictamen de escolarización que en su opinión debería ser modificado, ya que lo consideran rígido e ineficaz para realizar un diagnóstico preciso.

*«Nosotros en el dictamen tenemos que ajustarnos a unos parámetros de identificación donde nosotros tenemos que poner la crucecita. Por ejemplo, retraso mental... no me acuerdo... Podríamos haber traído estos protocolos... Pues dentro de esos parámetros las dificultades, no están bien recogidas, solo está trastorno disocial, hiperactividad y trastornos Generalizados del Desarrollo. Son estamentos estancos. Habría que cambiar el formato.»*

*«Ahí se escapan o no se puede dictaminar alumnos que, sin tener problemas de hiperactividad ni problemas disociales, sí tienen problemas de conducta, de salud mental...»*

Asimismo, otro de los problemas del diagnóstico es que en algunos casos los profesionales de salud mental no transmitan la información por escrito con el fin de impedir la estigmatización del alumno en los colegios. No obstante, los equipos manifiestan su disconformidad con esta práctica, ya que en ocasiones no tienen ningún documento en el que basarse para derivar o intervenir.

También señalan como dificultad que haya una gran diversidad de informes provenientes de los servicios de Salud Mental privados que habría que garantizar que equivalen a los de la red pública:

*«Tampoco está definido qué medico lo tiene que hacer, a veces vienen de pediatría... al menos se ha regulado que no sean de centros privados. Pero algunas revisiones de neurología cada vez nos vienen más informes como de niños hiperactivos. Tendría que ser solo de centros públicos o colaboradores especializados.»*

Los orientadores de los EOEP consideran conveniente que haya una persona de referencia para los alumnos que tienen problemas de conducta. No creen que tenga que ser necesariamente el maestro de Pedagogía Terapéutica.

*«El que apoya en Lengua y Matemáticas tengo claro que no sirve de nada. Y muchos de estos chavales lo pasan muy mal porque no hay una persona que tenga un vínculo suficiente para contener, y acompañar.»*

*«Me parece complicado que un único profesional pueda atender a todo esto. La variedad es amplia. A lo mejor el tutor sí que es figura referente de algún niño que esté pasando por una situación emocional delicada, pero no por ejemplo en una psicosis.»*

También consideran adecuado que en los centros existan planes de actuación específicos para los alumnos con problemas de conducta.

*«Los centros pueden tener previsto un plan de actuación de este tipo como tienen previsto un plan contra incendios. Tampoco es cuestión de otro más. Y seguimos con la misma dinámica de siempre, dame más, dame más, para que nada cambie. Hay que tener eso hecho y se tiene que responsabilizar el centro de estos alumnos y el responsable será la jefatura de estudios, que haya una norma que regule esto.»*

Ante la propuesta de incorporar más profesionales a los centros educativos especializados en la intervención con estos alumnos, creen que no sería adecuado en la etapa de Primaria.

*«En Secundaria sí que me parece bien, pero en Primaria no insertaría más agentes externos al centro porque ya hay muchos.»*

Finalmente, en relación con la posibilidad de que los docentes se puedan responsabilizar de controlar la medicación en los alumnos que la deban tomar, su respuesta es rotundamente negativa. Al igual que el resto de los profesionales entrevistados (profesores de primaria, secundaria y orientadores de IE) consideran que esta función debe ser realizada por personal sanitario que esté en el centro educativo o esté disponible para acudir al centro en los casos necesarios.

*«En mi sector, tuvimos una iniciativa de adscribir ciertos centros a un centro sanitario más cercano, para que nos diera orientaciones en este sentido, incluso que pueda venir al centro en un momento determinado. Además era una forma de implicar al barrio... para que rápidamente tuvieran asistencia.»*

#### ➤ Coordinación con los recursos externos

En relación con la coordinación con los servicios de Salud Mental, los orientadores de los EOEPs consideran que funciona de forma personal pero no institucional; depende por tanto de los profesionales que trabajan en cada distrito.

*«El problema es que a pesar de estar trabajando con los centros de salud durante mucho tiempo, la cooperación que se ha conseguido es sólo con personas individuales.»*

Los EOEPs muestran su descontento al no tener un papel más determinante en la derivación de los alumnos a los HD-CET:

*«Si estamos bien coordinados. Pero como la derivación lo hacen los centros de Salud Mental, a veces pasa un año y por mucho que tú quieras, ellos no los derivan.»*

Finalmente, por lo que respecta a la coordinación con Servicios Sociales, la consideran insuficiente. Se quejan de las diferentes formas de actuación que existen entre los diversos distritos de la Comunidad para establecer los criterios de participación en los casos.

*«Estamos sometidos al vaivén de cada distrito. Nosotros sí, porque somos parte del problema y parte de la solución.»*

#### 4.2.2. Los orientadores de los Departamentos de Orientación

##### ➤ Necesidades y propuestas de mejora

Un primer problema que señalan los orientadores de Secundaria, al igual que lo hicieron sus compañeros de Primaria, es que el dictamen normalizado vigente de Necesidades Educativas Especiales es demasiado limitado y que se necesitaría un protocolo más amplio para ahondar en un diagnóstico más preciso. Además mencionan que muchos de estos alumnos llegan a la etapa de Secundaria sin haber sido identificados en las etapas educativas anteriores, por lo que el trabajo es más lento hasta que se puede intervenir.

*«Yo creo que muchos de estos chavales llegan a secundaria sin ningún tipo de diagnóstico psiquiátrico o de Salud Mental, vamos sin ningún dictamen... No hay absolutamente nada de dónde empezar a tirar con estos chicos y hay que empezar todo, las características del chaval, conocer a la familia, cómo funciona, derivarles a Salud Mental, para muchos de ellos es la primera derivación a Salud Mental, en Secundaria, no en Primaria.»*

Los orientadores consideran que hay mayor número de alumnos con problemas conductuales en Secundaria que en la etapa de Primaria. Explican estos hechos principalmente por el momento evolutivo de la adolescencia y por el modelo organizativo de los Institutos que en su opinión favorece que ciertas alteraciones de conducta aparezcan o se agraven.

*«En secundaria los niños se encuentran con un descoloque, porque es una organización totalmente distinta, se magnifica el problema,... pero en secundaria se descoloca en general su crisis y en definitiva, creo que el modelo organizativo es muy duro.»*

*«Son chavales que se descolocan con la estructura del centro, los cambios de hora, pasillos, los profesores, no tienen la figura del adulto aquí detrás de la oreja siguiéndoles como en primaria, etc. Entonces esos chavales suelen tener problemas de aprendizaje al enfrentarse a tantos profesores, el nivel de exigencia aumenta exponencialmente y se junta un cúmulo de cosas, la adolescencia.»*

La diversidad de alumnos con problemas conductuales es muy amplia. Existen casos que tienen un diagnóstico de Salud Mental y llevan un peregrinaje amplio de terapias, mientras que otros son casos con alteraciones de conducta debido a la falta de normas claras.

*«No todos los chavales son difíciles, a veces son chicos en la adolescencia con cierta rebeldía y con unos padres que no saben manejarles en cierta situación.»*

Desde el punto de vista de las medidas que creen que se podrían poner en marcha, consideran que una intervención que funciona de manera eficaz en los casos más graves es que haya dos profesionales en el aula. Es decir, junto al profesor de aula que haya otro profesor o un integrador social. Esta medida sólo es válida con aquellos profesores que la asumen de manera voluntaria.

*«Funcionan fenomenalmente los apoyos de dentro del aula, en esas áreas de movilidad donde hay una posibilidad de relación social... En estos casos el chaval está tranquilo en el aula y se puede trabajar con él. Si tú das un apoyo dentro del aula donde sabes que hay un chaval especialmente conflictivo, como por ejemplo en plástica, es como si hubiese dos profesores de plástica.»*

No obstante, reconocen que una gran parte de los docentes no están de acuerdo con esta medida, porque desconocen las ventajas que pueden tener para ellos y para los alumnos el proporcionar apoyo dentro del aula.

*«Los apoyos de las clases no existen. Hace falta la sensibilización de los profesores. A veces tienen buena voluntad, pero es necesaria la sensibilización porque a veces no sabemos qué hacer, hacen lo que pueden pero no llegan a más. Es necesaria una sensibilización de apoyo.»*

Ante la propuesta de que pudiera existir un orientador con un enfoque clínico en el centro, consideran que sería adecuada siempre y cuando se establezca que dentro de las funciones de este profesional no esté llevar a cabo sesiones terapéuticas.

*«Uno cuando aparece un chaval con este tipo de dificultades se necesita un orientador que trabaje con este chico y haga las derivaciones correspondientes pero teniendo conocimientos de clínica. Una terapia un poco más allá correspondería a otro tipo de centro...»*

Algunos orientadores consideran que la propuesta de crear aulas específicas para este alumnado puede resultar adecuada, siempre y cuando exista una programación de aula en la que se aborden temas relacionados con las habilidades sociales, comunicación y autoestima, etc.

*«Otra opción es que el niño pase todo el tiempo en el aula de apoyo, con apoyos dentro del aula, poco a poco integrándole en su aula de referencia, pero también necesita un trabajo más de crear una serie de estrategias sociales, de comunicación, de empatía, de respeto al otro, autoestima.»*

Otros orientadores, en cambio, consideran ineficaz esta medida, ya que opinan que la naturaleza de muchos de los problemas de conducta es la dificultad para relacionarse socialmente con sus compañeros y por lo tanto, el estar integrado en un aula específica no les beneficiaría a la hora mejorar su integración social.

*«Yo creo que dentro del centro no veo que haya que crear un aula especial para tratar el tema. Necesitan tratamiento de terapia fuera del centro y cuando están en condiciones de estar en el centro ordinario con todo tipo de chavales, tienen que poder comunicarse entre ellos, relacionarse, etc., con ese fin.»*

#### ➤ La coordinación con recursos externos

En relación con la coordinación con Salud Mental, muestran la misma visión que los profesionales de los EOEPs y de los profesores, es decir, perciben en la mayoría de los casos que la coordinación se basa principalmente en dar información psicopedagógica del alumno por petición del psicólogo o psiquiatra. En cambio, los profesionales de Salud Mental en pocos casos les hacen llegar información sobre las características clínicas, tratamientos o pautas que deben seguirse con estos alumnos.

*«El psiquiatra te demanda información y normalmente no te la devuelve, te llama, o vía carta, pero sobre todo te da formularios vía carta para que tú los rellenes sobre la conducta del chaval, pero la información que te devuelve lo hace a través de las familias y normalmente las familias no aceptan la problemática de sus hijos, se sienten culpabilizados por los centros, mantienen una relación de enfrentamiento con los centros...»*

Reclaman en general una coordinación más frecuente y menos superficial, en la que se valore más la información que desde los centros educativos se transmite a los profesionales de Salud Mental.

Los orientadores consideran que la fluida relación con las familias es indudablemente la clave de una intervención exitosa. No obstante, esta relación muestra algunas dificultades como la inaccesibilidad de las familias, los enfrentamientos entre los componentes de la misma. Además, consideran que información que se transmite desde el centro a veces es dispar o contradictoria. Estiman necesario que la información que se le transmita a la familia provenga siempre del mismo referente educativo.

*«Ha de ser una de las personas que tratan al chaval, la que coordine la comunicación con la familia, porque hay muchas voces, nos desdecimos unos a otros, es bueno, que la información del centro la dé un único referente del centro.»*

Los orientadores creen que a veces la comunicación con la familia no resulta eficaz porque los contenidos que se les transmiten a los padres desde la jefatura de estudios son especialmente sancionadores. Proponen formar en habilidades comunicativas a los equipos directivos para favorecer la relación con las familias.

En relación con los casos derivados a los HD-CET, consideran, al igual que los EOEPs y los profesores, que los centros educativos tendrían que tener un papel más relevante en la derivación de los alumnos a estos centros de intervención.

*«Educación tiene una idea con tales características, Salud Mental te dice que no atiende a un chaval con esas características y entonces no se le manda.»*

*«Tiene que haber una relación más estrecha a nivel legislativo para la derivación a los niños a los CET, que fueran los de Salud Mental y también los de Educación.»*

#### **4.3. La voz de los psiquiatras**

En el grupo de discusión con los psiquiatras se analizó en primer lugar su valoración sobre el funcionamiento de los centros escolares y las medidas que consideraban que sería bueno tomar para su mejora y, en segundo lugar, las necesidades de los propios recursos de Salud Mental y la necesidad de coordinación con otros servicios.

##### ➤ La respuesta en los centros educativos

Uno de los temas que más preocupa a los psiquiatras es el de la detección precoz de los trastornos que, siendo crucial, se ve dificultada por la falta de recursos tanto en los centros escolares como en los servicios de salud.

*«Estamos hablando de adolescentes que plantean problemas de convivencia en el medio escolar que hacen muy difícil ningún tipo de intervención (...). Yo creo que sería muy interesante saber cuál es la historia de esos adolescentes. Porque al final lo que se trata, se debería de tratar, no es tanto de qué hacemos, sino cómo conseguimos que no haya ese tipo de problemas... Pero la historia sería ¿qué hemos podido hacer o qué podríamos hacer antes de que se llegue*

*ahí...? Y ahí es donde yo también me encuentro con muchas dificultades. Hay una sociedad que es la sociedad que tenemos ahora donde muchos de estos casos se van a dar, y es inevitable que se den.*

*«Es decir, el asunto no es que de repente a los 15 años, es que ya a los 6 y a los 7 había ya muchos datos para pensar que esto podía salir, entonces ahí sí que hay una cuestión que a lo mejor se puede plantear, que no está resuelta y es: nosotros, que no tenemos el tiempo de ver a todos los pacientes, ¿podríamos tener algún criterio que nos permitiría por ejemplo, ver, qué pacientes de 5, de 6, de 7 años, qué familias...? Porque ahí normalmente siempre hay una historia familiar también... son más tributarios de una atención desde Salud Mental más intensa, que impida que lleguen, ¿no? Yo creo que ese es un tema que no está resuelto, pero que sí que es un tema importante, porque a lo mejor con 6, con 7 años sí que podríamos trabajar más y que eso no pasara con 15 o con 16, donde ya todo es mucho más complicado y ya no se puede resolver.»*

Los psiquiatras reconocen que su relación con los centros escolares se lleva a cabo casi exclusivamente a través de los orientadores de los centros. De hecho, está establecido un procedimiento de coordinación con estos profesionales, en concreto con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), mientras que no lo hay para el contacto con figuras propias del centro:

*«Hay una normativa que es de la Consejería, bueno, de Salud Mental de la Comunidad de Madrid que pide, exige, que todos los centros de Salud Mental tengan una reunión periódica, me parece que es una al mes lo que se pide, con los Equipos de Orientación de los colegios de la zona. Pero yo creo que la mayor parte de los distritos no lo están haciendo. Por lo menos es lo que a mí me han contado, ¿eh? No lo sé. Ellas lo que me comentaron es que les parecía muy interesante que se hiciera y que les servía de mucho, y que remarcará que en algunos lados no se estaba haciendo y que cuando se hacía les parecía muy útil. Es verdad que a veces es complicado porque te coge media mañana, y no es tan fácil de repente tener media mañana ni decir: bueno, pues todos los meses dejo un día media mañana, porque la demanda en general de los pacientes del día a día, suele ser una demanda que impide muchas otras cosas, es otro de los problemas, ¿no? Pero vamos, las reuniones están, lo que hay protocolizado también es toda la información, desde nosotros hacia los equipos y desde los equipos hacia nosotros, en el sentido de que se mantenga la confidencialidad, entonces hay unos impresos que son, que los padres autorizan para que nos llegue la información del colegio o que nosotros pedimos que nos autoricen para que nuestra información pueda llegar al colegio.»*

A pesar de ello, no siempre tienen lugar estas reuniones y, cuando las hay, el tiempo es insuficiente para trabajar sobre todos los casos:

*«Pero la reunión que se hace, nosotros hacemos a lo mejor una al trimestre que es como más teórica, de algún asunto que les interese, y las otras son reuniones de casos. Entonces, se llevan los casos y está el profesional que atiende a ese caso, y se trabaja eso, qué está pasando, qué impresión tenemos nosotros, cómo está funcionando... El problema yo creo que es que, claro, pues puedes a lo mejor en esa mañana ver dos, tres casos, cuatro como mucho,...»*

La posibilidad de mayor contacto mejoraría sin duda la respuesta, pero los psiquiatras señalan que, en cualquier caso, los colegios e institutos deberían contar con más recursos:

«Que el colegio supiera cómo se interviene; que el colegio tiene que tener instrumentos y tiene que estudiar cómo maneja esos instrumentos y qué instrumentos tiene, que forma parte de la formación del profesorado. Y los problemas de conducta dentro del colegio, deberían formar parte también de la formación del profesorado para manejarlos en la medida de lo posible y en su ambiente, como los padres en su casa. Nosotros lo haremos en lo que nos corresponde a nosotros. Pero tampoco podemos ir más allá. Otra cosa es que haya una coordinación, que ese tema, que a mí me parece muy importante, plantea un problema, que es el tiempo que tenemos. Nosotros tenemos dos distritos, pueden ser... 120 colegios. Es imposible tener ningún... Pero sí, un trabajo que puede ser de la enfermera si existe, o la trabajadora social, junto con la trabajadora social de los colegios, hacer esa conexión y dedicar una buena parte de su tiempo; que nosotros, en cierta medida, lo hacemos (mucho menos de lo que se debería). Pero es que los profesionales psiquiatras y psicólogos es que es imposible, ni con los pediatras lo podemos hacer...»

No obstante, ante la sugerencia de que en los centros pudiera haber una persona con formación más clínica, los psiquiatras no lo ven adecuado. Consideran que Salud Mental tiene sus funciones, e incluso lo ideal sería que el asesoramiento más específico a los centros escolares se realizase desde los propios centros de Salud Mental, siempre y cuando se dispusiese de los recursos apropiados.

«Me parece que los equipos de Salud Mental deberían ser mayores en personal y en formación de personal y que deberían atender los problemas que son de Salud Mental, sean los que sean, por supuesto aquellos que aparecen en los colegios. Otra cosa es que es necesario que eso también vaya junto a una buena coordinación con el colegio, pero me parece que eso del psicólogo clínico probablemente se prestaría más a confusión en el sentido de quién le ve, ¿le ve el psicólogo clínico que está dentro del colegio? Que además es una relación diferente cuando está en el medio escolar; entonces el centro de salud, ¿qué es lo que hace, sólo medica...?»

«Entendiendo siempre lo de Salud Mental como algo distinto a lo que también hay ahora. Es decir, no solamente un núcleo puro y duro de psiquiatría...»

«Claro, ahora mismo es que es imposible hacer un asesoramiento a los centros, es que es materialmente imposible. O sea, y no tenemos ni tiempo para atender las consultas...»

A su juicio, la figura clave en los centros es el orientador y, en todo caso, a éste o ésta se le podría apoyar desde Salud Mental.

«...Yo no lo veo en el sentido de que Salud Mental diga las directrices a seguir, sino que a lo mejor aportara algo más complementario a lo que pueda ver el orientador del instituto...»

También señalan que probablemente no sería tanto un problema de nuevas figuras cuanto de contar con un número mayor de profesionales de los que ya existen en los centros.

«A lo mejor es simplemente aumento,...) porque es verdad que, por ejemplo, a los equipos de Salud Mental a veces nos llegan problemas de fracaso escolar, ¿no? (...) Y a veces, vienen a Salud Mental: «no, es que me ha dicho la maestra que como hay lista de espera en el EOEP, pues que hable con el pediatra para Salud Mental», que también hay lista de espera, pero a lo mejor la cita se da en un mes, digamos, y el EOEP a lo mejor hasta el curso que viene no le puede valorar...»

No obstante, en Educación Secundaria sí se considera importante la figura del educador social, que podría trabajar con los alumnos, especialmente con los que se encuentran en deter-

minadas situaciones (por ejemplo, absentismo, sanciones), realizar con ellos actividades dentro y fuera del centro escolar y con la familia, aspecto en el que se hace hincapié y que se considera no atendido.

*«Para situaciones de absentismo, para situaciones de castigos o sanciones, que a veces son incompatibles con el derecho a la educación, cuando les expulsamos; para el desarrollo de prácticas deportivas y el inicio de actividades que se han perdido absolutamente en los centros... No lo tengo claro en Primaria, porque en Primaria deberían valernos otros recursos más normalizados. Recursos que probablemente no abordan los problemas fundamentales de estos chicos, que son: trastornos de aprendizaje no bien tratados que acaban provocando un fracaso personal...»*

En el grupo de discusión se suscitó la polémica acerca de si Salud Mental debería o no dar más información a los centros educativos. Los psiquiatras mostraron reservas dependiendo de la situación. Mientras que se considera que en algunos casos sí es relevante que el centro escolar disponga de esta información.

*«En todo caso si... si la familia y yo pensamos que la información del colegio le va a favorecer de alguna manera y estamos de acuerdo en hacerlo la familia, el propio chaval y yo.»*

En otros no se considera así, es más, se piensa que a veces puede utilizarse de forma inadecuada.

*«Que sí, pero que no lo resuelve el hecho de que sistemáticamente, porque tenga un diagnóstico, ese diagnóstico tenga que ser conocido. Yo ahí soy bastante, me parece, bastante crítico en el sentido de que no deben tener la información, y si son adolescentes con mucha más razón.»*

*«Porque además la información a veces se utiliza bien y a veces se utiliza mal. A veces se vuelve contra el propio chico.»*

En cualquier caso debe ser valorado por el psiquiatra, la familia y el menor y siempre teniendo muy presente el tema de la confidencialidad.

Ante la pregunta de si considerarían adecuado que en los centros hubiera aulas específicas para este tipo de alumnado, no mostraron una posición clara:

*No lo sé yo tampoco, sería cuestión de probar. En todo caso sí se dice que eso puede servir se podría hacer un modelo en un momento dado en un colegio, en este curso y ver qué pasa...»*

Lo que sí ven necesario es la posibilidad de flexibilizar el tipo de enseñanza que se ofrece a estos alumnos en la educación Secundaria, ofreciendo en ocasiones otras opciones de formación, que puede tener una orientación de carácter más profesional o encaminada a la inserción laboral.

*«Vemos familias que están desesperadas sin saber qué hacer con su hijo adolescente, porque le quieren obligar a que acabe el colegio pero él no quiere acabar...»*

Finalmente, por lo que se refiere al análisis de la respuesta en los centros escolares, los psiquiatras participantes en el grupo de discusión están de acuerdo con que es necesario resolver el problema de quién puede o debe dar un medicamento en el centro escolar.

➤ Otras medidas necesarias

Se señala la utilidad, para determinados casos, de otros dispositivos, como las residencias terapéuticas, pero en cuyo acceso no sea necesario ceder la guarda o tutela del hijo porque esto lleva a que muchos padres no lo acepten a pesar de que constituya en algún momento la respuesta más adecuada para sus hijos.

También se da mucha importancia a las actividades extraescolares. Se piensa que la oferta es insuficiente y se aprecian diferencias entre distritos. Se señala asimismo que es importante que los centros de Salud Mental estén informados de las actividades existentes.

*«Primero, hay distritos que tienen más recursos y distritos que tienen muchos menos; hay distritos que tienen cosas que sabes que puedes mandar a un chaval, que le va a ir bien, y eso mismo en el distrito de al lado a lo mejor no existe y no puedes mandarle. Todo lo que permita funcionamiento extraescolares a muchos chavales, pues que no tienen la familia en casa o están trabajando los dos, o que es difícil de integrar, a mí me parece muy útil (...). Y yo ahí sí echo de menos que no haya más...»*

La valoración que los psiquiatras hacen de los HD-CET es positiva. Se considera adecuado que en ellos existan equipos docentes. No obstante, también se reconoce que son insuficientes:

*«Y otra cuestión también, hablando de los hospitales de día, yo creo que todavía no hay plazas suficientes, porque la lista de espera por lo menos en lo que nosotros vemos, es larga...»*

Se apunta la posibilidad de que, con los recursos adecuados, pudiesen servir como «centro de diagnóstico».

*«...Muchas veces no es tan fácil hacer un diagnóstico de problemas en los chavales, un diagnóstico clínico en unas entrevistas. Entonces, en otros países se utiliza el hospital de día como un espacio temporal de a lo mejor dos semanas, para permitir tener mejor diagnóstico, porque ves cómo es a la hora de las relaciones, cómo es a la hora de comer, cómo es a la hora de estudiar, cómo... y eso, me parece que es un elemento útil que en general no...»*

Asimismo se destaca la necesidad de centros que contemplen otros perfiles diferentes a los que están delimitados en la actualidad, de forma que puedan responder a otras demandas que en este momento no están atendidas.

*«Yo creo que... que ahí, pues esos que no tienen ese perfil, pues tiene que haber un sitio donde entren con ese perfil. Esa es la cuestión.»*

➤ Valoración de los servicios de Salud Mental

Los psiquiatras participantes en el grupo de discusión fueron también críticos con algunos aspectos de los propios servicios de Salud Mental. Estos profesionales hicieron mucho hincapié en la necesidad de la especialidad en Psiquiatría Infantil para garantizar la formación de los profesionales.

*«Porque lo que está pasando este momento es que están trabajando como psiquiatras infantiles personas que su formación es pasar 3 ó 6 meses por una unidad de psiquiatría infantil. Y eso no sería de recibo en ningún país europeo, que esa fuera la formación exigible a la persona que hace*

*ese trabajo. O sea, nadie pensaría que se puede plantear eso para un especialista en anestesia o en cualquier otro...»*

También se considera que son necesarios más recursos para responder a la demanda que se encuentran. Se sienten sobrecargados. Ven claro que se precisan más equipos de atención infanto-juvenil.

*«O sea, que ya la dotación es deficiente, porque casi... lo que pasa en general, la sensación es que en los equipos de Salud Mental se prioriza la atención a adultos, que también están desbordadísimos, porque como la salud mental un poco... la demanda parece que va a más, en fin, no lo sé, pero sí que se prioriza en general la atención a adultos, y la atención a niños está un poco en segundo plano en general.»*

*«Yo creo que debería de establecerse una ratio que no está establecida, que es la de número de pacientes máximos nuevos que tiene a su cargo un psiquiatra infantil a lo largo del año, que a mí me parece que no puede estar por encima de 100, y mejor si fueran 80.»*

Se alude asimismo a la importancia de atender a la composición (por ejemplo, nuevas figuras profesionales) y dedicación de determinados profesionales a los equipos.

*«...Madrid está dividido en áreas, las áreas en distritos, en principio cada distrito tiene su equipo. Y su equipo debería ser un equipo, en el sentido de que haya tanto psiquiatra como psicólogo, pero, por ejemplo, vosotros tenéis un psiquiatra pero no tenéis psicólogo. Psicólogo que trabaje en salud mental infantil. Hay psicólogo de adultos... Y hay distritos, yo creo, donde todavía tienen el psiquiatra a tiempo parcial, ni siquiera a tiempo completo. Ni siquiera todavía, hoy por hoy la atención ambulatoria en lo que tendría que ver con que cada distrito tenga un equipo suficiente, todavía no está desarrollado...»*

*«...Ese es también otro tema para discutir, porque en otros países corresponde a Salud Mental, y en España está más dentro de lo educativo, lo que serían los profesionales que trabajan, por ejemplo, en rehabilitación del lenguaje, psicomotricidad, ese tipo de cosas. Ese tipo de profesionales no están en los equipos de Salud Mental.»*

*«La situación ideal sería aquella en la que hubiera equipos más completos en ese sentido, más adecuados a la demanda... Nosotros lo que tiene que ver con psicoterapias es imposible, no tenemos tiempo en función de la demanda.»*

Este aumento de recursos sería imprescindible para poder atender a la familia correctamente. En este sentido, se hace hincapié en la importancia de este aspecto y de la conveniencia de dedicar tiempo y profesionales a terapia familiar

*«Algo tan vital, ¿no? Nosotros lo vemos a diario en la consulta y no hay recursos para nada... Además, es tan brutalmente importante y no hay manera de meterle mano, excepto la entrevista personalizada, en el que participa la familia, pero no es lo mismo que un terapeuta familiar...»*

#### **4.4. Los Hospitales de Día-Centros Educativos Terapéuticos**

En este último apartado se presentan los resultados de todos los grupos de discusión realizados en los HD-CET. En primer lugar, la valoraciones de los equipos terapéuticos y docentes y, en el últi-

mo subapartado, las opiniones de las familias que tienen a sus hijos e hijas escolarizados en estas instituciones.

#### 4.4.1. La voz de los equipos terapéuticos y educativos

- Valoración de la respuesta educativa a los alumnos con trastornos de conducta en los centros ordinarios.

La primera parte de los grupos de discusión se dedicó a analizar la valoración que los equipos terapéuticos y educativos de los HD-CET hacían de la respuesta que los alumnos y alumnas con trastornos de conducta encontraban en los centros ordinarios. En una valoración general, los terapeutas coincidieron en que los colegios e institutos están haciendo un gran esfuerzo para atender a menores con problemas de salud mental, pero que se encuentran en una situación «desbordada» y no consiguen manejar estas dificultades:

*«Hacen lo que pueden, a veces incluso hacen más; la verdad es que muchas veces no tienen recursos.»*

*«Los profesores están desbordados por la situación que les toca vivir.»*

Los docentes se mostraban algo más pesimistas ante las posibilidades que tiene la escuela:

*«Yo creo que los centros no pueden con la problemática que hay...»*

- **Recursos humanos**

Esta dificultad la atribuyen entre otros factores a la falta de formación que el profesorado tiene para atender a este alumnado. Un terapeuta expresaba:

*«El profesorado en ese sentido está muy solo (...) Porque tampoco están formados para abordar la problemática familiar, la problemática de rasgos antisociales...»*

Todos los equipos terapéuticos coincidían en señalar que los profesores necesitarían poder comprender mejor las dificultades de estos alumnos para sentirse más aliviados y seguros. Consideraban que necesitarían ampliar el foco de análisis y el tipo de atribuciones que realizan, cambiar la filosofía y asumir que los problemas de conducta surgen por diversos motivos:

*«La explicación habitual es: es malo, no son capaces de ponerle límites, desestabiliza el aula, no hay manera de hacerse con él... a ver ahora cómo nos lo quitáis de encima.»*

*«Tengo la sensación de que la escuela se queda con una parte muy parcial del chaval y cuando estos chavales están dando problemas es que pasan más cosas a su alrededor.»*

Los profesores de los equipos educativos coincidían ampliamente con esta perspectiva:

*«Yo creo que es importante que el profesorado entienda que precisamente esos chicos no son malos, es decir, que tienen algo detrás. Yo me he dado cuenta aquí.»*

*«El profesorado, van a clase, rápidamente terminan, tienen que ir a otra, y al fondo están estos dos que no hacen nada, que se ponen los cascos, que se tiran, que tienes que estar expulsán-*

*dolos continuamente (...) Y no sabemos si detrás de estos chicos hay más problemas realmente. Quizá esos chicos no son tan malos, sino que necesitaban comprensión, o entender la situación en la que estaban...»*

Entre las posibles soluciones a este primer problema, además de mejorar la formación inicial de los docentes respecto a los problemas de salud mental y de conducta, dos equipos terapéuticos propusieron una medida que fue valorada muy positivamente por el resto, incluyendo a los profesores. Plantearon la organización de unos «grupos de dificultades» o de «reflexión», que les sirvieran para expresar sus dificultades, sus sentimientos acerca de lo que sucede en el aula, además de hablar sobre los casos que se les presentan, etc. Algunos terapeutas consideraban que estos grupos podrían estar coordinados por esa figura clínica, aunque otros opinaban que unos servicios externos serían más eficaces. Incluso un equipo terapéutico se ofreció a realizar este tipo de grupos de reflexión.

*«(...) Donde yo planteo mis dificultades personales a la hora de abordar estas problemáticas, y un sistema de contención para los profesores (...) para que no se sientan solos y se animen a encarar los problemas cuando aparecen...»*

También se analizó la preparación de los orientadores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Departamentos de Orientación. La mayor parte de los equipos de Salud afirmaron tener alguna reunión con los equipos de orientación, tanto de primaria como de secundaria. A la hora de valorar su formación, la valoración general de los equipos y departamentos de orientación por parte de los profesores de los CET fue bastante buena:

*«Y la verdad es que trabajan fenomenal, personas encantadoras, dispuestos a colaborar, con una batalla...»*

*«Unos supermanes y superwomans (...) Pero su figura está desvalorizada.»*

*«Los orientadores están bien formados, cada vez mejor; en lo suyo, claro.»*

Sin embargo, otros equipos clínicos y muchos docentes, señalaban la falta de formación clínica específicamente, que dificulta una buena detección temprana. Así lo afirmaban un terapeuta y un profesor:

*«Los EOEPS en lo clínico saben menos.»*

*«A lo mejor no están interpretando bien determinadas cuestiones.»*

Aunque los terapeutas no lo señalaron como un elemento importante, los docentes sí reconocieron que los equipos y departamentos de orientación «están desbordados» y propusieron ampliar los equipos.

A pesar de esta valoración general positiva, centrándose en los Equipos de Orientación de Primaria, todos reconocieron la dificultad que supone el hecho de que no estén dentro del centro ni sean estables, ya que es necesario que puedan establecer un vínculo con el alumno:

*«El orientador no está (...) El orientador realmente no conoce, y además es que lo que llega al orientador es a través del que sobresale por mala conducta. Que es que hay muchos niños que se van pasando, los inhibidos.»*

*«Deberían estar mucho más tiempo en los centros, cuando están una vez a la semana o dos (...) que no conoce ni el centro, no conoce a la mitad de los alumnos, de oídas, se pasa media hora en una clase pero porque no tiene tiempo, no porque no quiera...»*

Por otra parte, ambos colectivos coincidieron en señalar la inestabilidad de los orientadores como uno de los principales obstáculos para ofrecer una buena atención al alumnado con problemas de salud mental o de conducta, sobre todo cuando han establecido un vínculo con el menor, pues además complica la coordinación con el resto de los servicios y con la familia.

*«El problema de la inestabilidad es terrible. Eso hace muy difícil la vida cotidiana del instituto (...) es imposible trabajar.»*

*«A veces también hay un desconocimiento pero porque no tienen tiempo de permanencia en un centro.»*

Por último, un equipo terapéutico señaló que veían dificultades en la colaboración entre los orientadores y profesores, así como cierta división en los institutos:

*«Los equipos de orientación tienen una visión que no es compartida por la dirección o por el equipo de profesores... No es fácil entrar ahí.»*

Según los participantes en los grupos de discusión, esta incompleta formación -sobre todo en el terreno clínico- y la dificultad de conocer a fondo a los alumnos desde un modelo externo lleva a que a veces la detección temprana de estos problemas no sea todo lo precoz que sería necesaria. Este es uno de los problemas a los que se otorgó más importancia:

*«Hay niños que llegan con 6 años y ya es tarde (...) Rarísimo es el caso que llega en el momento adecuado.»*

Los equipos docentes estaban de acuerdo con que a menudo los centros educativos no son conscientes de algunas de estas situaciones, como expresaba una profesora:

*«Muchas veces han pasado desapercibidos e incluso nos hemos encontrado que el propio centro es el que dice a la familia que es un chico perfectamente normal (...).»*

Cuando no se atiende adecuadamente el problema, no se ponen en marcha soluciones más normalizadas, el problema va aumentando y en ocasiones no queda más remedio que recurrir a este tipo de centros:

*«Porque son chicos que llegan tantos años ya con estas dificultades y nadie ha sabido abordarlas; ni las familias, que están perdidas, pasan por un psicólogo, un psiquiatra, después a esta institución, luego a otra... están desbordados. Y ya acaban aquí.»*

La falta de formación no sólo puede resolverse a través de esta medida. El aumento de los recursos ordinarios es también necesario. Esto les lleva a insistir a los equipos terapéuticos en que los centros educativos necesitan una figura con conocimiento sobre trastornos clínicos, que sepa entender las dificultades y detectarlas; si no, únicamente se derivarán, como ocurre en la mayor parte de los casos, a aquellos alumnos con trastornos de conducta y no a otros con características más internalizantes, como trastornos psicóticos, depresivos, etc.

*«Necesitan entender (...) Porque a veces en los colegios entienden que un chico se les va de las manos cuando ha roto 7 mesas o ha hecho una barbaridad. Y a veces hay chicos que previo a que llegue eso han dado señales.»*

*«Y si tienen la suerte de ser conflictivos les hacen caso. Como sean retraídos, inhibidos, lo que sea, ahí se quedan, ahí se pierden.»*

Se apuntó la posibilidad de que esta figura pudiera ser el mismo orientador si tuviera más formación en este ámbito. También los profesores de los CET se mostraron de acuerdo con esta idea. Los terapeutas no creen sin embargo que esta persona deba ser un psiquiatra:

*«No sé si un psiquiatra porque quizás un psiquiatra en los colegios sería una figura un poco extraña, ¿no? Alguien con más conocimiento clínico es lo que falta.»*

Ante la posibilidad de que algunos psiquiatras o terapeutas de Salud Mental acudan a las escuelas, un equipo terapéutico lo consideró adecuado siempre y cuando esa persona entienda el funcionamiento de un centro escolar y su labor sea de asesoramiento al profesorado, pero no para realizar terapias en el mismo colegio o instituto.

*«La escuela no es el lugar para hacer el tratamiento.»*

Por otro lado, todos los grupos terapéuticos reconocían la necesidad de que exista una figura de referencia para estos alumnos, que pueda estar accesible si es necesario intervenir en una crisis y que funcione también como mediador en las relaciones sociales de estos menores.

*«Añadiría una persona cercana, un psicólogo o un profesional que pudiese tratar temas que yo creo que no se tratan en las escuelas, a nivel emocional, a nivel de sentimientos, a nivel de relaciones entre ellos...»*

*«Que tenga una figura de referencia, o alguien que pueda hacer así como mediación con otros pequeños, o en el recreo... yo creo que sí tendría un buen sentido.»*

Los miembros de los equipos de salud consideraban adecuado que esta figura, que podría ser ocupada por los actuales maestros de Pedagogía Terapéutica (PT), pueda servir de apoyo en el aula, pero la mayoría creía que no deberían estar continuamente con el alumno, pues se harían más dependientes, siendo la autonomía y el autocontrol lo que precisamente se intenta trabajar con ellos. Así lo expresaba uno de los terapeutas:

*«La experiencia era que estaba continuamente al lado de este chico, entonces no le dejaba funcionar de una manera más independiente.»*

Todos los miembros de los equipos docentes insistieron en que hacen falta más PTs en los centros educativos, para que dediquen más tiempo a los alumnos y realicen más apoyo dentro del aula.

- **Recursos organizativos**

También se exploró la conveniencia de tomar en los centros determinadas medidas estructurales u organizativas. En varias ocasiones, tanto equipos terapéuticos como docentes comentaron la posibilidad de crear aulas específicas, parecidas a las actuales aulas para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGDs), con una ratio muy pequeña y profesorado especialmente formado. A este respecto, nos encontramos con distintas posturas.

Dentro de los equipos terapéuticos, algunos consideraban que se podrían crear estas aulas donde los alumnos estuvieran sólo algunas horas y fueran incorporándose poco a poco a su clase de referencia, para que fuera más fácil adaptarse a su ritmo de aprendizaje y también concienciar al resto del profesorado. También algunos profesores la consideraban una buena alternativa.

Otros terapeutas, sin embargo, preferían medidas más integradoras. Estaban de acuerdo con la creación de un aula específica «de contención» o de «reflexión», donde acudieran estos alumnos tras una crisis o un determinado problema y hubiera una persona que pudiera hablar y trabajar con ellos esa dificultad. Una psiquiatra describía así este recurso:

*«Ese aula podría ser como un laboratorio de relaciones sociales... no como un lugar permanente sino como una estancia para pensar y reflexionar sobre las conductas y las dispersiones, y allí se podría detectar claramente si es una patología...»*

La mayor parte de los docentes defendía esta posibilidad, pues consideraban que pueden estar integrados, pero añadían que el claustro debería conocer su funcionamiento para que no se convirtieran en unas aulas donde se enviara sólo a los que se portan mal continuamente.

Ante la pregunta de si consideraban necesario crear centros escolares especiales para este alumnado, todos los equipos terapéuticos se mostraron rotundamente en contra, al igual que los profesores. Así lo manifestaba una psiquiatra:

*«Estoy totalmente convencida (...) Eso sí, entendemos que ellos solos no puedan tal y como están las cosas, y que tengamos que intervenir más profesionales (...). Como mínimo les podemos ofrecer esa formación y esos grupos de dificultades...»*

Todavía respecto a la organización de las escuelas, surgieron dos propuestas relacionadas con el número de alumnos. Por un lado, todos estaban de acuerdo con que la ratio debería ser menor, pues estos alumnos necesitan un ambiente contenido y donde se sientan seguros, además de que facilitaría la labor del profesor. Por otro lado, en un HD-CET los terapeutas comentaron que en los colegios e institutos grandes era más difícil poder ofrecerles una buena respuesta.

*«Los centros cada vez son más grandes y eso impide también una interacción distinta.»*

Además, uno de los problemas que los terapeutas observaban se sitúa en la transición de Primaria a Secundaria, que consideran que debería cuidarse especialmente:

*«Ese paso, sobre todo en los públicos, al pasar al instituto, es como ir a la selva...»*

Únicamente surgió una propuesta relacionada con el currículum como elemento preventivo. En uno de los equipos docentes plantearon la enseñanza de habilidades sociales como aspecto fundamental para prevenir estas dificultades.

Respecto a la responsabilidad de asegurar la medicación de los alumnos, todos los docentes insistieron en que, si la familia no lo hace, debe ser personal sanitario en el centro o función de los Servicios Sociales. Entre los terapeutas, no encontraban mayor problema aunque en su mayoría consideraban también que sería responsabilidad de Servicios Sociales. Sin embargo, como se analiza en los grupos de discusión de docentes, éste parece ser un problema importante, ya que en su opinión no están autorizados para dar medicación.

- **Estructuras de coordinación**

Varios equipos terapéuticos coincidieron en señalar que es necesario que los centros escolares trabajen más con las familias de sus alumnos.

*«Hablando con los orientadores notas que los obvian (...) Igual sí que saben lo que ocurre en las familias, pero creen que no es asunto suyo.»*

Asimismo, la mayor parte de los equipos terapéuticos y todos los equipos docentes coincidieron en que es necesaria una mayor rapidez y eficacia en la coordinación con los servicios de Salud Mental, pues creen que sólo se establece cuando el problema ya es muy grave. Igualmente, opinaban que deberían agilizarse los trámites burocráticos.

La información no fluye con rapidez. Hay alumnos con dictamen de NEE asociadas a trastornos de conducta realizado por los orientadores de educación, que también están siendo atendidos por Salud Mental, pero a veces el centro no lo sabe y no recibe por tanto orientaciones de cómo ajustar la intervención.

*«Muchas veces en los centros no se sabe que van a Salud Mental, es un desconocimiento total.»*

En segundo lugar, ambos colectivos entendían que la zonificación desigual para las administraciones de Educación y Sanidad supone una barrera para la coordinación; así, uno de los equipos de salud propuso la posibilidad de igualar esta zonificación o establecer un compromiso por parte de los psiquiatras de zona para distribuirse los alumnos de los centros escolares, para evitar que a un mismo colegio o instituto acudan alumnos tratados por varios psiquiatras, lo que dificulta la coordinación.

Finalmente, uno de los principales motivos de inquietud para los terapeutas, según insistieron en varios de los centros de día, es que, muchos alumnos y alumnas (con trastornos como fobias escolares, trastornos de ansiedad graves, psicosis, episodios depresivos, trastornos del vínculo...) no acuden al colegio o instituto y se encuentran en sus casas sin ningún tipo de apoyo terapéutico ni educativo, como había ocurrido con varios menores que estaban ingresados y habían pasado más de un año sin salir de sus casas, recibiendo únicamente la atención domiciliaria educativa:

*«Lo que a nosotros nos asusta es todos estos pacientes que están perdidos (...) Todos estos pacientes con absentismos graves que están metidos en casa y que no sabemos dónde están, aquí no llegan y este sería un dispositivo para ellos.»*

*«Un niño de 12 años que lleva uno o dos años que solo estaba en su casa (...) Yo creo que Educación en ese sentido funciona bien porque interviene la comisión de absentismo (...) El problema es que no hay una buena comunicación entre Educación y Sanidad.»*

Con gran preocupación, comentaban la necesidad de que, en el momento en que un alumno se encuentre en esta situación, se establezca una comunicación inmediata con los servicios de Salud Mental, pues al perder el contacto social el deterioro cognitivo y psicológico es muy grande y la intervención se hace aún más difícil.

#### ➤ Valoración del funcionamiento de los HD-CET

En los grupos de discusión con los profesionales de HD-CET se abordó también la valoración de su propio funcionamiento. Un primer aspecto se refirió a la necesidad de clarificar a quién se dirige exactamente este dispositivo.

- **Población a la que se dirigen**

La mayoría de los equipos de sanidad que trabajan en estos centros tienen claros los criterios para decidir que un alumno se escolarice en un centro educativo terapéutico, fundamentalmente los de exclusión: retraso mental, conductas disociales estructuradas, daños neurológicos o riesgo suicida importante. Además, hay un límite en el número de niños con trastornos de conducta. En este aspecto insistieron varios equipos docentes, que afirmaron que si hay muchos alumnos con este perfil no se puede trabajar ni educativa ni terapéuticamente.

Con los años ha ido quedando más clara la población que puede encontrar respuesta en este tipo de centro. Los equipos terapéuticos mostraron acuerdo con que los psiquiatras de zona conocen mejor estos criterios y hacen derivaciones más ajustadas, habiendo también coherencia entre los 5 centros de Madrid.

*«Sí que cumplen bastante con los requisitos, últimamente por lo menos (...) Sí, ahí ha habido una evolución.»*

A pesar de esta mejora en la coherencia de los criterios utilizados, en la mayor parte de los HD-CET, reciben sobre todo demanda por parte de alumnos con trastornos de conducta, por ser lo más llamativo en los centros escolares, como expresan un profesor y un terapeuta:

*«La demanda desde luego de los institutos es trastornos de conducta.»*

*«Son los que hacen más ruido.»*

También atienden menores con otros trastornos de salud mental, como trastornos psicóticos, fobias escolares, trastornos del vínculo, trastornos de la conducta alimentaria y episodios depresivos que son, según su opinión, aquellos para los que se diseñó este dispositivo.

Los terapeutas no están de acuerdo con que los Hospitales de Día sean la respuesta para alumnos con trastornos de conducta estrictamente que no vengan acompañados de estos problemas, pues no creen que estas dificultades deban trabajarse segregando a estos alumnos.

*«Este no es un centro de trastornos de conducta.»*

*«No sé si es mejor segregar a los alumnos con trastornos de conducta, yo creo que no.»*

En algunos casos, los equipos docentes opinaban que posiblemente cada vez hay una mayor demanda, tanto por el hecho de crear y dar a conocer el recurso, como por la alarma social que se está creando y los cambios de la sociedad actual. Por su parte, en los equipos terapéuticos no se mantenía una postura clara al respecto.

Aunque en los grupos de infantil, la proporción de menores varones es claramente mayor que la de mujeres, en adolescentes parece reducirse la diferencia.

Respecto a si pertenecen en su mayoría a centros públicos o privados, en general no perciben ninguna entrada diferencial por una u otra red.

- **Composición de los equipos terapéuticos y educativos**

La valoración general de estos dispositivos es muy positiva, y ambos colectivos los consideran una buena respuesta, aunque señalan que hay aspectos que se pueden mejorar. En general, pare-

cen satisfechos con la atención que ofrecen. Sobre la composición de su equipo, los terapeutas también se muestran satisfechos. Consideran positivo que sean equipos estables:

*«En este momento está bien, tal como estamos.»*

Sin embargo, en un caso señalaron la necesidad de tener más celadores para contener a algunos menores con trastornos graves de conducta. Los docentes también sugirieron esta figura para poder actuar en momentos de crisis en los momentos de clase. En uno de los centros, señalaron también que un educador de calle que pudiera acompañar a las familias y hacer trabajo con ellas sería una figura muy positiva.

Los equipos terapéuticos mostraron gran acuerdo con que el aspecto pedagógico es importante, aunque no es lo más relevante en estos centros y creen necesario hacer hincapié en ello.

*«No es una respuesta educativa a nada, sino una respuesta a una enfermedad mental.»*

*«Lo escolar aporta un elemento de salud muy importante.»*

*«Aquí aprenden más que en su centro.»*

La mayor parte de los miembros de los equipos de salud consideraban adecuada la cantidad de horas dedicadas a lo académico (10 horas y media a la semana), aunque algunos manifestaron la necesidad de hacer planes individualizados para que cada paciente pudiera tener las horas que necesitara o que se le pudieran exigir en cada momento.

Todos los equipos docentes entendían y compartían que lo académico está supeditado a lo clínico, aunque son conscientes de que realmente son pocas horas las que tienen; reconocen que la terapia es el objetivo fundamental y que la dimensión escolar es un complemento que les sirve de conexión con su entorno normalizado:

*«Luego... (después de la terapia)... los chicos a clase suben encantados. Y al final, llevarse los deberes, subir a clase y hacer tarea... para ellos es lo más normal (...) Es su conexión con el entorno.»*

*«Tenemos que ver nuestro objetivo ya no como suplir lo que no tienen en el colegio, sino como mantener el contacto y un poco el ambiente escolar. Porque suplir no podemos, porque no hay tiempo ni se puede.»*

Respecto a la composición del equipo docente, los profesores pidieron más profesionales en su equipo. Además, tanto ellos como todos los equipos terapéuticos señalaron la necesidad de una formación más específica sobre la población a la que van a atender (e información sobre los HD-CET) y que incluyera aspectos muy prácticos, con la posibilidad incluso, como propuso una terapeuta, de ver trabajar al equipo clínico, para saber manejar las situaciones y comprender que lo académico no es lo fundamental. Todos los equipos docentes mostraron su insatisfacción y desacuerdo con que los cursos de formación que ofrece la Consejería de Educación se diesen tarde (o incluso al año siguiente de estar trabajando en el CET) y no incluyera rasgos específicos de estos centros. De hecho, unas profesoras insistieron en que esta formación debería incluir un cambio de mentalidad, que ellas han conseguido con gran esfuerzo después de trabajar en él.

Un elemento interesante que apuntaron los profesores tiene que ver con que, en su opinión, el perfil de la formación del PT es el más adecuado para trabajar en los CET. De hecho, una difi-

cultad que señalaron en una ocasión se refiere a que los profesores de Secundaria tengan que dar clase a niños de Primaria y viceversa.

Por su parte, algunos terapeutas expresaban así su opinión acerca de la necesidad de seleccionar de alguna forma a los docentes:

*«Deberían tener una formación específica y también una compensación en ese sentido.»*

*«Y que para trabajar en Salud Mental uno requiere cierta vocación.»*

*«No puede venir cualquiera.»*

Una profesora lo expresaba también muy claramente:

*«Aquí tiene que estar gente que realmente valga (...) Y que quiera.»*

Todos los equipos clínicos coincidieron en que la estabilidad del profesorado es esencial, como reflejan estas afirmaciones:

*«Es muy importante que los profesores no cambien todos los años, porque eso a los niños también les desconcierta mucho (...). Además, nunca se empieza el curso cuando se tiene que empezar, porque van llegando paulatinamente...»*

*«La angustia de que cada año va a cambiar el equipo de profesores, o que se incorporen en octubre (...) pues es una locura.»*

Los docentes también se mostraron de acuerdo, aunque lo matizaron en un caso explicando que más de 5 años es probablemente demasiado y hace que los docentes pierdan la perspectiva al tratar únicamente con alumnos con trastornos de este tipo.

En cuanto a la figura del Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en Educación, prácticamente todos los equipos se mostraron muy satisfechos e insistieron en la necesidad de que estuviese en su centro a tiempo completo:

*«Estar a media jornada te deja muchísimas cosas sin hacer, siempre estás tapando agujeros.»*

Ambos colectivos señalaron que sería positivo que se definieran más claramente sus funciones. Los miembros de algunos equipos terapéuticos comentaron la dificultad que suponía para ellos que esta figura perteneciese a Educación, tanto por la diferencia en los horarios y vacaciones como a la hora de intervenir y relacionarse con Servicios Sociales, pues a menudo los psiquiatras o psicólogos debían hacer los trámites con los trabajadores sociales de sus centros de Salud Mental. Algunos proponían la posibilidad de que esta figura estuviese integrada en el equipo de salud para que además pudiese desarrollar un papel más amplio y no solamente orientado a lo escolar, pero la mayoría consideraban que podía seguir en Educación (como los profesores), dado que mantienen una coordinación muy buena con ella.

Finalmente, los equipos educativos hicieron otras sugerencias. En primer lugar, el CET no está constituido como centro educativo y eso, según sus propias palabras, *«complica mucho»* su actuación. Otro profesor señalaba que la falta de un marco jurídico-legal más claro hacía más difícil la coordinación entre equipos. En segundo lugar, propusieron que los puestos que ocupan sean considerados como de difícil desempeño.

Por lo general, la mayor parte de los profesores, aunque reconocían la dificultad de su trabajo, se mostraron satisfechos, como indica la siguiente expresión de una profesora:

*«Yo es el primer año que estoy aquí y estoy encantada, la verdad es que estoy aprendiendo muchísimo de todas.»*

Para terminar con este punto, es preciso señalar que en todos los HD-CET, tanto los terapeutas como los docentes consideraban que hace falta crear más centros (no hacerlos más grandes) pues, según ellos, hay lista de espera fundamentalmente en la etapa de infantil (de 6 a 12 años) y en muchos casos las familias tienen que trasladarse desde muy lejos para llegar.

- **Coordinación entre ambos equipos**

Este tema surgió en todos los grupos de discusión como una de las dificultades que es preciso mejorar. Por un lado, la principal traba de la que informan los equipos terapéuticos es el hecho de pertenecer a dos Administraciones distintas, con un régimen laboral y horarios diferentes. Como señalan muy claramente algunos miembros del equipo terapéutico:

*«Ellos viven en un mundo y nosotros en otro. Y es el mismo.»*

*«Esa cuestión de que tenemos que responder a dos Administraciones.»*

Además, parece que la idea que se tiene sobre qué es un Hospital de Día-CET no es la misma en ambas Administraciones, con lo cual se hace más difícil la coordinación. Según un miembro de un equipo terapéutico:

*«Tendrían que quitarle esa visión que tienen de educación, educación, educación...»*

Por otro lado, hay otros aspectos que pueden suponer un obstáculo, y tienen que ver con el hecho de que es el equipo docente el que se relaciona con los centros escolares y debe actuar de intermediario entre las recomendaciones clínicas y los orientadores y profesores. Así lo expresaba una psicóloga:

*«La dificultad que veo es que ellos dependen de las decisiones que tomamos nosotros. (...) Ellos son intermediarios entre el colegio y un equipo clínico y tienen un papel difícil a veces.»*

Algo parecido señalaban algunos docentes, al expresar que se encuentran en una situación complicada, que hace que tengan poco margen de actuación:

*«Estamos un poquito coartados por la situación, por los centros de referencia, por el equipo terapéutico, por la situación laboral o de la Consejería...»*

A pesar de estas dificultades, en varios de los centros comentan que la coordinación ha ido mejorando mucho gracias a su esfuerzo, hasta estar bastante satisfechos en algunos casos, como expresaban un psicólogo clínico y una profesora:

*«Nosotros hemos conseguido aquí con mucho esfuerzo encajar los dos equipos.»*

*«Es difícil, la relación es buena pero es un esfuerzo muy grande.»*

La mayor satisfacción la muestran aquellos centros donde tienen reuniones de coordinación todos los días, cuando la gestión es pública en ambos equipos; en aquellos centros de gestión mixta

la coordinación se realiza una vez a la semana y no se reúnen todos los miembros de ambos equipos. Como expresaba un profesor:

*«Que haya una gestión mixta también es un hándicap.»*

A pesar de todo, ambos colectivos coinciden en la necesidad de reunirse una vez al día todos los miembros de ambos equipos. Así lo reflejan una profesora y una terapeuta:

*«Lo ideal sería eso, que la primera hora de cada jornada se pudiera reunir todo el mundo para planificar.»*

*«Nosotros necesitaríamos todos los días hablar con educación para llevar una buena coordinación.»*

Tanto profesores como terapeutas vuelven a coincidir en que compartir un mismo equipo sería una buena forma de mejorar esta relación. Un terapeuta y un profesor así lo indicaban:

*«Si los tuviésemos (a los educadores) en esta mesa como rutina, habría un intercambio natural y normal, como tenemos con los distintos profesionales que trabajamos aquí (...) Es que no hablaríamos de profesores (...) Hablaríamos del equipo.»*

*«Tener un espacio común solucionaría muchísimas cosas de coordinación (...). Y lima también.»*

La solución que aportaban en dos de los HD-CET pasaba por crear un único equipo integrado, formado tanto por los especialistas clínicos como por los profesores, al menos con los mismos horarios y tiempo para reunirse y coordinarse. Algunos miembros de los equipos terapéuticos indicaron que si además los profesores tuviesen una formación más adecuada, les resultaría más fácil la comunicación.

### • **Coordinación externa**

Además de la necesidad de coordinación interna, los profesionales de los HD-CET hicieron mucho énfasis en los grupos de discusión en la importancia de la coordinación externa con familias, con los centros escolares de referencia y con otros servicios.

Según las observaciones de los equipos de salud, la mayor parte de las familias de los menores que acuden a estos centros tienen bastantes dificultades y se encuentran en una situación algo desestructurada. Tienen reuniones con ellas, al principio para realizar las evaluaciones y posteriormente para implicarlas en el tratamiento de su hijo y a la vez mejorar su situación. Si las familias no están dispuestas a colaborar, no se puede trabajar con su hijo. Todos los equipos clínicos se mostraron de acuerdo e insistieron en que estas familias requieren un apoyo terapéutico importante y atención por parte de Salud Mental y Servicios Sociales.

También indicaban que es necesario ofrecerles ayuda para el transporte de sus hijos a los HD-CET, ya que muchos viven en localidades distintas y tienen que desplazarse muchos kilómetros.

Al preguntar a los docentes sobre el trabajo con las familias, se desprende de sus respuestas cierta insatisfacción por no poder establecer mayor relación con ellas, ya que siempre dependen de la decisión del equipo terapéutico y ellos sólo pueden intervenir o reunirse con las familias para hablar de temas académicos, siempre y cuando los terapeutas consideren que es adecuado. Su

relación con ellas suele centrarse en tranquilizarlas en el aspecto académico, pero no pueden ir más allá. En palabras de una PTSC:

*«Intervenimos hasta donde nos dejan intervenir.»*

Por ello consideraban que su trabajo con las familias es «mejorable» y señalaban que sería muy positivo si la figura del PTSC pudiera hacer con ellas cierta intervención educativa en aspectos como hábitos de higiene, de descanso, de comida, etc.

Por lo que respecta a los centros escolares de referencia, la coordinación es fundamentalmente responsabilidad del equipo docente. Cuando la relación es con centros de Primaria, los equipos de profesores comentaron que suelen establecer la comunicación con el director, el tutor y PT sólo en los casos graves donde ha intervenido el EOEP o es necesario hacer un cambio de centro, se comunican con el orientador. Cuando tienen que establecer la coordinación con un instituto, suele ser a través del orientador. En general, todos los equipos docentes se mostraron muy satisfechos con la relación que mantienen con los colegios e institutos.

Los equipos clínicos, por su parte, no se suelen reunir muy a menudo con ellos, pero sí hay ocasiones donde la relación se establece, fundamentalmente con los equipos de orientación y los tutores (y en ocasiones, también los directores).

En uno de los HD, los equipos terapéuticos sí acuden, junto con otros del equipo docente a algún instituto, y lo valoran como muy positivo, aunque creen que se podría mejorar y deberían facilitarse los tiempos para que pudieran establecer más reuniones:

*«Si hubiera mejor relación, seguramente podríamos ser todos mucho más abiertos y hablar del caso con mucha más sinceridad, y eso ayudaría a todo el mundo.»*

Sin embargo, este mismo equipo terapéutico manifestaba tener mayores dificultades para relacionarse con los profesores o que estos transmitan una información adecuada.

*«Con los profesores, la verdad, es que es muy difícil hablar con ellos (...) Yo no sé hasta qué punto el tutor es capaz de transmitir toda esa información a esos profesores.»*

Otro aspecto que los equipos de salud consideran necesario es ofrecer una información más clara a los centros escolares sobre el objetivo y funcionamiento de estos centros, como expresaban dos de ellos:

*«Porque el desconocimiento es bestial. Y la demanda muchas veces es simplemente eso, que vengan chavales que son conflictivos en el colegio...»*

*«Que sepan que aquí el abordaje es solamente terapéutico y que no es solamente un sitio de depósito de chavales... (...) que yo creo que también es un problema nuestro que tampoco hemos sabido transmitir a lo mejor bien qué es esto de un Hospital de Día.»*

Para un equipo docente, este desconocimiento también es extensible a los servicios de Salud Mental y debería ampliarse por tanto la información que se da a ambas Administraciones.

La función de establecer coordinación con otros servicios, fundamentalmente los servicios sociales, es propia de la figura del PTSC, miembro del equipo docente. En algunos CET señalaron ciertas dificultades para encontrar recursos para los menores que tienen ingresados:

*«Se intenta contactar con asociaciones y no tienes facilidades para que esos chicos participen de esos recursos, pero tampoco creemos que tengan que crearse recursos específicos si estamos trabajando en la normalización...»*

Respecto a la relación con los trabajadores sociales de Salud Mental, en un equipo clínico señalaron la dificultad que encontraban debido a que la zonificación de Servicios Sociales no coincidía tampoco con la de Salud Mental.

- **Resultados y altas**

El último aspecto que se trató en cuanto a la valoración de los HD-CET fue la satisfacción con los resultados obtenidos y con el procedimiento seguido para las altas. Como se comentó anteriormente, todos los profesionales valoraron muy positivamente la función de estos dispositivos y la mayor parte de los equipos terapéuticos se mostró de acuerdo con que muchos de los menores que acuden a los hospitales de día mejoran tras su estancia, aunque creen que no es suficiente, y hay algunos que se van sin que se pueda hacer nada más.

*«El HD cumple una determinada función (...) cuando un chico se va de alta, hay altas mejores y altas peores. Pero incluso en las altas mejores, los chicos siguen necesitando un apoyo psicoterapéutico.»*

Muchos opinaban que los alumnos y alumnas ingresados en el HD-CET se sienten aliviados al pensar que van a poder volver a su centro escolar en una situación mejor, como refleja esta afirmación de una psiquiatra, y la de un profesor:

*«A nadie le gusta ir a un sitio «para locos», pero les alivia saber que van a volver en mejores condiciones (...) Algunos vienen encantados (...). Todos aspiran a volver a la normalidad sea como sea.»*

*«A veces, sacarles de ese entorno durante una temporada, incluso tenemos algunos que ves que les alivia. Tenían un rol en el instituto que era insufrible hasta para ellos.»*

A pesar de estar satisfechos, los profesores señalaban también que la mayoría de los que salen de los centros van a tener muchas dificultades:

*«Mejoran, pero esto de la mejoría es tan subjetivo... Pues quizá puede estar una hora sentado, pero no puede estar 6 horas sentado.»*

Respecto a las salidas, los que están en centros de infantil, vuelven a centros escolares, pero de entre los adolescentes, según algunos equipos terapéuticos, la mayoría no titula, por tener un gran retraso escolar:

En la mayor parte de los centros, los equipos terapéuticos realizan un seguimiento con algunas terapias individuales durante unos dos meses aproximadamente, que valoran como muy útiles. En los centros donde este seguimiento sólo lo realiza el equipo docente, los terapeutas consideran necesario llevarlo a cabo ellos también. En el siguiente apartado, se describen las valoraciones y sugerencias de ambos equipos para facilitar el reingreso y posterior adaptación del menor a los centros educativos.

Cuando los menores se reincorporan a la escuela suele hacerse siempre de forma gradual, tal y como comentaron en todos los centros, primero a tiempo parcial y aumentando paulatinamente el número de horas que acuden a clase.

Aunque la decisión final de la modalidad educativa la toma la familia, es coordinada entre el equipo docente y el terapéutico, y son los profesores, en la mayor parte de los casos, los que establecen el contacto con el centro y acompañan al chico. En un caso, el equipo docente insistió en que en el momento del alta debería tenerse más en cuenta su opinión.

Según prácticamente todos los profesionales, a menudo se recomienda que cambie a otro centro escolar, por la historia que ha vivido y las resistencias de la escuela anterior, como reflejan algunas opiniones de terapeutas y de profesores:

*«A veces influye mucho el miedo, ¿no? Porque en los coles a veces nos encontramos con el problema de que tienen el recuerdo del chaval de antes de venir aquí...»*

*«Les resulta muy difícil integrarse sabiendo que tienen ya una etiqueta o que salieron de allí en unas condiciones muy malas.»*

*«Son muchos esfuerzos los que han tenido los centros. Se han visto con incidentes muy desagradables. Y somos profesionales pero también somos personas, y hay una parte de desgaste, de cansancio, de miedo ante determinadas situaciones...»*

En cuanto al tipo de centro que suelen buscar, los terapeutas coincidían con los profesores en que tiene que ser pequeño y contar con apoyos personales (PTs y Orientadores), lo que hace que a menudo elijan centros públicos, que los aseguran. Sin embargo, si se trata de un menor que empezaría o se reincorporaría a sexto de Primaria, suelen elegir un centro concertado para evitar un nuevo cambio en Secundaria.

Los equipos docentes valoraron de forma muy positiva la respuesta de los centros escolares, y expresaron que estaban recibiendo mucho apoyo de los orientadores en ambas etapas:

*«Tenemos casos de colegios que han hecho maravillas, pero no sólo con estos chicos, sino con todo su grupo de compañeros.»*

No obstante, creen que la reincorporación sería mejor si el equipo terapéutico pudiera ofrecerles mayor información sobre cómo apoyar a este alumnado:

*«A nivel terapéutico se han conseguido cosas importantísimas, y por una falta de coordinación en la vuelta, se pierden cosas. Yo creo que es importante que el equipo clínico de verdad tome conciencia de lo importante que es muchas veces la vuelta al cole para ver lo eficaz que ha sido su tratamiento.»*

Los docentes proponían incluso que los profesores que van a atender a estos alumnos en los centros ordinarios acudieran algunas horas al CET para observar la forma de trabajar con ellos.

Ahora bien, un problema señalado por todos los equipos se centra en la falta de posibilidades que tienen los menores de edades entre 14 y 16 años. Algunos vuelven al instituto, pero muchos de ellos necesitarían otro recurso. Esta afirmación de un terapeuta es muy clara:

*«De 14 a 16 es muy problemático porque hay chicos que ni están para ir al instituto normal, ni son de educación especial y no hay absolutamente nada más.»*

Según ambos colectivos, debería existir algo parecido a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (anteriormente programas de garantía social) para chicos con otra problemática, más orientado a lo profesional, que fuese accesible antes de los 16 años; más flexible e individualizado, parecido a los talleres y con mayor contención; otra posibilidad sería, según algunos profesores, rebajar la edad de acceso a algunos recursos para menores con estas patologías. Una terapeuta lo explicaba así:

*«Cualquier tipo de aula diversificada en condiciones (...) Lo importante es que realicen algo en lo que se puedan sentir útiles y que realmente puedan llegar a hacer...»*

Además, la mayoría de los equipos terapéuticos insistieron en que es imprescindible realizar un mayor seguimiento cuando salen del HD-CET por parte de Salud Mental (con una mayor frecuencia de las visitas) para ellos y sus familias, pero también de los Servicios Sociales.

*«Y claro, al volver a su vida normal necesitan una supervisión también... o acompañamiento, tanto las familias como ellos. Y ahí se pierden.»*

- **Otros dispositivos necesarios**

Tanto el equipo terapéutico como el docente señalaron en los grupos de discusión que había determinados problemas que los HD-CET no podían resolver y para los que sería necesario pensar en otros dispositivos.

Una de las propuestas que hicieron en un equipo de salud consistía en crear otro tipo de HD-CET, donde predominara la parte académica pero que también contara con profesionales de salud mental para realizar terapias. Veían adecuado este planteamiento para problemas menos graves que pudieran afrontarse con menos horas de terapia.

Por otro lado, como muy bien refleja la siguiente afirmación de un miembro de un equipo terapéutico, hay casos muy graves que no están obteniendo una respuesta adecuada y necesitan de un recurso que se sitúe entre el HD-CET y el ingreso en un hospital:

*«Estos centros sí creemos que son útiles, lo que pasa es que no abarca toda la problemática... Y después de esto no hay otra cosa.»*

Para aquellos menores que no pueden estar en un centro escolar y han superado los 16 años, los profesionales clínicos proponían la creación de unos centros de día que trabajen aspectos para la rehabilitación:

*«En la línea de la rehabilitación, de autonomía, de cosas como muy conductuales, muy básicas (...), como los centros de intervención psicosocial que hay para adultos.»*

Hay determinados casos en los que la jornada en el HD-CET no es suficiente y necesitan estar ingresados en una residencia terapéutica. En la mayor parte de los equipos terapéuticos se valoró este recurso como muy positivo y a menudo imprescindible. Sin embargo, señalaron la dificultad que encuentran para derivar a los menores, ya que es un recurso de Servicios Sociales y la decisión no depende de los terapeutas. Por otro lado, reconocían que en ocasiones los padres se negaban porque debían ceder la guarda, con el choque emocional que eso supone. Las condiciones que tienen las buenas residencias terapéuticas, en su opinión, se resumen en que el niño puede estar apartado de su familia (en ocasiones muy necesario), que hay una ratio muy baja de meno-

res por educador, se hace terapia con ellos y con la familia, además de que sigue acudiendo al centro escolar. Reclamaron la creación de más residencias de este tipo.

Los terapeutas plantearon también la necesidad del diseño de una respuesta específica para los trastornos de conducta más graves (disociales estructurados), donde se intervenga desde todos los ámbitos (Salud Mental, Educación, Servicios Sociales) de una forma coordinada.

Los miembros de los equipos terapéuticos y docentes comentaron la necesidad de que el recurso del acompañante terapéutico fuese accesible para todos los menores, tanto para acompañar en momentos de ocio o a actividades extraescolares como para acudir al HD-CET. Insistieron también en que estos recibieran una formación adecuada.

En segundo lugar, en los equipos educativos se insistió en que los recursos para el ocio son muy beneficiosos pero no están al alcance de todos los chicos y chicas, ya que no son los mismos en todas las zonas de Madrid, y tampoco se han diseñado suficientes pensando en sus necesidades:

*«La tarde no está resuelta.»*

Por último, en uno de los equipos terapéuticos se comentó que en las mesas del menor de la Comunidad de Madrid a menudo la coordinación no es muy eficaz (aunque se dedique mucho tiempo), y plantearon la posibilidad de que se tuviera más en cuenta la opinión de los que realmente trabajan con el menor y se facilitara la coordinación más directa entre el psiquiatra o psicólogo, el profesor y el trabajador social que atendiese a la familia.

- ***Otras consideraciones finales***

Se recogen en este apartado final, algunas otras consideraciones que los profesionales de los HD-CET hicieron en las reuniones de los grupos de discusión. Los profesionales de los equipos de salud sugirieron algunas propuestas para mejorar la atención que se ofrece desde Salud Mental, como medida también preventiva. En primer lugar, todos los equipos insistieron y reclamaron que se reconociera como especialidad la de psiquiatría infantil, lo que mejoraría a su vez la formación de los que trabajasen con menores.

En segundo lugar, consideraban imprescindible que en los centros de Salud Mental se contara con un mayor número de profesionales de distintos ámbitos (psicólogos, terapeutas ocupacionales, etc.) para ofrecer una atención más integral.

*«Los psicólogos no siempre están incluidos dentro de Salud Mental. Es un déficit que hay brutal.»*

De acuerdo con los participantes, sería fundamental que aumentara la frecuencia de las visitas con cada paciente y se realizase un mayor trabajo con las familias:

*«Más atención, mayor frecuencia de visitas, mayor atención a los padres de estos niños que, como padres, necesitan también un apoyo importante.»*

Finalmente, todo esto debería acompañarse también de medidas que favoreciesen la coordinación entre estos servicios, los centros educativos y los Servicios Sociales.

#### 4.4.2. La voz de las familias

En este apartado se presentan los resultados de todos los grupos de discusión que se realizaron con los padres y madres cuyos hijos estaban escolarizados en un HD-CET. Se presentan en primer lugar la información que las familias ofrecieron sobre distintos aspectos del funcionamiento de los colegios e institutos y, en una segunda parte, la que se refiere a los Centros Educativos Terapéuticos que funcionan como Hospitales de Día. Finalmente, se recogen las aportaciones que las familias hicieron acerca de la necesidad de apoyo que ellas mismas experimentan.

➤ Valoración acerca de los centros escolares

• **Necesidades y dificultades**

Los padres en general consideran que se necesita una mayor preparación y sensibilización por parte de los centros para trabajar con estos alumnos. En muchos casos las valoraciones de las respuestas que los centros escolares han proporcionado a sus hijos son negativas. Se habla de las barreras que se han encontrado tanto para el aprendizaje como para la participación de sus hijos en las actividades del centro escolar, de la falta de preparación de algunos profesionales, de la ausencia de apoyos adecuados y de las actitudes negativas existentes en algunos centros.

*«A mí un consejo que me daba la directora del centro de mi hijo era: cámbiale de colegio, que este colegio no le viene nada bien.»*

*«Cuando los niños están en el colegio o IES y empiezan a manifestar sus problemas, no hay una atención especializada. Hay un elemento que distorsiona las clases, que constantemente está fastidiando, entonces, nadie le presta atención, o sea, realmente lo único que quieren es que salga como sea. Mi hijo, por ejemplo, ha sido echado de dos colegios, dos centros. Y es cuando viene aquí (HD-CET), y se vuelve otra vez a incorporar cuando efectivamente se le toma en cuenta, sí se sabe que tiene un problema, se atiende ese problema y se le mira de otra forma, muy diferente a cuando antes era una persona con problemas de conducta y entonces lo único que hacía era molestar. Y molestar, y molestar y una semana a casa, y un mes a casa...Y además, expulsiones de tapadillo, porque decían: vete y di que te vas, pues te vas porque no sabes qué hacer. Y es ahora cuando ya se viene aquí, y la coordinadora de aquí habla con la coordinadora del centro y entonces hay otra forma. Y eso de verdad que se ha ganado muchísimo. Porque al principio no saben los profesores cómo tratar a una persona que les está dando muchísimos problemas.»*

*«Porque yo también he tenido muchísimos problemas en el instituto porque yo sí, sabía el problema de mi hijo, y fui primero al instituto, y hablé con el jefe de estudios, hablé con la orientadora, y expliqué lo que pasaba y pedí ayuda. Y todos: sí, sí, pero luego no, no. Y todos derivamos a expulsiones, echarle de clase, porque claro, molestaba a los demás alumnos. Tampoco tuve apoyo a la hora de ofertarme este centro, ellos nunca me hablaron de ello, fue a través del psiquiatra el que me recomendó aquí. De hecho, al principio, con los coordinadores de aquí del centro, eran reticentes a tratar el tema. Poco a poco, el personal de aquí del centro sí les ha convencido del problema que tiene y de que le ayuden, y ahora sí, ahora hay una reciprocidad de entendimiento... pero que nos ha costado mucho hacerles comprender, que tenía un niño con un problema, que no era un niño gamberro porque él quería, sino que es un niño que tiene un*

*problema de comportamiento, por una enfermedad que tiene, que no puede evitarlo. Ellos nada más que veían una molestia, un estorbo, no veían un problema, una enfermedad. Al derivarle aquí al centro y ponerse en contacto con ellos y explicarle qué es lo que le pasa, ya han comprendido lo que tiene y ahora ya sí, han cambiado totalmente la actitud: el cambio ha sido radical. Pues gracias a este centro.»*

*«Entrabas a clase y el sitio de mi hijo era pues al lado de la profesora totalmente aislado para que no le molestara para dar clase al resto. Eso a mi hijo le hizo muchísimo daño. Entonces, no hubo ningún tipo de apoyo, yo pedía apoyo, decía: «vamos a ver, mi hijo no es tonto, yo veo que hay niños que tienen cierto retraso que tienen apoyo; mi hijo no es retrasado, es hiperactivo, ¿por qué no le ponen también un apoyo? Incluso llegó un momento que puse una queja en Educación.»*

*«No, ella claro, decía que era un consentido y un niño pues que lo que hacía era llamar la atención.»*

*«Lo dejaban dormirse en la clase y... y lo que decía la profesora es que se quedase dormido, que es cuando mejor estaba...»*

Hacen extensiva esta falta preparación a otras personas del centro (monitores, comedor, personal de los autocares...):

*«Pues una incompreensión hacia ellos, y sobre todo en las personas, vamos, empezando por los profesores, que no se quieren involucrar en que este problema es una realidad y que cada vez es más frecuente, y después en la cantidad de personas y monitores que están alrededor de los niños que no tienen ninguna preparación de ningún tipo, como monitoras de comedor, de actividades extraescolares, de autocares... Estos niños son niños que dan muchos problemas, que generan muchas situaciones de enfrentamiento y las personas que le rodean, adultas, no saben bien cómo dirigirse a ellos.»*

En general destacan la falta de apoyos específicos para sus hijos en el centro escolar.

*«Además no entiendes por qué motivo en los colegios hay un montón de personas que apoyan a los niños, con todo mi respeto para los niños, que no pronuncian la «r», esos lo tienen todo y nuestros hijos no tienen nada.»*

Hay veces que el cambio de colegio está motivado por el propio centro escolar:

*«Yo intenté una reinserción en el colegio, después de estar el niño aquí, intentamos una reinserción en el colegio y se negaron rotundamente a aceptarlo.»*

*«A mí hicieron una comisión y me dijeron que lo tenían que sacar, que no estaban preparados para... para atender al niño, y mi hijo no es un...»*

*«El consejo escolar, y nos dijeron que lo mejor era sacarlo del colegio porque... porque no... la profesora había pedido una baja por estrés y... que ellos no podían hacerse cargo del niño, que no tenían medios...»*

En algún caso señalan que no han encontrado una respuesta educativa adecuada ni en centros de educación especial.

*«. Y lo peor que me he encontrado es que de repente me doy cuenta que hasta la educación especial lo rechazaba. Yo decía: ya no es simplemente porque no encaje, que yo ya veía que no*

encajaba, sino porque de repente me han dicho que tampoco quieren hacerse cargo de los trastornos de conducta porque distorsionan de alguna manera también lo que ellos tienen proyectado para la educación especial. (...). Fue una aventura de recorrer un montón de colegios de educación especial, cuando ya vimos que prácticamente la educación ordinaria era básicamente imposible, planteada como está planteada hoy en día y con los recursos que tiene. Es que no hay más, vamos, mi experiencia personal es que yo he visto que faltan recursos, faltan medios, falta preparación. En el colegio de mi hijo, por voluntad, ha habido mucha, de unos profesores más que de otros, pero realmente no están preparados y que este problema cada día es mayor, y hay más número (...) Ellos se reconocen que no tienen medios, que eso también es una realidad, yo no pretendo tampoco dar culpa sólo a los colegios, digo la realidad, no tienen medios, ellos se asustan, no pueden con estos trastornos de conducta, no pueden con 25 niños, se desbordan ellos, se desborda el niño, se desbordan los padres, nos desbordamos todos...»

Se mencionan las consecuencias de las expectativas negativas por parte de algún profesor:

«El primer día de clase, en 1º de infantil, entra a las 9 de la mañana y a las 12 estaba diciendo la profesora: con este niño no voy a conseguir hacer nada, etc., etc., esta actitud, lo que te puedo señalar es que era el primer día de clase (...) Porque sí pidió ayuda, esa es la parte buena que tuvo, la parte mala es que vives la actitud de que lo deja aparte. De hecho, físicamente lo echaba de clase. Nos lo mandaba a casa...»

En un grupo se señaló que estas expectativas negativas pueden incluso extenderse más allá del propio niño, como en el caso del hermano del niño que se encontraba en el HD-CET:

«El primer día de clase le cogió y le dijo su tutora: uf, otro González, a ti te voy a dejar atrás por si acaso la lías. O sea, ya das por hecho... Imaginaros. Yo llego y le digo: Hijo, ¿por qué haces esto? Y me dice: Porque lo haga o no lo haga, voy a ser el culpable... Y el niño tiene 8 años. Que no es que dijera es que es un niño que sabe que... Es un niño. No deja de ser un niño...»

«Yo he solucionado el problema sacando al pequeño del colegio...A otro colegio. Pero es que eso no es solución...O sea, porque mi hermano sea así no quiere decir que yo lo sea.»

«Les etiquetan y ya se acabó todo.»

Algún padre ha mencionado la falta de interés e implicación por parte del centro:

«Y luego, la voluntad, perdona que te interrumpa, la voluntad del director del centro creo que es primordial. Yo fui a una asociación de padres de niños hiperactivos y allí se ofrecieron que con un grupo de 10 profesores que estuvieran dispuestos a escuchar una charla de cómo dirigirse a estos niños, cómo tratar con ellos, se trasladaba alguien de la asociación, al colegio para impartir la charla; y yo no tuve ninguna colaboración por parte de la directora. No quiso que eso se hiciera...»

Por el contrario, en algunos casos los padres han destacado el apoyo por parte del centro escolar en el que se encontraba su hijo, aunque reconocen que era insuficiente. Valoran especialmente haber recibido ayudas u orientaciones por parte del centro o de un profesional el particular:

«... En el cole a mí los profesores, los directivos, se volcaron muchísimo. El problema es que claro, ellos no podían avanzar más porque no sabían. Entonces la decisión fue un poco nuestra, de llevarle a Salud Mental y... intentar porque no era normal.»

«... El pequeño... entró al colegio con 3 años. Tenía una profesora de los 3 a los 6 años estuvo genial...»

«El niño era, desde que nació, vamos, desde antes de nacer yo creo que se ponía de pie en la tripa... Entonces esta profesora lo cogió. Es una profesora con mucha solera, una señora profesora, pero aparte de sus estudios, ella siempre estaba reforzando en psicología, estaba haciendo cursos tal y cual. Entonces ella me aconsejaba a mí... Y ese enganche ha sido que a mí me ha ayudado muchísimo para conectar con mi hijo».

«La verdad, a la orientadora escolar del colegio, digo que tengo que darle gracias porque si no es por ella mi hijo todavía estaba siendo maltratado en el otro centro, y estaría abandonado porque a mi hijo no se le llevaba a ninguna excursión en el colegio, por miedo. Y en cambio este año, el año que ha entrado aquí el profesor era diferente y se lo ha llevado a muchos sitios, pero sí que es verdad que él consideraba que también sería bueno para él estar aquí. Y gracias a la orientadora escolar fuimos a Salud Mental, que no habíamos estado yendo y gracias a Salud Mental estamos aquí. Y por eso digo que gracias, porque estamos aquí.»

Los padres creen que cuando los centros no dan la respuesta adecuada es sobre todo por la falta de formación, asesoramiento o apoyo a los profesores de los centros:

«Yo creo que los profesores deben contar con alguien que les ayude a saber qué hacer cuando tienen a un niño con dificultades. Tiene que haber alguien que eche una mano cuando se encuentran con estos casos.»

En algunos casos señalan las dificultades relacionadas con cambios de colegio los cambios de orientadores o tutores dentro del mismo centro que supone tener que comenzar «de cero» con cada uno de ellos, los plazos tan largos hasta que se proponen determinadas medidas de apoyo. Se considera que los equipos de orientación de los centros son insuficientes para atender, supervisar, «controlar» a todos los alumnos de un centro:

«... Cada año un tutor, no he tenido la suerte de tener un tutor por ciclo como la ley marca, cada año empezar de cero, déjame que le mire, que les estudie...y así se pasa un trimestre. Me dicen que van a pedir un estudio a la orientadora, pero la orientadora cambia cada año...y ya se ha pasado el segundo semestre y cuando nos queremos dar cuenta ya se ha pasado el curso, y así un año y otro año. Y entonces a mí me han pedido disculpas, pero cuando a mi hijo le han puesto refuerzos ya estaba en sexto. Y es muy tarde para un niño con necesidades.»

«Y luego, otra cosa. Cuatro equipos diferentes, en el mismo colegio, cuatro o cinco creo que ha tenido mi hijo de orientadoras diferentes. Que van cada año cambiando.»

Reconocen también que las clases tan numerosas dificultan la detección y la comprensión de las dificultades que presentan sus hijos.

Esta falta de recursos lleva a los profesores, en opinión de las familias, a ofrecer respuestas inadecuadas a los problemas que presentan sus hijos, que en muchas ocasiones se centran en sanciones:

«Es como... una locura». «Mi hijo en casa expulsado porque daba igual, a los tres días te lo echaban, a la semana siguiente, luego ya al mes, y después ya a la calle. Y de esa forma, era casi rodando todo un año, y dos años perdidos.»

*«No echarles, porque les echan y quedan en la casa, como dice la señora, y feliz de la vida. Sino de invitarles a estos centros. En vez de echarles, no sé, una semana o lo que sea, que vengan a un centro así.»*

La falta de recursos o respuestas educativas empeora la situación de sus hijos:

*«Porque mi hijo estuvo a punto de caer en depresiones al estar en casa metido, llegó un momento que no lo levantaba de la cama, no quería salir a la calle...»*

Salvo alguna excepción, se encuentran con dificultades para que sus hijos tomen una determinada medicación, pues nadie en el centro escolar quiere asumir dicha responsabilidad:

*«Otra cuestión es el tema de la medicación. A mi hijo le han puesto tres tratamientos diferentes, de los cuales, uno de ellos vale 68 euros, que es el que se está tomando ahora mismo, otro vale 30 y otro vale muy poquito pero que el cuerpo lo elimina con mucha facilidad y a medio día hay que volverlo a administrar, y los centros no se hacen responsables de los medicamentos, entonces te tienes que buscar la vida para que vaya alguien al colegio.»*

Por otra parte, señalan que en los centros escolares debe haber mayor información sobre los recursos que existen, como el HD-CET. En algunos casos es necesaria la insistencia de los padres para acceder a este dispositivo:

*«A nosotros yo creo que nos mandamos nosotros mismos, pero a base de mucho insistir e insistir.»*

#### • **Propuestas de mejora**

Algunos padres, muy pocos, proponen la creación de centros específicos con un enfoque multidisciplinar. Alguna familia matiza que estos colegios tendrían que hacer de «puente» para ir incorporando poco a poco a sus hijos a los centros ordinarios.

*«Posiblemente necesitemos un colegio adaptado, con psicólogos, con educadores, con profesionales en los distintos aspectos que tiene la educación. La educación en el gran sentido de la palabra, sería mucho mejor, evidentemente. En otros países sí existen. Existen colegios adaptados para niños con esto... menos masificados, con más dedicación.»*

Pero al resto de los padres, la mayoría, no les parece bien la propuesta de centros específicos para estos alumnos, precisamente por las «etiquetas» diagnósticas y la segregación que puede ocasionar:

*«Yo quiero que mi hijo esté... lo encaminen en un centro como este pero que luego vuelva a su vida normal.»*

*«... Si yo le pongo en un centro siempre va a estar etiquetado, con lo cual yo a mi hijo no quiero que le pongan una etiqueta.»*

*«... Yo no soy partidario de que mi hijo, con las circunstancias que tiene esté en un centro especial. Yo quiero que mi hijo lo encaminen en un centro como éste pero que luego vuelva a su vida normal. Porque mi hijo es normal, dentro de sus posibilidades, mientras que si no, si yo le pongo en un centro siempre va a estar etiquetado: yo a mi hijo no quiero que le pongan una etiqueta.»*

También se manifiestan discrepancias en relación con la pertinencia de un aula específica dentro del centro escolar, mientras que unos padres consideran que es una buena opción:

*«Si hacen un aula, en esa aula niños, aunque sean de distintos cursos, y hay una persona preparada para llevar a 5 ó 6 niños, puede llevar individualmente el avance que necesite cada niño.»*

Otros padres, aunque valoran la atención que se les podría prestar, no apoyan la creación de aulas específicas porque les estigmatiza y aísla:

*«Yo creo que no. Es mi opinión, es mi opinión particular. Crear guetos dentro de un colegio, crear aulas específicas, estamos aislando y no hay integración. Es decir, yo, es una opinión muy personal.»*

En algún caso manifiestan que su hijo no aceptaría ir a un aula de ese tipo dentro de su colegio.

*«Por ejemplo en mi caso, mi hijo, si en el colegio donde iba hubiese una clase como eso, tampoco iría.»*

En varios casos señalan que sus hijos han sufrido situaciones de acoso por parte de otros compañeros del centro escolar:

*«La mía ha pasado por dos colegios, la tuve que cambiar... la niña ya no quería ir al colegio, una fobia, la tenían completamente arrinconada, no... quería jugar con ella nadie... bueno de todo.»*

Destacan que sería necesario mayor vigilancia y control en el patio u otros lugares que no sean el aula (para evitar situaciones de acoso y supervisar, en los casos en los que puede ser necesario, a sus propios hijos):

*«Sobre todo en las zonas, en las zonas, en los espacios de comedores, los recreos, donde más problemas dan. (...) Donde más problemas tienen.»*

*«Ahora está todo subcontratado. Es decir, es una empresa de comida de comedor, que te pone allí que no son educadores ni saben nada, ponen la comida, no tienen ni idea y luego se quedan mirando el patio, cuidando el patio. Yo creo que esa gente no está preparada para eso.»*

Entre las sugerencias de mejora que plantean los padres se destaca sobre todo el que sus hijos e hijas reciban una atención multidisciplinar. Que existan profesores o figuras de apoyo estables en el centro, con formación adecuada, que sepan «conectar con su hijo» y que les puedan prestar una atención más específica cuando sea necesario. Insisten en que disponer de un apoyo estable para el niño (en algún caso se habla de una figura para varios niños) es importante, pero siempre que tenga la formación adecuada. También se destaca la importancia de que los docentes reciban informes con pautas claras para todos los profesores que trabajan con el niño. Lo que lleva a que en algunos casos se señale la necesidad de una persona formada en temas de salud mental (para detectar, informar y orientar a los profesores...):

*«Pues poner a algún profesional más que explique a esos compañeros docentes los problemas de salud mental de los niños para que también los sepan comprender, y que no los aparten y los deje nadie como un estorbo o se los quiten de en medio.»*

Pero, sobre todo insisten en la necesidad de mayor estabilidad en los profesionales y en la importancia de la coordinación:

*«Lo que es terrible es que tú sepas que tu hijo tiene problemas en el colegio, y ver que se pasa un año, y otro año... y que a mí me ha costado lágrimas el que me diga la orientadora «yo al año que viene no estoy», y yo pensar «¡no puede ser!», otra vez empezamos de cero. Y aunque la orientadora te dice que va a dejar todos los informes para la próxima profesional, cuando llega el próximo le quiere pasar las pruebas...»*

Por otra parte, se plantea que, para determinados casos deberían existir otras alternativas de formación sin esperar hasta una determinada edad (opciones más profesionales y con profesionales formados). Algunos padres señalan que debería haber una cierta flexibilidad en las normas relacionadas con la escolarización obligatoria. Deben estar escolarizados, donde sea, aunque sea con cierta flexibilidad y con un criterio basado en la opinión de varios profesionales. Incluso una madre considera que se debería contemplar la alternativa de que se pudiera recibir educación en casa aunque los otros padres no están de acuerdo:

*«Lo que sí es cierto es que yo creo que vivimos en una sociedad y tenemos que saber vivir en ella. Y para estar en una sociedad hay que saber leer, porque si no, te pierdes; hay que saber escribir, hay que saber una serie de cosas. Entonces lo que podemos poner es la raya de la escolarización o muy abajo o muy arriba. (...) Pero la banda de la escolarización no debe ser una línea, debe ser una banda, y nos podemos mover dentro de esa banda. Y esa banda tiene sus máximos y tiene sus mínimos. Creo que hay gente que no se le puede impedir su futuro, por no llegar a una raya. Entonces, tendríamos que manejarnos en banda. Escolarizar, evidentemente, en casa, en el colegio, en la calle, donde queráis, pero el niño tiene que estar, tiene que estar escolarizado.»*

*«Mi opinión personal es que un niño debería ir a un colegio, se deben dotar los colegios con mayor infraestructura y más multidisciplinar que lo que son ahora mismo, y debe haber instituciones específicas para este tipo de patologías.»*

*«Tiene que haber una generalidad, que son los colegios y luego tiene que haber unas excepciones. Pero que exista algo para esas excepciones, el problema es que no existe. Que estamos en un Madrid de 7 millones de habitantes tenemos 5 centros con una capacidad de 18 niños por nivel ¿no? O quince niños por nivel. Por Dios, estamos hablando de 80 niños, que no sé qué porcentaje es en 7 millones de personas que vivimos aquí. Somos afortunados de poder tener al niño aquí, porque habrá cantidad de niños que estén..., y conozco a niños donde están en su casa, con 14 años, y llevan dos años, y se han tirado 10 años metidos en casa sin salir de casa, porque no hay...»*

La necesidad de la detección precoz es una de las demandas que más claramente expresaron todas las familias en los grupos de discusión. Señalan que, si se hubieran detectado antes las dificultades de sus hijos, muchos problemas no habrían llegado al punto en el que están. Para eso también es necesario que haya más multidisciplinariedad en los equipos psicopedagógicos y más formación.

*«Que muchas veces cuando el niño revienta es cuando ya ha pasado a lo mejor el umbral de lo re... readaptable antes de llegar...»*

Los padres denuncian el «peregrinaje» que han sufrido buscando diagnósticos (trayectoria por profesionales de salud mental públicos y privados, equipos de orientación) y atención educativa, lo que ha supuesto, en muchas ocasiones, cambio de centros:

«Entonces es una locura. A ti te le echan, y te le llevan, y pierdes el curso, pero tiene que estar escolarizado, entonces te lo mandan a otro centro, te vas a otro..., bueno, si tiene que estar escolarizado. Porque llega un momento que dices, bueno, pues lo tengo en mi casa, que no estudie, que no haga nada, y que sea lo que sea; tampoco, porque entonces te llaman rápidamente que tu hijo no está escolarizado. Entonces ahí hay como una especie de vacío que sólo hemos encontrado ayuda... yo desde luego es que beso por donde... los centros estos. Porque hasta que me encontré con esto yo tenía un problema tremendo. Mi hijo en casa expulsado, porque no estaba escolarizado porque daba igual, a los tres días te lo echaban, a la semana siguiente, luego ya al mes, y después ya a la calle. Y de esa forma, era casi rodando todo un año, y dos años perdidos.»

«Mi hijo empezó con 6 años este tema y hasta ahora que tiene 15, 14 vamos, ha entrado aquí con 14, no se le ha resuelto. Ha ido de colegio en colegio, de psiquiatra en psiquiatra, y ha pasado de colegios privados a colegios públicos, y le han dado algunas clases de apoyo, y le han tratado todo lo que se les ha ocurrido. No han tenido nunca claro qué es lo que tenía mi hijo. O sea, tiene un poquito de esto, tiene un poquito de lo otro, tiene una XX, vamos a tratarle la XX, tiene que no le gusta estar con niños, vamos a tratar de que esté con niños. Al final me han mandado al XX, pero a mí me han dicho que no me lo cogían. Entonces vuelvo a la psiquiatra el año pasado, y le digo: oye que en XX no me lo cogen. Y entonces me lo mandaron aquí. Me dijeron: pues o esto o tiene que estar en casa con un profesor. Pero es que mi hijo no aguanta que vengan extraños a casa....»

En este contexto, algunos padres señalan los problemas que se han encontrado en el proceso de valoración por parte del equipo de orientación:

«La parte que viene buena, que pidió al equipo de orientación, pidió una valoración. Eso tardó y nos vimos a final de curso. Ya se perdió un año. Al año siguiente, siguiente escalón. El equipo de orientación no está en el colegio, no lo conoce. Tiene montones de casos en varios colegios, y tú te llevas la sensación, yo creo que muy fundada, de que han tratado, por más que intente y le pongan mucho de su parte, han tratado 10 minutos con el profesional, las entrevistas con nosotros eran así (palmada) y a mi hijo también. Es que tardas mucho. Por más que, a veces, aciertan con un ojo clínico tremendo porque tienen mucha experiencia precisamente por tratar tantos casos, a veces es también un efecto bumerán. No tienen tiempo y a nuestros hijos los ven pues lo más rápido que pueden, como las visitas del médico de cabecera en atención primaria.»

En el caso de Salud Mental, se hace hincapié en las dificultades relacionadas sobre todo con la escasa frecuencia de las citas y el escaso tiempo que puede dedicarse al paciente en cada una:

«...Entonces de los 7 a los 9 años le estuve llevando a una privada, yo iba los martes por la mañana y el niño por la tarde, porque el niño no se abría. O sea, ya llegó un momento, la mujer fue muy honesta conmigo, y me dijo: mira, el objetivo que tenía previsto he sacado un 20%, y sacarte el dinero para nada me parece absurdo, así que me derivó ella misma a Salud Mental de... Porque en el hospital le estuve llevando pero lo mismo. Citas cada 30, 45 días, 15 minutos de consulta. Y ya empezaron los problemas en el colegio y ya cuando hicieron caso, realmente, fue.... Y ahí ya empezaron a tratarle y a medicarle. Pero hasta ese momento, que podía haber ocurrido una desgracia muy grande, hasta ese momento nadie...»

«Las citas con el psiquiatra cada equis tiempo eran: ¿que tal el niño bien? Que siga con la medicación. ¿Qué tal el niño, mal? Otro cambio de medicación...»

➤ Valoración de los servicios de Salud Mental y de los servicios sociales

Algunos padres señalan la falta de coordinación entre Salud Mental y Educación, cuando se establece tiene que ver mucho la implicación y voluntariedad de los profesionales de cada servicio (se produce más con los psiquiatras o psicólogos privados). En algún caso, se apunta que esta coordinación debería estar pautada de alguna forma. En este sentido, también se comentan los problemas para compartir datos e información personal, así como informes, etc.

*«Y luego hay otra figura, perdona, el equipo de orientación, que es el vínculo entre el colegio y el centro de Salud Mental. No hay coordinación entre ellos. No existe... Existe la figura pero no hay coordinación.»*

*«Exacto, llamaba al centro y hablaba con la tutora o con la persona adecuada que tuviera que hablar, y bueno, entre ellas se comunicaban. Yo lo único que sabía era, por ejemplo, cuando íbamos a la cita, me decía: he hablado con la profesora de XXX.»*

Por parte de Servicios Sociales, en la mayor parte de los casos reclaman más presencia, información, ayudas. En muchas ocasiones la opción es acudir a servicios privados que no pueden costear:

*«Hay ayudas para ciertas personas contadas. El resto no tenemos derecho a nada, hay una discriminación...»*

*«Yo he tenido que ir a Asuntos Sociales y pedir ayuda porque yo vivo sola con mis hijos. Yo soy viuda, vivo sola con mis hijos, y tengo otro que necesita también de mí. Entonces, si yo tengo que estar exclusivamente dedicada al grande, no puedo... a veces el pequeño también me demanda. Y he pedido una ayuda, un... pero claro, tiene que ser alguien especializado, porque claro, yo no puedo mandar a mi hijo con cualquiera. Tiene que ser alguien especializado. Estoy solicitándolo, volvemos a las mismas. El papeleo, la burocracia...»*

En muchas ocasiones señalan la necesidad de actividades de ocio. Muestran su preocupación por las relaciones sociales de sus hijos. Que sus hijos participen en actividades de ocio implica que, en ocasiones sean necesarias, además, figuras de apoyo (como el acompañante terapéutico) y profesionales formados. También se mencionan las dificultades económicas para poder costear ciertas actividades:

*«Sería, que tendría que ir un acompañante terapéutico. Él, él por su cuenta... ha dicho: apúntame a mí, a desarrollo de páginas web porque es que es un maniático del ordenador. Además es súper inteligente. Entonces pues han cogido y han empezado: esto es un rollo, a mí esto no me interesa. Y se ha metido en otra cosa y tal. Cuando ha visto que tenía como muchas opciones y que podía hacer le ha parecido maravilloso. Pero cuando ha tenido que enfrentarse a un señor que no conoce, a unos chavales que le dicen... ya no ha podido.»*

*«Pero si va al cine es conmigo o con su hermana, pero él no sale, o sea, sí puede coger un autobús, pero poquito, trayectos cortos. Él solo... se va, porque le da miedo y luego todos sus primos son mayores, porque ya te digo que es el niño descolgado.»*

*«A mí la economía es lo que más me para, porque no hay precios asequibles para decir bueno... ni ayudas tampoco.»*

«En mi caso, por ejemplo, mi hijo no puede estar solo. Tiene que ser vigilado continuamente. Entonces, una actividad como es natación, como eso, aunque yo pueda pagarla, no me atrevo a llevarle...»

«Hace dos veranos, en la Comunidad de Madrid, y mi hijo, mi hijo dice que no vuelve más. Y además, hablamos con alguna de las monitoras, la gente no estaba preparada, la gente en el fondo no estaba preparada, porque era más que nada para un campamento para gente normal, mientras que habían dicho que iba gente especializada, muy mal eso...»

También se aludió a los problemas que en ocasiones se plantean con los servicios sociales por el absentismo de estos alumnos. A veces se producen situaciones en las que la propia familia se siente cuestionada, cuando no es fácil actuar ante un hijo o hija que en estas circunstancias se niega a ir al centro. Los padres critican la rigidez con la que a veces se aplican las normas:

«Y además, a mí por el rollo del absentismo. Porque mi hijo sí era absentista. Y entonces el palo me venía a mí, porque entonces empezaban ¿absentista? La madre que no le lleva, la madre que tal, la madre que cual. La madre entonces pesca un cáncer, ahora ya lo que le falta. El divorcio, el cáncer, el niño... absentista, vamos a quitarte la custodia, me van...»

«Luego ya, luego ya los Servicios Sociales pues luego ya sobre eso y fue un agente tutor también a por él, decía que era policía, que llegaba del ayuntamiento... y yo: Dios mío, pero si yo lo que quiero es que vaya al colegio el niño.»

En uno de los grupos se hizo asimismo referencia a las residencias terapéuticas, como una posible solución, pero se valora negativamente que sea preciso renunciar a la guarda y tutela. También se considera la necesidad de más plazas en este recurso.

➤ Valoración de los Hospitales de Día-Centros Educativos Terapéuticos

• **Funcionamiento del centro**

Los padres, en general, valoran de forma muy positiva a los HD-CET:

«Encantada de la vida, vamos, yo creo que el mejor posible que he podido encontrar, después de todo lo que hemos recorrido.»

«Y menos mal que en tu camino encuentras a alguien que te orienta aquí. Entonces ya fue la salvación». «Llegas aquí y es cuando realmente ya ves que te empiezan a escuchar y a ayudar, que es lo importante.»

«El cielo abierto, ya tengo alguien que me pueda ayudar. Y bueno, y aquí va a hacer dos años que lleva, ha tenido sus altibajos, ahora estamos en un momento muy bueno. Han empezado la incorporación al colegio y... y muy contenta estoy. Pero muy contenta estoy porque no estoy sola. Porque tengo a alguien que me ayude. Porque eso es un vacío, una sensación de soledad que tienes, es decir, dónde voy, dónde voy, que ... Entonces no estoy sola, que tienes... que hay días que los llevas mejor que otros, pues sí, pues claro que... porque depende de cómo ...»

Lo perciben como la única salida posible en este momento:

«... Y sobre todo porque te da una esperanza.»

Están satisfechos con el funcionamiento del centro y con la atención que están recibiendo sus hijos por parte del equipo terapéutico y educativo. Reconocen las mejoras en sus hijos.

*«Yo, muy contenta también, mi hija vino aquí, como dice la compañera, perdida totalmente, con unas crisis de ansiedad terribles, desde agredirme a mí, a cualquier persona... y bueno, la verdad que ha sido entrar aquí en el centro y una mejoría increíble, pero increíble.»*

Valoran mucho que les den información, un diagnóstico y les ayudan a comprender lo que le ocurre a su hijo pero, además, algunos padres hacen hincapié en algo importante para ellos: les quitan la sensación de culpa:

*«Aquí te informan de todo lo que hay y eso es muy importante.»*

*«Pues porque la atención que ha recibido el niño ha sido esencial para su bienestar. Mi hijo vino aquí perdido, yo vine perdida completamente porque... y a mí se me abrió el cielo aquí, porque mi hijo, se suponía, no tenía nada... Estaba mal criado. Y luego ha resultado que mi hijo tiene un problema tremendo.»*

*«Ayuda, de lo que le pasa a mi hijo, sí. Un diagnóstico, un saber qué le pasa, y cómo actuar, porque eso también es muy importante.»*

*«Sí, sí, porque es que cuando tú das a un hijo casi por perdido, que lo único que es, es un malcriado, que le consientes todo; tú llegas a tu casa con una disciplina férrea, no eres nada consentidora, eres recta y... es una contradicción muy grande. Aquí te enseñan a ver que no es así, que realmente hay una patología, y hay una patología que hay que tratar. Y aquí te enseñan a tratarla, te enseñan a llevarlo, te dan pautas, te dan una orientación que no nos han dado en ningún sitio.»*

Otra de las características de los HD-CET que valoran especialmente es que la propia familia recibe en ellos el apoyo que necesita:

*«No solamente ayuda al niño, sino que nos ayuda a nosotras porque venimos nosotras con nuestra moral y nuestra... soy una mala madre y soy lo peor...»*

*«Y lo primero que te enseñan es que tú no lo estás haciendo mal, que tú lo estás haciendo bien, que se pueden corregir ciertas actitudes y que lo vas a hacer y en la mejoría se nota.»*

Las familias hacen mucho hincapié en que en el centro se les ayuda a asumir la situación:

*«Yo cuando empecé a asumir que mi hijo verdaderamente tenía un problema es cuando he venido aquí.»*

*«Antes se decía: no es malo, es travieso... pero es una enfermedad.»*

La mayoría señala que sus hijos están contentos en el CET. Reconocen que ayuda aunque a algunos no les guste. Van asumiendo que tienen problemas de conducta, *«que no es decir que soy el niño malo (...); es algo más que todo eso»*.

*«Al principio, en el caso de mi hija, no quería venir. Y a base, no de forzarla, ¿vale? pero de intentar que comprendiera que tenía que venir, que era bien para ella, entonces, poco a poco... Entonces se convirtió, se convierte en una tortura, porque no deja de ser una tortura, bajo el punto de vista de ellos, lógicamente; pero bueno, entonces, como tuvo que venir en verano, se*

*le obligaba, vuelvo a insistir, no es que... pero lógicamente tenía que venir. Pero al final ellos terminan reconociendo que les viene bien.»*

*«Sí, aceptan la enfermedad... Aceptan la enfermedad y saben que les están ayudando.»*

Valoran de forma muy positiva el apoyo específico que se da a la familia, el asesoramiento, la ayuda para buscar opciones posteriores y el seguimiento de sus hijos.

- **Equilibrio entre los aspectos terapéuticos y educativos**

Un primer tema que se debatió en los grupos de discusión en este punto fue el peso de las dos Administraciones en la derivación de los alumnos. Algunos padres no están de acuerdo con que la decisión sea únicamente del psiquiatra de zona, debería ser algo colectivo, incluyendo a la inspección educativa.

En cuanto a la importancia de ambas intervenciones en el HD-CET, para las familias, el trabajo del equipo terapéutico tiene prioridad sobre aspectos escolares, sin dejar de valorar este último:

*«Los estudios, podrá estudiar más adelante, podrá ganar un dinero más adelante, podrá ir a la Universidad, pero el tiempo no. Entonces, lo que está claro es que estos niños ahora lo que necesitan es un tiempo de adaptación.» «(...) si mi hijo no está en predisposición de tener una actitud, aptitud y actitud ante un estudio y ante una formación, por mucho que le ponga más horas, por mucho que le ponga más deberes...»*

No obstante, sí manifiestan preocupación por el regreso al centro escolar de origen, que puedan adaptarse, que recuperen el retraso, que tengan mucho desfase curricular, etc., por la incidencia que ello pueda tener en el propio niño. Hay padres que hacen un hincapié especial en la importancia del apoyo educativo de los HD-CET.

Hay discrepancias entre padres en cuanto a la conveniencia de aumentar o no el número de horas lectivas. En algunos casos, que hubiese más horas de clase sólo lo verían adecuado para algunos niños.

Algunos padres señalan que desde un punto de vista académico han notado avances en sus hijos (motivación, rendimiento....) y creen que cuando eso se produce tiene mucho que ver con la coordinación entre el HD-CET y el centro escolar.

*«Ahora mismo tiene, bueno va a cumplir 10 años, aquí le han enseñado las materias más importantes.»*

*«O sea, que estaban constantemente en el instituto, traían los trabajos de allí para que ellos... entonces eso yo lo vi muy positivo y ella pudo terminar.»*

- **Salida del HD-CET: reincorporación**

Las familias muestran su preocupación por la salida del hijo del CET: por la falta de atención posterior, por su adaptación al centro escolar, por los desfases académicos que pudiesen tener en algunos casos.

«La angustia, cuando salgan de aquí, ¿qué haces? No tienes ayuda de ninguna parte, y eso lo necesitas.»

«Son muchas horas de pronto, en un sitio donde no te puedes mover, donde no... eso, entonces hay a veces que lo que se ha conseguido aquí vuelven a encontrarse otra vez con el problema, sobre todo cuando son de un tipo de...»

«Claro, lleva un desfase, pero por mucho que la conducta la tenga corregida, según los casos, ¿no? pues claro, llegará y le dará un choque, ¿no?»

En algún caso, en el que consideran que la salida adecuada no es el centro escolar ordinario, no saben qué hacer, señalan que no está bien resuelta la vuelta al centro en muchos casos:

«Entonces, ¿qué hago con mi hijo? Mi hijo ahora mismo estamos matriculándole para que vaya a un centro de educación especial. Porque somos conscientes de cómo está, o sea, una parte es la responsabilidad que tengan los colegios, pero yo soy consciente como madre de que mi hijo ahora mismo no puede ir al colegio con sus conductas. Soy absolutamente consciente y es una situación real. No puedo evitarlo. Tiene que tener una respuesta educativa o una respuesta en la vida. Yo no me lo puedo quedar en casa. Entonces, ante eso, ¿qué tengo, qué tengo? Después de estudiar pues que se marcha de aquí, que el tratamiento ha sido efectivo pero no se han conseguido, pues porque su enfermedad es más grave quizá de lo que se pensaba en un principio, no se ha conseguido pues el que pueda integrarse de nuevo a un colegio, aunque tenga y cuente con todos los apoyos habidos y por haber en el colegio, sea un colegio pequeño, sea... no se puede. Entonces mi hijo ahora mismo lo vamos a matricular en un colegio de educación especial, porque es la última respuesta que tenemos para contener, para sujetar, para que el niño se sienta integrado y para que el niño reciba la mínima ayuda, para poderse valer, independientemente...»

«En el único colegio que creemos que puede, dentro de la educación especial, encajar, lo mismo va el director y no. Si tiene un problema de conducta no. ¿Y qué hago con él? Porque evidentemente, en un centro destinado a motóricos, no puede. Entonces, yo lo que sí creo que debería haber es, igual que existe este centro que para mi hijo ha sido muy positivo, y mi hijo es un caso grave y yo lo reconozco, tiene una enfermedad seria, eh... algo proyectado en el que no llegue a pasar una barbaridad como tú decías; que tengan a mi hijo, pues efectivamente, yo tengo un riesgo real en mi familia, lo reconozco, mis hijos, los pequeños, sufren un riesgo real a que mi hijo nos haga daño; yo no me quiero deshacer de mi hijo evidentemente porque es mío y... pero sí sé que tiene que existir, un recurso donde mi hijo pueda estar atendido y más largo. A mí esto se me acaba.»

«¿Qué veo yo? Que mi hijo va a seguir afortunadamente integrado en ese colegio, va a seguir recibiendo el apoyo pero habrá un momento en que hay muchos recursos para los niños que pronuncian la «r». Tienen sus logopedas, tienen sus PTs, con todos mis respetos que les quiero mucho y hacen un trabajo magnífico y su tutora, que este año le ha tocado magnífica, pero mi hijo tiene otros problemas, que no está un psiquiatra con esos profesionales y que no están atendidas sus necesidades. Y yo echo de menos que lo vieran, ahora y, por supuesto, ya no te digo cuando me vaya de aquí porque luego me voy a sentir muy huérfano de esa ayuda profesional. Un psicólogo en el colegio, que vea a mi hijo entrar en un periodo de regresión y a ver qué hacemos, a ver cómo lo tratamos, me asusta mucho cómo le acompaña... Y luego la segunda parte, que también es importante. Mi hijo tiene graves problemas de aprendizaje. Entonces lo

*mismo, qué recursos pones, a parte del programa de integración dentro del colegio, que está muy bien, y el tratamiento que le dan, la adaptación curricular, su tutora, la PT y la logopeda... pues en Madrid, para tratar un tema de trastornos de aprendizaje, hay muy pocos recursos. Entonces no hay recursos suficientes para tratar el tema de este tipo, de trastornos relacionados con este hospital de día y trastornos relacionados con el aprendizaje. Ni dentro del colegio ni a través del circuito de sanidad pública.»*

En algún caso, se propone incluso la necesidad de dispositivos «intermedios»:

*«Es que de aquí a lo mejor tendría que venir a otro nivel. A otro nivel, decir este niño está en el HD, ya termina, vamos a integrarlo socialmente en otro centro, otro año, por ejemplo.»*

En otros casos, algunos padres cuyos hijos ya han comenzado esta incorporación o ya están en el centro escolar, muestran su satisfacción.

*«Yo ahí no he tenido ningún problema. Mi hijo se está haciendo ahora la vuelta al colegio, como yo digo; eh... mi hijo entró aquí sin saber leer ni escribir ni nada.»*

Las familias de alumnos más mayores están preocupadas por lo que pueden hacer sus hijos en el futuro:

*«Y se dio la vuelta y no entró. Entonces muchas veces cuando aquí terminan y lo quieres meter en algún sitio de terapias ocupacionales o de talleres, esos sitios están muy copados con gente, con disminuidos psíquicos y con gente con... entonces, ellos crean, porque estos niños, ellos no se ven enfermos.»*

En algunos casos, el centro del que procede el alumno sigue considerándose el más adecuado:

*«Mi hijo está a punto de salir de alta y entonces había que buscarle un centro. Había varias opciones, entonces por cercanía, el más cercano que hay a casa, y el más adecuado, y además está preparado, bueno, se han volcado con el niño. Tuve una reunión el miércoles pasado y la verdad es que genial, y por cercanía es aquel. Pero vamos al XX en cualquier caso, que es donde estaba antes escolarizado.»*

Sin embargo, es más frecuente que los padres se hayan encontrado con dificultades en los propios centros para esta incorporación:

*«Hemos tenido que cambiarle de colegio porque claro, por supuesto, no podemos llevarle al mismo porque sí que ahora mismo seguía matriculado en su colegio, porque de momento como no iba a ir... Ahora le hemos tenido que matricular en otro colegio, hemos tenido que ir a una comisión para que ingrese en otro colegio, porque el anterior sigue diciendo que ellos no tienen medios, los padres no quieren que vaya el niño...»*

*«Yo intenté una reinserción en el colegio, después de estar el niño aquí, intentamos una reinserción en el colegio y se negaron rotundamente a aceptarlo.»*

Además del ajuste a la nueva situación escolar, les preocupa la atención terapéutica posterior:

*«Pero se acaba la terapia completamente. Porque a mi hijo lo están integrando en el colegio y la terapia se acaba. Ya, sale de aquí, le dan el alta y... Volvemos al tema de los 45 días.»*

*«Es que el problema, el problema es el cambio que tenemos de la integración desde el hospital de día. Yo no, porque yo, gracias a Dios, por ahora, por ahora, no sé hasta cuándo me lo puedo*

*permitir, pagar a uno privado, pero hay mucha gente que no tiene esa posibilidad y esa gente es tan respetable como el que tiene. Es decir, a esa gente habría que ayudarle, ¿me entiendes?»*

*«Es que el problema, ahora que va a salir va a ser un corte yo me lo estoy imaginando. Pero yo creo que deberían de tener, después del salto de aquí, tenían que tener una guía terapéutica, porque al menos de un par de veces en semana tener que ir al psicólogo, siguiendo unas pautas, fuera, aparte de los colegios, o en el mismo colegio.»*

*«Si integran al niño digan: bueno, hay un psicólogo que se va a preocupar de saber cómo va ese niño en el colegio y cómo va aquí. Evidentemente creo que es una colaboración...»*

Algunas familias relatan que también a sus hijos les da miedo la vuelta y que necesitan ayuda para incorporarse al instituto:

*«Tiene un terror horrible a ir al instituto... ya está yendo, y realmente esos días, aunque no me lo decía, por su ropa y ritmo de transpiración muy fuerte, yo lo sentía.»*

*«Se tiene que sentir seguro porque si no, va a ir y va a rebotar como una pelota de ping-pong». «(...) ver cómo poder ayudarle a ese chico para que realmente vaya al instituto.»*

- **Necesidad de más HD-CET**

De forma mayoritaria, las familias reclaman más HD-CET. Por un lado, porque pueden ser insuficientes para atender a todos los niños que precisan esta ayuda. Por otro, debido a la zonificación, que implica que en muchos casos estén muy lejos, encontrándose, además, dificultades asociadas al transporte.

*«Sí, porque lo que no es normal es que, yo vivo en Madrid, y me tenga que desplazar hasta Alcalá de Henares porque es la zona que me corresponde, teniendo incluso un centro pero como no me corresponde porque es el Este, pues me tengo que venir hasta Alcalá de Henares.»*

*«Y eso, por ejemplo, a mi hijo le ha supuesto muchos problemas. Porque tenerse que coger todos los días un autobús en Avda. de América y venir hasta aquí, bueno, pues han sido unas batallas y unas luchas tremendas. Considero que deberían hacer algún centro más porque no es normal desplazar 30 km a las personas».*

*«Durante dos años, era muy pequeñito y teníamos que irnos en tren porque él tenía que trabajar. Nos íbamos en el tren a las 5.30 de la mañana... era un trastorno total. Yo no podía con el niño, el niño se dormía, pero bueno, tendría que haber más».*

*«Es triste es que a la época que estamos ahora mismo, (...) en pleno siglo XXI, y que haya cinco centros (...) en una Comunidad de Madrid que es tan grande.»*

- **Necesidades para el apoyo a las familias**

Durante los grupos de discusión, también se trató el tema de la necesidad de apoyo psicológico que pueden tener las propias familias. Señalan las dificultades a las que deben enfrentarse y la repercusión que esta situación tiene en todo el sistema familiar. Por ello, consideran necesaria una atención específica a la familia.

*«Y fatal. Es decir, este tipo de problemas destrazan las familias, evidentemente. Es una bomba de relojería dentro de las familias...»*

*«El entorno familiar se destruye totalmente.»*

En este sentido les preocupa la incidencia que esta situación puede tener en los hermanos.

*«Yo tengo una niña que tiene un año más que su hermano y está destrozada...»*

*«Pero el problema ya no es solamente éste, es los que tienes detrás, que lo están viendo.»*

Se hace patente la necesidad de prestar una atención especial al cuidador primario. Debiendo tener presente, además, la diversidad de situaciones familiares, por ejemplo, los casos de monoparentalidad, que pueden tener aún más dificultades:

*«Y después porque venían los profesores a casa con lo cual tenía que estar la madre o el padre, y me he tirado un año entero sin salir de casa.»*

*«A mí me dicen muchas veces tienes que salir, tienes que hacer esto, tal... pero y ¿quién se queda con mi hijo? Porque claro, volvemos a lo mismo. Yo tengo que pagar a una persona para que se quede con mi hijo, para que yo me pueda ir un fin de semana.»*

*«Luego, el planteamiento, realmente, si a mí el niño me dice por la mañana que no quiere venir al colegio, ¿qué hago?»*

*«Yo reconozco que es que no tengo con quién dejarlos. Yo a mis hijos no me fío de dejárselos a un canguro...»*

Relacionado con la enorme dedicación que exigen., se encuentra el desgaste psicológico que supone esta situación:

*«Lo que me he dado cuenta, se me ha hecho evidente aquí y además de una forma muy intensa, es que los padres necesitamos terapia, pero no solamente para así resolver los problemas de nuestros hijos, que también, sino que nosotros también estamos, pues muy dañados, ¿no? Muy dañados por la propia situación, independientemente de...»*

*«En mi caso, me culpaba de todo, del divorcio, claro, y te llega a coger ahí una depresión y una cosa, y un sentir, un sentimiento de culpabilidad horroroso, diciendo pero yo a este niño ¿qué le he hecho? Que le he sacado de su casa, de sus amigos, de su padre, de su colegio, o sea, ya para mí fue horrible y ya te digo, a continuación de yo creo que de toda esa depresión me dio a mí el cáncer...»*

Son conscientes de que necesitan cambiar su perspectiva, para poder atender a lo que de positivo tienen sus hijos e hijas y equilibrar las prioridades:

*«Yo creo que si he sacado algo de esos psicólogos, mi hijo se ha beneficiado poco, lo único nosotros. Y ha sido pensar que tal vez, sacar cinco aprobados no es todo en la vida, hay más. Tú hijo es más que un estudiante. Te ayudan en el sentido de que te dicen, ten más deferencia con él, sé más cariñoso, porque lo más importante es no perder la relación. Todo es una tensión. Cuando vas a hablar con la profesora te dicen que no se ha traído los libros, o que no ha traído la flauta más que una sola vez... y entonces te enfadas con él y le dices que es un desastre. Te convencen de que tu hijo es un desastre y que tú eres el responsable de ese desastre.»*

En algún caso se ha mencionado el aislamiento de la familia debido a la incomprensión y discriminación social que sufren los niños y, en consecuencia, toda la familia:

*«No, no, no lo aguantan. Ni siquiera puedo salir con mi hijo con una familia. No puedo, no puedo, es decir, no puedo. No puedo porque no... Pero porque ellos tampoco ven el problema como...»*

Desatacan la importancia de que socialmente se reconozcan y acepten los problemas de sus hijos como un trastorno. Se señala la «falta de visibilidad de las dificultades del hijo»:

*«Volvemos a lo que decía, el problema es que no se ve. Que la enfermedad de nuestros hijos no se ve.»*

*«Claro, se habla más, es decir, cuando tú ves que tu hijo tiene un problema y tú dices: no, es que mi hijo tiene un problema y ya no nos da, a lo mejor, digámoslo entre comillas, vergüenza, de empujar para saber qué es realmente.»*

*«Pero es una enfermedad, es que antes no se trataba como una enfermedad.»*

*«A culpar a los padres. Y nosotros no sentimos a la vez muy culpables, y aquí hemos hablado de que realmente, igual que la sociedad ha tomado conciencia, porque hablábamos del Síndrome de Down, del autismo, de muchos trastornos que son claros y evidentes, que los trastornos de conducta o trastornos emocionales, no se ve como una enfermedad y no se afronta como que esos niños tienen un problema y hay que ayudarles. Se afronta, es que ese niño te molesta, te distorsiona.»*

Por ello, valoran de forma muy positiva la atención terapéutica que recibe la familia en el propio HD-CET, así como la posibilidad de poder continuar en estas terapias aunque sus hijos no estén ya en este dispositivo:

*«Y esto viene bien porque hablas, tal... y entonces porque tú mantienes una lucha constante. O sea, aunque mi hija esté de alta, pero estás siempre ahí, a la espera de que ocurra algo si ocurre. Entonces, claro, estás en un estado que necesitas ayuda. Entonces yo me obligo a venir a estas terapias por eso, porque te ayudan a mantenerte...»*

## 5. CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones organizadas en torno a los temas principales que han estructurado tanto los cuestionarios como los guiones de los grupos de discusión: la respuesta educativa desde el centro escolar; los servicios de Salud Mental; los Hospitales de Día-Centros Educativos Terapéuticos (HD-CET); y, finalmente, la necesidad de nuevas actuaciones complementarias.

### La respuesta educativa desde el centro escolar

Todos los profesionales que intervienen en los centros escolares –directores, docentes, orientadores– afirman que les resulta muy difícil dar una respuesta adecuada desde el marco escolar a los alumnos y alumnas con trastornos de salud mental (90% de docentes, 93,9% de orientadores de Primaria y 89,3% de orientadores de Secundaria). Cuando se les ha pedido que comparen la com-

plejidad de atender a este alumnado con otros que tienen necesidades educativas asociadas a una discapacidad intelectual, sensorial o motórica, la mayoría de los docentes, de los directores y de los orientadores consideran que es más difícil responder a sus necesidades.

Entre las causas a las que aluden para explicar esta dificultad se encuentra en primer lugar la falta de preparación. El profesorado cree que no ha recibido la formación suficiente. Los orientadores también coinciden en que los docentes no cuentan con las estrategias necesarias para atender a estos alumnos. Por lo que respecta a su propia competencia, la mayoría (47,1% de EOEPs y 54,5% de Departamentos de orientación) de los orientadores dicen sentirse preparados, pero resulta un dato relevante que también el 32,4% en el primer caso y el 25,5% en el segundo crea, por el contrario, que no tiene la preparación suficiente para trabajar con alumnos con trastornos de conducta. La opinión de los psiquiatras y psicólogos que trabajan en los centros de salud y en los HD-CET confirma la imagen anterior por lo que se refiere a los profesores. Su valoración de los orientadores es por el contrario positiva.

El colectivo mejor valorado de todos es sin duda el de los Profesores de Pedagogía Terapéutica (PT) o cualquier otro profesional que desempeña las tareas de apoyo. Su trabajo se considera imprescindible para atender a este alumnado. De hecho, el aumento de este tipo de maestros en los centros escolares es una de las demandas básicas de todos los colectivos.

Estos resultados muestran con claridad que es preciso incluir en la formación inicial y permanente de todo el profesorado conocimientos específicos relacionados con la atención a los alumnos y alumnas con trastornos de conducta. Los docentes no tienen que ser expertos en el diagnóstico ni en la atención terapéutica que estos alumnos puedan necesitar, pero sí deben saber qué estrategias instruccionales son las más adecuadas para ellos.

No obstante, una mejor preparación no podrá significar nunca que el profesorado deje de necesitar asesoramiento por parte de los orientadores ya que estos son profesionales más expertos en este campo. Los docentes se quejan de que la información que reciben se refiere, en su caso a la situación académica y familiar de estos alumnos y acerca de sus dificultades pero no en cambio la suficiente orientación acerca de cómo actuar con ellos en clase. Resulta muy elocuente el dato de que a pesar de que el 68,7% de los orientadores en Primaria y el 82,5% en Secundaria consideran a estos alumnos de necesidades educativas especiales, el 70,6% dice realizar adaptaciones curriculares sólo cuando hay dificultades de aprendizaje asociadas. Pareciera que las adaptaciones curriculares se refieren exclusivamente a los aprendizajes más vinculados a las asignaturas y que, una vez más, las competencias afectivas y sociales quedan en un segundo plano, a pesar de que son parte del currículum, y parte esencial. Los alumnos y alumnas con trastornos de conducta acaban teniendo a menudo dificultades de aprendizaje, pero éstas no están vinculadas tanto a los contenidos propios de las materias cuanto a la forma en que llevan a cabo los procesos de aprendizaje y a la manera en la que se relacionan con los adultos y con sus iguales. Sería pues, fundamentalmente en estos ámbitos, en los que habría que realizar adaptaciones y en dónde debería concentrarse el asesoramiento de los orientadores.

Establecer con claridad las prioridades ayudaría a atender a estos alumnos, pero todos los encuestados y entrevistados coinciden en que es imprescindible contar con más recursos humanos. En primer lugar, es preciso disponer de adultos que puedan establecer un vínculo afectivo con los alumnos con trastornos de conducta. Estas figuras se convierten en un referente estable para ellos. Pero esto implica muchas horas de dedicación y una continuidad en el centro. La figura más afín a este perfil de las que actualmente se encuentran en un centro escolar es el profesor de

apoyo, que habitualmente suele ser un especialista en Pedagogía Terapéutica. El número de estos profesionales se considera insuficiente por todos aquellos que han participado en el estudio, tanto docentes como orientadores y familias.

También se señala reiteradamente en los cuestionarios y en las entrevistas que debería aumentar la ratio de orientadores, sobre todo en el caso de la Educación Primaria. Los datos ponen de manifiesto que los orientadores de esta etapa se sienten menos satisfechos con su intervención que los de Secundaria y trabajan menos directamente con este alumnado. Es seguro que esta diferencia puede deberse a múltiples causas, pero una de las que se cita en las entrevistas es la dificultad añadida que los EOEPs tienen para poder cubrir todas las demandas, al tener que atender varios centros.

Además del aumento de profesionales, gran parte de los docentes y de los directores consideran que sería conveniente que los centros contaran con una figura con mayores conocimientos clínicos. No se trata, en su opinión, de llevar a cabo terapias en los centros educativos, lo que sería propio de los servicios de Salud Mental, pero sí de que el colegio o instituto cuente con recursos propios capaces de identificar este tipo de problemas y de organizar una respuesta global.

Estas son las demandas que con más claridad se derivan de los resultados del estudio. El acuerdo es mucho menor en relación con la conveniencia de crear aulas específicas para este alumnado y son pocos los profesionales que consideran que deberían estar escolarizados en centros diferentes, aunque se aprecian importantes diferencias entre los distintos colectivos a este respecto (el 22,7% de los docentes de Primaria y el 47,2% de los de Secundaria sí creen que esta opción sería adecuada, sin embargo, en el caso de los orientadores esta opinión se mantiene en un porcentaje del 3,2% de Primaria y del 11,3% de Secundaria).

La sobrecarga de responsabilidades de los orientadores, junto con la dificultad intrínseca del diagnóstico de este tipo de trastornos por la complejidad y variedad de problemas que se incluyen bajo esta categoría, se señala en el estudio como una de las causas que hace difícil la detección de estos problemas. A esto también contribuye el hecho de que, en ocasiones, los docentes interpretan las conductas de los alumnos erróneamente atribuyéndolas a una intención explícita de molestar en vez de a un problema que el alumno no puede resolver por sí solo. Desde este punto de vista es muy interesante el que los propios alumnos reconocen que les gustaría comportarse mejor pero que no pueden «evitar» hacer cosas que están mal (el 70,4% de Primaria y el 52,4% de Secundaria).

En opinión de la mayoría de los participantes en el estudio, la detección temprana es un elemento esencial para atender adecuadamente a estos alumnos. Intervenir desde edades tempranas, coordinando las actuaciones de la familia y los distintos profesionales es muy importante.

Trabajar con alumnos con trastornos de conducta es una tarea compleja y conlleva una sobrecarga de trabajo para todos los implicados. No sólo necesitan ayuda los alumnos, también los docentes y las familias. Por lo que respecta a los docentes, los profesionales con los que cuentan los centros educativos –orientadores, PTs- podrían asumir parte de esta tarea, aunque ello implicaría sin duda aumentar los recursos. Otra interesante posibilidad, que se planteó en algunos grupos de discusión, podría ser que profesionales de los servicios de Salud Mental llevaran a cabo «grupos de apoyo» con los docentes en los propios centros escolares.

Las familias también se sienten desasistidas, aunque se aprecian importantes diferencias entre unas y otras. Los resultados de los cuestionarios ofrecen una imagen más positiva que los obteni-

dos en los grupos de discusión. De hecho, las familias que contestaron a los cuestionarios son quienes hacen mejores valoraciones de la preparación del profesorado y una amplia mayoría considera que el centro está atendiendo de forma adecuada a sus hijos. Para interpretar estos datos hay que recordar que las familias que participaron en los grupos de discusión tenían a sus hijos escolarizados en los HD-CET lo que implica un trastorno grave de conducta, mientras que los cuestionarios fueron contestados por padres y madres cuyos hijos estudian en colegios e institutos.

No obstante, en muchos casos se comprueba que los padres reconocen tener dificultades para saber cómo ayudar a sus hijos. En los casos más graves, las familias afirman con toda claridad que necesitan ayuda psicológica, y, de hecho, en los HD-CET se les ofrece, pero para el resto de los padres no hay ninguna intervención que esté planificada sistemáticamente. Es seguro que desde los servicios de Salud Mental habría que actuar para cubrir esta necesidad, pero convendría pensar si no sería conveniente que, también desde los centros escolares, en la coordinación con la familia se incluyera una dimensión de apoyo a través fundamentalmente de orientaciones para ayudarles a interactuar con sus hijos, a realizar atribuciones adecuadas y a ajustar las expectativas.

La coordinación con las familias es precisamente uno de los aspectos con los que menos satisfechos se sienten tanto los docentes como los orientadores, pero parece que el contenido de la coordinación es siempre el niño o joven que tiene el problema. Es lógico que así sea, pero no tendría necesariamente que limitarse a ello. En cualquier caso, sobre lo que sí existe un claro consenso es acerca de la necesidad de mejorar los procedimientos de coordinación.

En ocasiones, los alumnos y alumnas con trastornos de conducta distorsionan la dinámica del aula y exigen una atención muy individualizada. Esto lleva a que muchos docentes y orientadores piensen que su presencia en la clase puede suponer que otros compañeros aprendan menos y a que, en opinión de la inmensa mayoría de los directores, los padres del resto de los alumnos se quejen de ellos.

Los trastornos de conducta a menudo están vinculados a un peor rendimiento escolar por parte de muchos de los alumnos que los sufren. El dato relativo a las expectativas académicas resulta muy elocuente. Los docentes sobre todo, pero también las familias y los propios alumnos creen que el porcentaje que acabará la Educación Secundaria será menor de lo que se considera para el resto de los estudiantes (Marchesi y Martín, 2002), así como consideran también mayor la proporción que cursará Garantía Social<sup>1</sup> y Formación Profesional.

Según los docentes, también surgen problemas con este colectivo fuera de clase, sobre todo en los centros de Primaria. Por otra parte, se reconoce por parte de los directores y docentes que los adultos que son responsables de estos espacios –patios, comedores, pasillos...– no tienen en muchos casos la preparación pedagógica suficiente. Estos resultados ponen de manifiesto otra de las líneas de actuación para mejorar la respuesta a este alumnado.

Merece la pena destacar también la divergencia de perspectivas que se aprecia en torno a las relaciones sociales de estos niños y jóvenes. La opinión de los docentes es más negativa que la de las familias y los propios alumnos. Los profesores creen en menor medida que los alumnos tienen amigos y en mayor proporción que los compañeros les rechazan.

---

<sup>1</sup> Aunque estas enseñanzas han sido sustituidas por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs) en el momento de realizar el estudio todavía existía la Garantía Social.

Quizás ésta sea una de las razones que podría explicar, junto con la falta de tradición pedagógica, el escaso uso que se hace de la colaboración con otros compañeros en clase como estrategia para atender a estos alumnos. Ellos reconocen que les gusta trabajar en grupo, pero por su parte son pocos los docentes que dicen aprovecharse de la potencialidad que ofrece el apoyo entre iguales, tanto para los aprendizajes de contenidos específicos de las materias, como para la regulación de la conducta.

Finalmente, por lo que se refiere a este apartado, en los grupos de discusión apareció un problema mucho más acotado que también reclama una solución: la medicación en horario escolar. Los docentes hacen especial hincapié en que ellos no pueden suministrar a un alumno medicación y en este momento los centros no cuentan con otros profesionales que pudieran hacerlo. Es preciso aclarar este aspecto lo antes posible.

Si bien es cierto que el estudio pone de manifiesto todas estas dificultades y necesidades, no lo es menos que también muestra que muchas cosas se están haciendo bien. La mayoría de las familias que han contestado los cuestionarios cree que el centro está ofreciendo una respuesta adecuada y que sus hijos han ido mejorando a lo largo de la escolaridad. La mayoría de los directores también considera que el centro está actuando adecuadamente. Entre los alumnos, dos de cada tres no querría cambiar de centro. El esfuerzo que los centros escolares están realizando es evidente, lo que no debe hacernos olvidar la necesidad de mejorar avanzando en las líneas apuntadas.

## **EL PAPEL OTROS SERVICIOS EN LA RESPUESTA A ESTE ALUMNADO**

### **Los servicios de salud mental**

El principal problema que según los encuestados habría en relación con los servicios de Salud Mental es, como en el caso anterior, la falta de recursos. La periodicidad con la que se atiende a estos niños y jóvenes se considera insuficiente por los distintos miembros de la comunidad educativa, pero también por los propios profesionales de salud.

Por otra parte, estos profesionales hacen mucho hincapié en que es urgente crear la especialidad de psiquiatría infantil, así como aumentar y ampliar el tipo de figuras de sus servicios tanto con psiquiatras y psicólogos como con expertos en intervención social.

Los profesionales de la salud son conscientes de que su coordinación con los centros educativos y los orientadores es insuficiente y lo atribuyen fundamentalmente a un problema de tiempo. Reconocen también que su intervención profundiza poco en orientaciones acerca de cómo atender a estos niños y jóvenes en la escuela. En este caso, no sólo se debe en su opinión a la falta de tiempo, sino también a que se considera una responsabilidad más propia de los orientadores.

Por otra parte defienden la posición de confidencialidad que les lleva a no comunicar a los centros información sobre sus pacientes a no ser que la familia así lo quiera. Entienden que esta información podría ayudar a los docentes a comprender mejor la situación del alumno, pero también que puede tener efectos perniciosos, por todo ello consideran que la normativa actual, que garantiza la confidencialidad es correcta.

Están de acuerdo en que existe un problema de coordinación entre la Administración educativa y la sanitaria que se pone de manifiesto desde el la propia zonificación. Al no coincidir en los

dos ámbitos, la correspondencia entre los EOEPs y los servicios de salud es más difícil. Por otra parte, en un centro escolar puede haber alumnos que estén siendo atendidos por varios servicios. Todo ello exige un esfuerzo suplementario que debería intentar evitarse.

### **Los hospital de día-centros educativos terapéuticos**

La valoración que los equipos docentes, terapéuticos y, sobre todo, las familias hacen de este dispositivo es muy positiva. A pesar de la reciente creación de este tipo de centros, su funcionamiento se considera muy adecuado y útil.

No obstante, en el estudio se plantearon algunas posibles líneas de mejora. En primer lugar, el número de centros es insuficiente. Por otra parte, la doble dependencia de dos Administraciones genera dificultades. Desde las diferencias en el régimen laboral de los equipos terapéutico y educativo, a la distinta cultura de cada uno son muchos los puntos en los que es preciso mejorar la coordinación.

Se hizo especial referencia a la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad cuyo trabajo se considera fundamental. Sin embargo, la dedicación parcial que hasta ahora tiene es insuficiente. Además, los equipos terapéuticos consideran que, la pertenencia de esta figura al equipo docente impide que lleve a cabo determinadas tareas que ellos verían necesarias para su intervención terapéutica.

Por otra parte, se señaló la conveniencia de garantizar una formación más específica de los docentes que componen los equipos educativos así como mayor estabilidad.

Los profesionales de estos centros consideran también que se está produciendo un aumento de pacientes que llegan por trastornos de conducta que está desequilibrando el perfil de los niños y jóvenes que se deberían atender en estos centros, lo que en ocasiones impide admitir a otros.

El estudio también puso de manifiesto que es necesario avanzar en los procesos de coordinación entre el centro escolar en el que el alumno sigue formalmente matriculado y el HD-CET sobre todo en lo relativo al proceso de reincorporación. Es necesario garantizar un seguimiento más próximo y continuado que incluya también una prioridad a estos niños y jóvenes por parte de los servicios de Salud Mental del área que les corresponda.

En esta misma línea, se hizo mucho hincapié en la insuficiente oferta educativa con la que se cuenta para este tipo de jóvenes. Algunos de ellos terminan la Educación Secundaria Obligatoria y siguen estudiando Bachillerato o Ciclos Formativos, pero la mayoría necesitaría unos estudios de formación profesional adaptados a sus necesidades que, en opinión de los profesionales, tanto de salud como educativos, no existen.

También se señaló la conveniencia de repensar la necesidad de que los padres tengan que renunciar a tutela de sus hijos para que estos puedan ingresar en una residencia terapéutica por un periodo de tiempo determinado. Este tipo de centros se considera muy adecuado para determinados casos, pero a menudo no pueden utilizarlo por este requisito legal.

Los equipos terapéuticos insistieron en la necesidad de dispositivos intermedios entre la respuesta que ellos ofrecen y la hospitalización. Consideran que algunos tipos de trastornos no tienen cabida en los HD-CET y no hay otros centros para estos niños y jóvenes.

## Los servicios sociales

A pesar de que en el estudio no participaron profesionales de los servicios sociales, los colectivos que sí lo hicieron dieron su opinión sobre la importancia de su intervención en la atención a los alumnos con trastornos de conducta.

Por una parte, se considera que su labor es fundamental en el apoyo familiar. Por otra, que son imprescindibles para garantizar las actividades de ocio y tiempo libre que esta población necesita y que habitualmente no pueden realizarse sin adultos que les acompañen y apoyen.

Finalmente, fueron muchas las intervenciones que destacaron que una respuesta adecuada a las características de estos niños, niñas y jóvenes sólo puede realizarse a través de una colaboración eficaz entre servicios y Administraciones, que todavía no se ha conseguido en el grado que sería necesario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- Almog, O. y Schechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Álvarez, M.; Castro, P.; Campo, M<sup>a</sup> A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20 (1), 55-61.
- APA (2000). *DSM-IV-TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Press Inc.
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Barriga, J.; Doran, J.; Newell, S.; Morrison, E.; Barbette, V. y Dean Robbins, B. (2002). Relationships between problem behaviours and academic achievement in adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 233-240.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Calvo, A.R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 5(5).
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión (trad. de I. Agoff). En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-88). Barcelona: Gedisa. [V.O.: *L'exclusion, définir pour in finir*. París: Dunod, 2000].

- Croll, P. y Moses, D. (2000). *Special needs in the Primary school*. London, Cassell.
- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. (Trad. cast. de F. Marhuenda y A. Portela) Barcelona: Ariel [V.O. *The Right to Learn*. San Francisco: Jossey Bass.1997].
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Congreso de los Diputados.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y Exclusión Educativa. *Voz y Quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp.9-18. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>. Consultado el 14 de octubre de 2008.
- Echeita, G. Ainscow, M., Martín, N., Soler, M., Alonso, P., Rodríguez, A., Parrilla, A., Font, J., Duran, D., Miquel, E. y Sandoval, M. (2004). Escuelas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Equipo METRA (2003). *Menores con trastornos psíquicos y contexto familiar. Un estudio en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Farrel, P., Critchley, C. y Mills, C. (1999). The educational attainments of pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 26, 50-53.
- Farrel, P. y Tsakalidou, K. (1999). Recent trends in the re-integration of pupils with emotional and behavioural difficulties in the United Kingdom. *School Psychology International*, vol 20(4), 323-337.
- Fletcher-Campbell, F. (2001). Issues of inclusion. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(2), 69-89.
- García, M. L.; González, M. T.; Tapia, E. (2002). Investigación sobre trastornos de conducta anti-social en niños y adolescentes: avance de resultados y datos preliminares. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3).
- Guetzloe, E. (1994). Inclusion of students with emotional/behavioural disorders: the issues, the barriers, and possible solutions, En L. M. Bullock y R. A. Gable (Eds). *Monograph on inclusion: ensuring appropriate services to children and youth with emotional/behavioural disorders*. Reston, Council for Exceptional Children.
- Gunter, P. y Coutinho, M. (1997). Negative reinforcement in classrooms: what we are beginning to learn. *Teacher education and special education*, 20, 249-264.
- Heflin, L. J. y Bullock, L.M. (1999). Inclusion of students with emotional /behavioural disorders: a survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43, 103-109
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kavale, K., Forness, S. y Duncan, B. (1996). Defining emotional or behavioural disorders. *Advances in Learning and Behavioural Disabilities*, 10, 1-45.
- Lozano, L. y García Cueto, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12(2), 340.343.

- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary schools classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A y Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: Fundación SM.
- Marchesi, A. Martín, E., Pérez, E. M. y Díaz, T. (2007). Convivencia, conflicto y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. En Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. *Estudios e investigaciones 2006*, Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 19-109.
- Martin, A., Linfoot, K. y Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehaviour in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36 (4), 347-358.
- McEvoy, A., Wittenberg, U. y Springfield (2001). Antisocial behavior, academic failure and school climate: a critical review (pág 28-38). En A. Walker y M. Epstein (eds). *Making schools safer and violence free: critical issues, solutions and recommended practices*. Austin, TX.
- Meijer, J.W. (coord.) (1998). *Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales. Tendencias en 14 países europeos*. European Agency For development in Special Needs Education.
- Muñoz, J. A. y Rodríguez, A. (Eds) (2007). *La respuesta educativa al alumnado con alteraciones graves de conducta en Educación Secundaria Obligatoria*. Seminario de Profundización «La atención a los alumnos con trastornos de conducta en Educación Secundaria» de los orientadores de los centros de educación secundaria de la DAT Madrid-Sur. Descargado el 12/03/2008 de [http://www.madrid.org/dat\\_sur/upe/orientacion/Conductas\\_graves\\_en\\_ESO.pdf](http://www.madrid.org/dat_sur/upe/orientacion/Conductas_graves_en_ESO.pdf).
- Muntaner, J. (2002). De la integración a una educación para todos. En R. Marchena y J.D. Martín (Coord). *Un modelo de apoyo para una educación de la diversidad* (pp. 17-38). Madrid: CEPE.
- Nelson, C.M. y Rutherford, R.B. (1989). Behavioral interventions with behaviourally disorder students. En Wang, M. C., Reynolds, M. C. y Walberg, H. J. (Eds). *Handbook of Special education: research and practice: Vol, 2 Middly Handicapped conditions*. Oxford, Pergamon Press.
- OECD (2004). *Education at a glance. OECD indicators 2003*. París: Center for Educational Research and Innovation
- OMS (1992). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor.
- OMS (2001). *Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Orit, A. y Zipora, S. (2007). Teacher' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Pettit, G. S.; Bates, J.E.; y Dodge, K.A. (1992) Family interaction patters and children's conduct problems at home and school: A longitudinal perspective. *School psychology review*, 22, 403-420.

- Porter, J. y Lacey, P. (1999). What provision for pupils with challenging behaviour? A report of a survey of provision and curriculum provided for pupils with learning difficulties and challenging behaviour. *British Journal of Special Education*, 26 (1), 23-28.
- Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools. Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 37-52.
- Richards, C., Symons, D., Greene, C. y Szuszkiewick, T. (1995). The bidirectional relationship between achievement and externalizing behaviour problems of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28 (1), 8-17.
- Rock, E., Fessler, M. y Church, R. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioural disorders: a conceptual model. *Journal of learning disabilities*, 30 (3), 245-263.
- Sandoval, M. y Simón, C. (2007). Los alumnos con problemas de conducta. Claves para la formación del profesorado. *Contextos educativos. Revista de educación*, 10, 91-100.
- Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational leadership*, 52 (4), 18-21.
- Shores, R. E. y Wehby, J. H. (1999). Analyzing the classroom social behaviour of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (4), 194-199.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 22, 469-486.
- Skiba, R. R. y Peterson, R. (2000). School discipline at a crossroads: from zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66, 335-347.
- Soodak, L y Podell, D. (1994). Teachers' thinking about difficult to teach students. *Journal of Educational Research*, 88 (1), 44-51.
- Stage, S. A. y Quiroz, D. A. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behaviour in public education setting. *School Psychology Review*, 26, 333-368.
- Steinberg, Z. y Knitzer, J. (1992). Classroom for emotionally and behaviourally disturbed students: Facing the challenge. *Behavioural Disorders*, 17, 145-156.
- Turner, C. (2000). A pupil with emotional and behavioural difficulties perspective: Does John feel that his behaviour is affecting his learning? *Journal Emotional and Behavioral Difficulties*, 5 (4), 13-18.
- Visser, J. y Stokes, S. (2003). Is education ready for the inclusion of pupils with emotional and behavioural difficulties: a rights perspective? *Educational Review*, 55 (1), 65- 75.
- Wheldall, K. (1991). Managing troublesome classroom behaviour in regular schools: a positive teaching perspective. *International Journal of Disability, development and Education*, 38, 99-116.
- Wilson, A. y Silverman, H. (1991). Teacher's assumptions and beliefs about delivery of services to exceptional children. *Teacher Education and Special Education*, 14 (3), 198-206.

*Ver Índice*

**ANEXOS**

*Ver Índice*

*Ver Índice*



*Defensor del Menor  
en la Comunidad de Madrid*

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

**idea**

### **CUESTIONARIO PARA LOS MIEMBROS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN**

El objetivo de esta investigación promovida por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, es el de conocer la respuesta educativa que se está dando a los alumnos/as<sup>1</sup> con trastornos de conducta en nuestra Comunidad, así como comprender las dificultades a las que se enfrentan los profesionales de los centros escolares cuando enseñan a estos alumnos en sus aulas.

De esta forma, todas las preguntas del cuestionario están enfocadas a su actuación y valoración respecto a los alumnos con algún trastorno de conducta, es decir, aquellos alumnos que, de manera sistemática y más allá de una conducta disruptiva propia de la edad, presentan conductas inapropiadas (por ejemplo: interrumpir, molestar, gritar, levantarse, enfrentarse a la autoridad, pelearse, etc.) que les producen un deterioro en su adaptación personal, social y/o académica. Están incluidos por tanto aquellos alumnos con un diagnóstico clínico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno Disocial, Trastorno Negativista-Desafiante, etc. Aquellos alumnos que, aun no teniendo un diagnóstico claro, presentan conductas problemáticas en un grado cualitativamente mayor al de sus compañeros, también son objeto de las siguientes preguntas. También están incluidos aquellos alumnos con otros trastornos de salud mental, como Esquizofrenia o Trastorno Obsesivo Compulsivo, por ejemplo, cuyas conductas pueden resultar especialmente perturbadoras o disonantes en clase.

Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por ninguno de los profesores del centro.

***Rellene, por favor, la información que aparece a continuación.***

Instituto.....

Años de experiencia .....

Sexo: Hombre  Mujer

Función que desempeña:  Orientador

Maestro especialista en Educación Especial (PT)

Logopeda o Maestro especialista en Audición y Lenguaje (AL)

Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad

Otros:.....

¿Ha trabajado en los últimos cinco años con algún alumno que presentara un trastorno de conducta? Sí  No

**Muchas gracias por su colaboración**

<sup>1</sup> Para facilitar la lectura, a partir de ahora se utilizará el masculino neutro, asumiendo que nos estamos refiriendo tanto a alumnos como a alumnas y a ambos géneros de los profesionales que se mencionan

- 1.** Señale el grado de dificultad que supone para usted trabajar con alumnos con estos problemas:
  - 1) Muy fácil
  - 2) Fácil
  - 3) Indiferente
  - 4) Difícil
  - 5) Muy difícil
  
- 2.** En el caso de la mayoría de los alumnos con algún trastorno de conducta, ¿tienen necesidades educativas especiales asociadas?
  - 1) Sí
  - 2) No
  
- 3.** ¿Con qué frecuencia realizan los profesores adaptaciones curriculares para estos alumnos?
  - 1) Siempre
  - 2) Sólo en las áreas instrumentales (Lengua y Matemáticas)
  - 3) Sólo en los casos en que tienen dificultades de aprendizaje asociadas
  - 4) Nunca
  
- 4.** Además de elaborar o revisar la evaluación psicopedagógica y asesorar en la realización de las ACIs, ¿usted interviene en el trabajo directo con el alumno?
  - 1) Sí
  - 2) No
  
- 5.** ¿Con qué frecuencia se revisan las ACIs?
  - 1) Nunca
  - 2) Una vez al año
  - 3) Una vez al trimestre
  - 4) Más de una vez al trimestre
  
- 6.** Señale el grado en que valora la utilidad de las ACIs en los casos de los alumnos con trastornos de conducta:
  - 1) Nada útiles
  - 2) Poco útiles
  - 3) Indiferente
  - 4) Bastante útiles
  - 5) Muy útiles

**Señale a continuación la importancia que cree usted que tienen los siguientes aspectos a la hora de intervenir de forma eficaz con los alumnos con problemas de conducta:**

|                 |                 |             |                     |                |
|-----------------|-----------------|-------------|---------------------|----------------|
| Nada importante | Poco importante | Indiferente | Bastante importante | Muy importante |
| 1.....          | 2.....          | 3.....      | 4.....              | 5.....         |

- 7. Intervención social (por parte de Servicios Sociales, alguna Asociación, etc.).... 1 2 3 4 5
- 8. Intervención psicológica o psiquiátrica ..... 1 2 3 4 5
- 9. Apoyo familiar o tutelar (si está en residencia)..... 1 2 3 4 5
- 10. Formación del profesorado..... 1 2 3 4 5
- 11. Coordinación entre el profesorado ..... 1 2 3 4 5
- 12. Normas claras en el centro para abordar las alteraciones de conducta..... 1 2 3 4 5
- 13. Coordinación con otros profesionales o servicios ajenos al centro escolar ..... 1 2 3 4 5
- 14. Otros ..... 1 2 3 4 5

15. ¿Qué profesionales trabajan en el centro directamente con los alumnos con estas dificultades?

- 1) Orientador
- 2) Profesor de apoyo (PT) y/o Profesor de Audición y Lenguaje (AL)
- 3) Cuidador o Técnico Educativo
- 4) Trabajador Social
- 5) Otro

**Señale el grado en que considera necesario el apoyo que ofrece cada uno de estos profesionales a los alumnos con trastornos de conducta (aunque no exista alguna de estas figuras, valore la importancia que le daría a su trabajo)**

|                |                |             |                    |               |
|----------------|----------------|-------------|--------------------|---------------|
| Nada necesario | Poco necesario | Indiferente | Bastante necesario | Muy necesario |
| 1.....         | 2.....         | 3.....      | 4.....             | 5.....        |

- 16. Orientador ..... 1 2 3 4 5
- 17. Profesor de apoyo (PT)..... 1 2 3 4 5
- 18. Profesor de Audición y Lenguaje (AL) ..... 1 2 3 4 5
- 19. Cuidador o Técnico Educativo..... 1 2 3 4 5
- 20. Trabajador social..... 1 2 3 4 5

**Respecto a las reuniones que existen entre usted y otros profesores para hablar sobre el trabajo con estos alumnos, señale las opciones que se ajustan más a su situación.**

**21.** ¿Con qué frecuencia se reúne con los profesores de cualquier especialidad que trabajan con estos alumnos para coordinar la intervención?

- 1) No me reúno con otros profesores
- 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
- 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
- 4) Entre 7 y 8 veces durante el curso
- 5) Más de 8 veces durante el curso

**Señale la frecuencia con que estos temas son motivo de dichas reuniones:**

|        |            |         |                |                    |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| Nunca  | Casi Nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
| 1..... | 2.....     | 3.....  | 4.....         | 5.....             |

**22.** Intercambiar información sobre el alumno para comprender mejor su situación ..... 1 2 3 4 5

**23.** Informar sobre la adaptación curricular que se ha diseñado y la forma de llevarla a la práctica diaria..... 1 2 3 4 5

**24.** Evaluar la evolución del alumno ..... 1 2 3 4 5

**25.** Dar información sobre el diagnóstico del alumno ..... 1 2 3 4 5

**26.** Solucionar problemas aislados o conflictos con profesores u otros compañeros... 1 2 3 4 5

**27.** Otros ..... 1 2 3 4 5

**28.** Señale el grado de utilidad de estas reuniones:

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**Respecto a las reuniones que existen entre usted y los padres para hablar sobre el trabajo con estos alumnos, señale las opciones que se ajustan más a su situación.**

**29.** ¿Con qué frecuencia se reúne con los padres de estos alumnos?

- 1) No me reúno con los padres
- 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
- 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
- 4) Entre 7 y 8 veces durante el curso
- 5) Más de 8 veces durante el curso

**Señale la frecuencia con que estos temas son motivo de dichas reuniones:**

|        |            |         |                |                    |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| Nunca  | Casi Nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
| 1..... | 2.....     | 3.....  | 4.....         | 5.....             |

- 30. Intercambiar opiniones sobre el desempeño académico de su hijo ..... 1 2 3 4 5
- 31. Intercambiar opiniones sobre el desempeño social de su hijo ..... 1 2 3 4 5
- 32. Informar de la mejora de comportamiento de su hijo ..... 1 2 3 4 5
- 33. Solucionar problemas aislados o conflictos con profesores u otros compañeros.. 1 2 3 4 5
- 34. Hablar de las dificultades de aprendizaje de su hijo ..... 1 2 3 4 5
- 35. Darle información sobre el tipo de intervención que se está realizando con su hijo desde el centro ..... 1 2 3 4 5
- 36. Pedirle información sobre su hijo (comportamiento en casa, si tiene algún otro tipo de apoyo, etc.) para ponerse de acuerdo en aspectos a trabajar con él..... 1 2 3 4 5
- 37. Otros ..... 1 2 3 4 5

**38. Señale el grado de utilidad que tienen estas reuniones:**

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones**

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5.....         |

- 39. Este tipo de alumnos no debería estar escolarizado en centros ordinarios ..... 1 2 3 4 5
- 40. La coordinación entre los profesores para trabajar con estos alumnos es eficaz ..... 1 2 3 4 5
- 41. Me siento apoyado por el equipo directivo en los aspectos relacionados con la enseñanza a estos alumnos ..... 1 2 3 4 5
- 42. El centro pone en marcha actuaciones específicas con estos alumnos (programas de modificación de conducta, de entrenamiento en habilidades sociales, etc.) ..... 1 2 3 4 5
- 43. El centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de estos alumnos (horarios flexibles, grupo de apoyo, actividades alternativas...) ..... 1 2 3 4 5
- 44. Las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes ..... 1 2 3 4 5
- 45. El equipo directivo facilita tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajamos con estos alumnos..... 1 2 3 4 5
- 46. El apoyo que realizan los especialistas del centro (profesores de apoyo, PT o AL) es el adecuado ..... 1 2 3 4 5

|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
|   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>47.</b> En el centro se interviene de una manera adecuada para favorecer que estos alumnos establezcan relaciones sociales positivas.....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>48.</b> Tengo la preparación suficiente para trabajar con alumnos con problemas de conducta.....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>49.</b> Tengo el apoyo que necesito por parte de los miembros del instituto en relación con la enseñanza a estos alumnos .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>50.</b> La formación de la mayoría de los profesores del centro respecto a la enseñanza a alumnos con trastornos de conducta es adecuada .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>51.</b> Si los docentes necesitan formación en algún aspecto, desde el instituto se organiza o solicita algún seminario o curso para ayudarles.....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>52.</b> Hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>53.</b> La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase (en el recreo, el comedor, en los pasillos...)   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>54.</b> El personal del centro que cuida estos momentos (monitores del comedor, cuidadores...) está informado y preparado para manejar los conflictos que puedan surgir con estos alumnos..... | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>55.</b> Cuando hay programada alguna salida fuera del instituto, estos alumnos no pueden ir si no va un cuidador o profesor de apoyo extra .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>56.</b> Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>57.</b> Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual.....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>58.</b> A menudo la presencia de estos alumnos en clase hace que el resto de sus compañeros aprendan menos de lo que podrían .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>59.</b> Con estos alumnos, es mejor que se cambien a un centro de educación especial.....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>60.</b> Los demás compañeros rechazan a los alumnos con problemas de conducta ....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>61.</b> Los alumnos con estas dificultades tienen amigos en el centro.....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>62.</b> Estos alumnos faltan muy a menudo a clase .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>63.</b> Muchos de estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos.....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>64.</b> Me resulta fácil coordinarme con los equipos de Salud Mental.....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>65.</b> Sería necesario que un especialista de Salud Mental estuviera en el instituto al menos durante unas horas a la semana para atender a estos alumnos.....                                | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>66.</b> Señale el grado en que está satisfecho por el trabajo que hace usted respecto a la atención a alumnos con trastornos de conducta:  |                   |               |             |            |                |
| 1) Nada satisfecho  |                   |               |             |            |                |
| 2) Poco satisfecho  |                   |               |             |            |                |
| 3) Indiferente  |                   |               |             |            |                |
| 4) Satisfecho   |                   |               |             |            |                |
| 5) Muy satisfecho   |                   |               |             |            |                |

**67.** Díganos cómo valora usted la respuesta educativa que se está ofreciendo a estos alumnos en su centro:

- 1) Muy mala
- 2) Mala
- 3) Normal
- 4) Buena
- 5) Muy buena

**A continuación le exponemos algunas preguntas respecto a los apoyos que pueden estar recibiendo los alumnos con trastornos de conducta fuera del centro y a la coordinación que pueda existir**

|        |            |         |                |                    |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| Nunca  | Casi Nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
| 1..... | 2.....     | 3.....  | 4.....         | 5.....             |

**68.** Si un alumno con estas dificultades está en tratamiento en los servicios de Salud Mental, ¿se le da esa información a usted?..... 1 2 3 4 5

**69.** Si llega a su conocimiento que uno de estos alumnos está recibiendo apoyo fuera del centro (por una asociación, un psicólogo o psiquiatra privado, servicios de Salud Mental, etc.), ¿se pone en contacto con el profesional que le esté atendiendo?.....1 2 3 4 5

**70.** ¿ Con qué frecuencia se intercambia información con los profesionales de los servicios de Salud Mental que están tratando al alumno fuera del centro escolar?..... 1 2 3 4 5

**71.** ¿Cómo valora estas reuniones?

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**72.** Las orientaciones que recibe en las reuniones con los profesionales de Salud Mental, en relación con la intervención con estos alumnos, le resultan:

- 1) No recibo orientaciones
- 2) Nada útiles
- 3) Poco útiles
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**73.** ¿Conoce la existencia de los llamados Centros Educativo-terapéuticos en la Comunidad de Madrid, también llamados Hospitales de Día, (con la responsabilidad compartida entre el Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación)?

- 1) Sí
- 2) No

**74.** Si conoce su existencia, ¿cómo valora la utilidad de estos centros respecto a la atención educativa a los alumnos con trastornos de conducta?

- 1) No los conozco
- 2) Nada útiles
- 3) Poco útiles
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**75.** Los centros educativo-terapéuticos (hospitales de día) son la mejor respuesta para estos alumnos

- 1) Muy en desacuerdo
- 2) En desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De acuerdo
- 5) Muy de acuerdo

**En las siguientes preguntas, responda en esta misma hoja indicando los aspectos que considera más importantes:**

**76.** ¿Qué dificultades destacaría de entre las que se está encontrando para atender a estos alumnos?

**77.** ¿Cuáles son las conductas que más problemas crean en clase y son más difíciles de manejar para los profesionales de su centro?

**78.** ¿Qué cree que sería necesario para que mejorara la atención que están recibiendo estos alumnos?

**79.** ¿Necesitarían algún cambio en la estructura u organización de su centro para poder hacerlo?

**80.** ¿En qué aspectos cree usted que los centros educativo-terapéuticos podrían mejorar la atención educativa que proporcionan a los alumnos con trastornos de conducta que están ingresados en ellos?

*Ver Índice*



Defensor del Menor  
en la Comunidad de Madrid

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

idea

### **CUESTIONARIO DE DIRECTORES DE CENTROS DE PRIMARIA**

El objetivo de esta investigación promovida por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, es conocer la respuesta educativa que se está dando a los alumnos/as<sup>1</sup> con trastornos de conducta en nuestra Comunidad, así como comprender las dificultades a las que se enfrentan los profesionales de los centros escolares cuando enseñan a estos alumnos en sus aulas.

De esta forma, todas las preguntas del cuestionario están enfocadas a su actuación y valoración respecto a los alumnos con algún trastorno de conducta, es decir, aquellos alumnos que, de manera sistemática y más allá de una conducta disruptiva propia de la edad, presentan conductas inapropiadas (por ejemplo: interrumpir, molestar, gritar, levantarse, enfrentarse a la autoridad, pelearse, etc.) que les producen un deterioro en su adaptación personal, social y/o académica. Están incluidos por tanto aquellos alumnos con un diagnóstico clínico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno Disocial, Trastorno Negativista-Desafiante, etc. Aquellos alumnos que, aun no teniendo un diagnóstico claro, presentan conductas problemáticas en un grado cualitativamente mayor al de sus compañeros, también son objeto de las siguientes preguntas. También están incluidos aquellos alumnos con otros trastornos de salud mental, como Esquizofrenia o Trastorno Obsesivo Compulsivo, por ejemplo, cuyas conductas pueden resultar especialmente perturbadoras o disonantes en clase.

Aunque no haya tenido en su clase o en el centro ningún alumno con un trastorno de conducta, le rogamos responda al cuestionario pensando en lo que usted cree que haría.

Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por ninguno de los profesores del centro.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

***Rellene, por favor, la información que aparece a continuación.***

Colegio:.....

Cursos en los que da clase.....

Sexo: Hombre  Mujer

Años de experiencia como docente.....

Años de experiencia como director.....

¿Ha tenido en los últimos cinco años algún alumno que presentara un trastorno de conducta? Sí  No

<sup>1</sup> Para facilitar la lectura, a partir de ahora se utilizará el masculino neutro, asumiendo que nos estamos refiriendo tanto a alumnos como a alumnas y a ambos géneros de los profesionales que se mencionan

**1.** Señale el grado de dificultad que supone para el centro en general responder a las necesidades de los alumnos que presentan trastornos de conducta:

- 1) Muy fácil
- 2) Fácil
- 3) Indiferente
- 4) Difícil
- 5) Muy difícil

**2.** Señale las medidas disponibles en el centro para atender a estos alumnos:

- 1) Profesor de apoyo dentro del aula
- 2) Aula de apoyo
- 3) Mediador cultural y/o integrador social
- 4) Apoyo de alguna asociación
- 5) Ninguna

**Señale a continuación la importancia que cree usted que tienen los siguientes aspectos a la hora de intervenir de forma eficaz con los alumnos con problemas de conducta:**

|                 |                 |             |                     |                |
|-----------------|-----------------|-------------|---------------------|----------------|
| Nada importante | Poco importante | Indiferente | Bastante importante | Muy importante |
| 1.....          | 2.....          | 3.....      | 4.....              | 5.....         |

- 3.** Intervención social (por parte de Servicios Sociales, alguna Asociación, etc.) ... 1 2 3 4 5
- 4.** Intervención psicológica o psiquiátrica ..... 1 2 3 4 5
- 5.** Apoyo familiar o tutelar (si está en residencia) ..... 1 2 3 4 5
- 6.** Formación del profesorado..... 1 2 3 4 5
- 7.** Coordinación entre el profesorado ..... 1 2 3 4 5
- 8.** Normas claras en el centro para abordar las alteraciones de conducta ..... 1 2 3 4 5
- 9.** Coordinación con otros profesionales o servicios ajenos al centro escolar ..... 1 2 3 4 5
- 10.** Otros ..... 1 2 3 4 5

**11.** ¿Qué profesionales trabajan en el centro con los alumnos con estas dificultades? (Puede marcar varias opciones):

- 1) Equipo de Orientación y Evaluación Psicopedagógica
- 2) Profesor de apoyo (PT) y/o Maestro de Audición y Lenguaje (AL)
- 3) Cuidador o Técnico Educativo
- 4) Trabajador Social
- 5) Otros

**Señale el grado de acuerdo que mantiene frente a estas afirmaciones, según lo que ocurre en su centro o usted ha experimentado:**

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5.....         |

12. La coordinación entre los maestros para trabajar con estos alumnos es eficaz .. 1 2 3 4 5
13. El centro pone en marcha actuaciones específicas con estos alumnos (programas de modificación de conducta, de entrenamiento en habilidades sociales, etc.) ..... 1 2 3 4 5
14. El centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de estos alumnos (horarios flexibles, grupo de apoyo, actividades alternativas...) .. 1 2 3 4 5
15. El marco de nuestro Plan de Atención a la Diversidad mejora la actuación de los profesores ante alteraciones de conducta..... 1 2 3 4 5
16. Desde el equipo directivo facilitamos tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajan con estos alumnos ..... 1 2 3 4 5
17. La ayuda que proporcionan otros profesionales de apoyo dentro de la clase (profesor de apoyo...)es útil..... 1 2 3 4 5
18. La ayuda que proporcionan otros profesionales de apoyo fuera del aula (profesor de apoyo, orientador...) es útil ..... 1 2 3 4 5
19. Hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada..... 1 2 3 4 5
20. La coordinación y colaboración con agentes externos al centro (servicios de Salud Mental, psiquiatras o psicólogos privados, asociaciones, servicios sociales...) es fluida y eficaz..... 1 2 3 4 5
21. Este tipo de alumnos no debería estar escolarizado en centros ordinarios..... 1 2 3 4 5
22. Con estos alumnos, es mejor que se cambien a un centro de educación especial ..... 1 2 3 4 5
23. Los demás compañeros rechazan a los alumnos con problemas de conducta . 1 2 3 4 5
24. Los alumnos con estas dificultades tienen amigos en el centro..... 1 2 3 4 5
25. Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros ..... 1 2 3 4 5
26. Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual..... 1 2 3 4 5
27. A menudo la presencia de estos alumnos en clase hace que el resto de sus compañeros aprendan menos de lo que podrían..... 1 2 3 4 5
28. Muchos de estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos ..... 1 2 3 4 5
29. Me siento preparado para facilitar a los docentes el trabajo con los alumnos con trastornos de conducta ..... 1 2 3 4 5
30. Tengo la información que necesito sobre la situación familiar y académica de estos alumnos y sus dificultades ..... 1 2 3 4 5

|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
|   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>31.</b> Tengo la información que necesito sobre la manera de abordar los problemas de estos alumnos .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>32.</b> La formación de la mayoría de los profesores del centro respecto a la enseñanza a alumnos con trastornos de conducta es adecuada .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>33.</b> Si los docentes necesitan formación en algún aspecto, desde el centro organizamos o solicitamos algún seminario o curso para ayudarles .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>34.</b> La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase (en el recreo, en el comedor, en los pasillos...)  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>35.</b> El personal del centro que cuida estos momentos (monitores del comedor, cuidadores...) está informado y preparado para manejar los conflictos que puedan surgir con estos alumnos..... | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>36.</b> Cuando hay programada alguna salida fuera del colegio, estos alumnos no pueden ir si no va un cuidador o profesor de apoyo extra.....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>37.</b> La Administración apoya a los centros y ofrece los recursos necesarios para trabajar con alumnos con trastornos de conducta .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>38.</b> Las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>39.</b> Sería necesario que un especialista de Salud Mental estuviera en el centro al menos durante unas horas a la semana para atender a estos alumnos .....                                  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>40.</b> El profesorado en general se muestra comprometido e interesado en ayudar a los alumnos con trastornos de conducta.....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>41.</b> En algunas ocasiones recibimos quejas por parte de los padres de los compañeros de los alumnos con algún trastorno de conducta .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>42.</b> Señale el grado en que está satisfecho por el trabajo que hace usted respecto a la atención a alumnos con trastornos de conducta:  |                   |               |             |            |                |
| 1) Nada satisfecho  |                   |               |             |            |                |
| 2) Poco satisfecho  |                   |               |             |            |                |
| 3) Indiferente  |                   |               |             |            |                |
| 4) Satisfecho   |                   |               |             |            |                |
| 5) Muy satisfecho   |                   |               |             |            |                |
| <b>43.</b> Díganos cómo valora usted la respuesta educativa que se está ofreciendo a estos alumnos en su centro:  |                   |               |             |            |                |
| 1) Muy mala   |                   |               |             |            |                |
| 2) Mala   |                   |               |             |            |                |
| 3) Normal   |                   |               |             |            |                |
| 4) Buena  |                   |               |             |            |                |
| 5) Muy buena  |                   |               |             |            |                |

**En las siguientes preguntas, responda en estas mismas hojas indicando los aspectos que considera más importantes**

**44.** En el caso de faltas graves de comportamiento, ¿se aplican a estos alumnos con trastornos de conducta las mismas sanciones que las contempladas para el resto de alumnos en su Plan de Convivencia? Si no es así, ¿qué sanciones se aplica con ellos?

**45.** ¿Qué dificultades destacaría de entre las que se está encontrando su centro para atender a estos alumnos?

**46.** ¿Qué cree que se podría hacer para mejorar la atención que están recibiendo estos alumnos?

**47.** ¿Necesitarían algún cambio en la estructura u organización de su centro para poder hacerlo?

*Ver Índice*



*Defensor del Menor  
en la Comunidad de Madrid*

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

**idea**

**CUESTIONARIO DE DIRECTORES DE CENTROS DE SECUNDARIA**

El objetivo de esta investigación promovida por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, es el de conocer la respuesta educativa que se está dando a los alumnos/as<sup>1</sup> con trastornos de conducta en nuestra Comunidad, así como comprender las dificultades a las que se enfrentan los profesionales de los centros escolares cuando enseñan a estos alumnos en sus aulas.

De esta forma, todas las preguntas del cuestionario están enfocadas a su actuación y valoración respecto a los alumnos con algún trastorno de conducta, es decir, aquellos alumnos que, de manera sistemática y más allá de una conducta disruptiva propia de la edad, presentan conductas inapropiadas (por ejemplo: interrumpir, molestar, gritar, levantarse, enfrentarse a la autoridad, pelearse, etc.) que les producen un deterioro en su adaptación personal, social y/o académica. Están incluidos por tanto aquellos alumnos con un diagnóstico clínico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno Disocial, Trastorno Negativista-Desafiante, etc. Aquellos alumnos que, aun no teniendo un diagnóstico claro, presentan conductas problemáticas en un grado cualitativamente mayor al de sus compañeros, también son objeto de las siguientes preguntas. También están incluidos aquellos alumnos con otros trastornos de salud mental, como Esquizofrenia o Trastorno Obsesivo Compulsivo, por ejemplo, cuyas conductas pueden resultar especialmente perturbadoras o disonantes en clase.

Aunque no haya tenido en su clase o en el centro ningún alumno con un trastorno de conducta, le rogamos responda al cuestionario pensando en lo que usted cree que haría.

Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por ninguno de los profesores del centro.

**Muchas gracias por su colaboración**

***Rellene, por favor, la información que aparece a continuación.***

Instituto:.....

Cursos en los que da clase.....

Sexo: Hombre  Mujer

Años de experiencia como docente.....

Años de experiencia como director.....

¿Ha tenido en los últimos cinco años algún alumno que presentara un trastorno de conducta?    Sí             No

<sup>1</sup> Para facilitar la lectura, a partir de ahora se utilizará el masculino neutro, asumiendo que nos estamos refiriendo tanto a alumnos como a alumnas y a ambos géneros de los profesionales que se mencionan

**1.** Señale el grado de dificultad que supone para el centro en general responder a las necesidades de los alumnos que presentan trastornos de conducta:

- 1) Muy fácil
- 2) Fácil
- 3) Indiferente
- 4) Difícil
- 5) Muy difícil

**2.** Señale las medidas disponibles en el centro para atender a estos alumnos:

- 1) Profesor de apoyo dentro del aula
- 2) Aula de apoyo
- 3) Mediador cultural y/o integrador social
- 4) Apoyo de alguna asociación
- 5) Ninguna

**Señale a continuación la importancia que cree usted que tienen los siguientes aspectos a la hora de intervenir de forma eficaz con los alumnos con problemas de conducta:**

|                 |                 |             |                     |                |
|-----------------|-----------------|-------------|---------------------|----------------|
| Nada importante | Poco importante | Indiferente | Bastante importante | Muy importante |
| 1.....          | 2.....          | 3.....      | 4.....              | 5.....         |

**3.** Intervención social (por parte de Servicios Sociales, alguna Asociación, etc.) ..... 1 2 3 4 5

**4.** Intervención psicológica o psiquiátrica ..... 1 2 3 4 5

**5.** Apoyo familiar o tutelar (si está en residencia) ..... 1 2 3 4 5

**6.** Formación del profesorado ..... 1 2 3 4 5

**7.** Coordinación entre el profesorado ..... 1 2 3 4 5

**8.** Normas claras en el centro para abordar las alteraciones de conducta ..... 1 2 3 4 5

**9.** Coordinación con otros profesionales o servicios ajenos al centro escolar ..... 1 2 3 4 5

**10.** Otros ..... 1 2 3 4 5

**11.** ¿Qué profesionales trabajan en el centro con los alumnos con estas dificultades? (Puede marcar varias opciones)

- 1) Departamento de Orientación
- 2) Profesor de apoyo (PT) y/o Maestro de Audición y Lenguaje (AL)
- 3) Cuidador o Técnico Educativo
- 4) Trabajador Social
- 5) Otros

**Señale el grado de acuerdo que mantiene frente a estas afirmaciones, según lo que ocurre en su centro o usted ha experimentado:**

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5.....         |

12. La coordinación entre los profesores para trabajar con estos alumnos es buena..... 1 2 3 4 5
13. El centro pone en marcha actuaciones específicas con estos alumnos (programas de modificación de conducta, de entrenamiento en habilidades sociales, etc.) ..... 1 2 3 4 5
14. El centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de estos alumnos (horarios flexibles, grupo de apoyo, actividades alternativas...) .. 1 2 3 4 5
15. El marco de nuestro Plan de Atención a la Diversidad mejora la actuación de los profesores ante alteraciones de conducta ..... 1 2 3 4 5
16. Desde el equipo directivo facilitamos tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajan con estos alumnos..... 1 2 3 4 5
17. La ayuda que proporcionan otros profesionales de apoyo dentro de la clase (profesor de apoyo...) es útil..... 1 2 3 4 5
18. La ayuda que proporcionan otros profesionales de apoyo fuera del aula (profesor de apoyo, orientador...) es útil..... 1 2 3 4 5
19. Hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada..... 1 2 3 4 5
20. La coordinación y colaboración con agentes externos al centro (servicios de Salud Mental, psiquiatras o psicólogos privados, asociaciones, Servicios Sociales...) es fluida y eficaz ..... 1 2 3 4 5
21. Este tipo de alumnos no debería estar escolarizado en centros ordinarios..... 1 2 3 4 5
22. Con estos alumnos, es mejor que se cambien a un centro de educación especial ..... 1 2 3 4 5
23. Los demás compañeros rechazan a los alumnos con problemas de conducta... 1 2 3 4 5
24. Los alumnos con estas dificultades tienen amigos en el centro..... 1 2 3 4 5
25. Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros..... 1 2 3 4 5
26. Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual ..... 1 2 3 4 5
27. A menudo la presencia de estos alumnos en clase hace que el resto de sus compañeros aprendan menos de lo que podrían..... 1 2 3 4 5
28. Muchos de estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos ..... 1 2 3 4 5
29. Me siento preparado para facilitar a los docentes el trabajo con los alumnos con trastornos de conducta ..... 1 2 3 4 5
30. Tengo la información que necesito sobre la situación familiar y académica de estos alumnos y sus dificultades ..... 1 2 3 4 5
31. Tengo la información que necesito sobre la manera de abordar los problemas de estos alumnos ..... 1 2 3 4 5
32. La formación de la mayoría de los profesores del centro respecto a la enseñanza a alumnos con trastornos de conducta es adecuada..... 1 2 3 4 5

|  | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
|  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>33.</b> Si los docentes necesitan formación en algún aspecto, desde el centro organizamos o solicitamos algún seminario o curso para ayudarles.....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>34.</b> La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase (en el recreo, en el comedor, en los pasillos...)   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>35.</b> El personal del centro que cuida estos momentos (monitores del comedor, cuidadores...) está informado y preparado para manejar los conflictos que puedan surgir con estos alumnos ..... | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>36.</b> Cuando hay programada alguna salida fuera del instituto, estos alumnos no pueden ir si no va un cuidador o profesor de apoyo extra.....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>37.</b> La Administración apoya a los centros y ofrece los recursos necesarios para trabajar con alumnos con trastornos de conducta.....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>38.</b> Las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes.....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>39.</b> Sería necesario que un especialista de Salud Mental estuviera en el centro al menos durante unas horas a la semana para atender a estos alumnos .....                                   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>40.</b> El profesorado en general se muestra comprometido e interesado en ayudar a los alumnos con trastornos de conducta .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>41.</b> En algunas ocasiones recibimos quejas por parte de los padres de los compañeros de los alumnos con algún trastorno de conducta .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>42.</b> ¿Cuentan en su centro con un grupo específico singular?   |                   |               |             |            |                |
| 1) Sí  |                   |               |             |            |                |
| 2) No  |                   |               |             |            |                |
| <b>43.</b> Señale el grado de utilidad o eficacia que tienen para usted estos grupos   |                   |               |             |            |                |
| 1) Nada útiles   |                   |               |             |            |                |
| 2) Poco útiles   |                   |               |             |            |                |
| 3) Indiferente   |                   |               |             |            |                |
| 4) Bastante útiles   |                   |               |             |            |                |
| 5) Muy útiles  |                   |               |             |            |                |
| <b>44.</b> Señale el grado en que está satisfecho por el trabajo que hace usted respecto a la atención a alumnos con trastornos de conducta:   |                   |               |             |            |                |
| 1) Nada satisfecho   |                   |               |             |            |                |
| 2) Poco satisfecho   |                   |               |             |            |                |
| 3) Indiferente   |                   |               |             |            |                |
| 4) Satisfecho  |                   |               |             |            |                |
| 5) Muy satisfecho  |                   |               |             |            |                |

**45.** Díganos cómo valora usted la respuesta educativa que se está ofreciendo a estos alumnos en su centro:

- 1) Muy mala
- 2) Mala
- 3) Normal
- 4) Buena
- 5) Muy buena

**En las siguientes preguntas, responda en estas mismas hojas indicando los aspectos que considera más importantes**

**46.** En el caso de faltas graves de comportamiento, ¿se aplican a estos alumnos con trastornos de conducta las mismas sanciones que las contempladas para el resto de alumnos en su Plan de Convivencia? Si no es así, ¿qué sanciones se aplica con ellos?

**47.** ¿Qué dificultades destacaría de entre las que se está encontrando su centro para atender a estos alumnos?

**48.** ¿Qué cree que se podría hacer para mejorar la atención que están recibiendo estos alumnos?

**49.** ¿Necesitaría algún cambio en la estructura u organización de su centro para poder hacerlo?



*Defensor del Menor  
en la Comunidad de Madrid*

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

**idea**

**CUESTIONARIO DE ORIENTADORES EN LOS EOEPS**

El objetivo de esta investigación promovida por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, es el de conocer la respuesta educativa que se está dando a los alumnos/as<sup>1</sup> con trastornos de conducta en nuestra Comunidad, así como comprender las dificultades a las que se enfrentan los profesionales de los centros escolares cuando enseñan a estos alumnos en sus aulas.

De esta forma, todas las preguntas del cuestionario están enfocadas a su actuación y valoración respecto a los alumnos con algún trastorno de conducta, es decir, aquellos alumnos que, de manera sistemática y más allá de una conducta disruptiva propia de la edad, presentan conductas inapropiadas (por ejemplo: interrumpir, molestar, gritar, levantarse, enfrentarse a la autoridad, pelearse, etc.) que les producen un deterioro en su adaptación personal, social y/o académica. Están incluidos por tanto aquellos alumnos con un diagnóstico clínico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno Disocial, Trastorno Negativista-Desafiante, etc. Aquellos alumnos que, aun no teniendo un diagnóstico claro, presentan conductas problemáticas en un grado cualitativamente mayor al de sus compañeros, también son objeto de las siguientes preguntas. También están incluidos aquellos alumnos con otros trastornos de salud mental, como Esquizofrenia o Trastorno Obsesivo Compulsivo, por ejemplo, cuyas conductas pueden resultar especialmente perturbadoras o disonantes en clase.

Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por ninguno de los profesores del centro.

**Muchas gracias por su colaboración**

***Rellene, por favor, la información que aparece a continuación.***

Colegios a los atiende.....

Equipo de Orientación al que pertenece.....

Años de experiencia ..... Sexo: Hombre  Mujer

¿Ha trabajado en los últimos cinco años con algún alumno que presentara un trastorno de conducta? Sí  No

<sup>1</sup> Para facilitar la lectura, a partir de ahora se utilizará el masculino neutro, asumiendo que nos estamos refiriendo tanto a alumnos como a alumnas y a ambos géneros de los profesionales que se mencionan

- 1.** Señale el grado de dificultad que supone para usted trabajar con alumnos con estos problemas:
  - 1) Muy fácil
  - 2) Fácil
  - 3) Indiferente
  - 4) Difícil
  - 5) Muy difícil
  
- 2.** En el caso de la mayoría de los alumnos con algún trastorno de conducta, ¿tienen necesidades educativas especiales asociadas?
  - 1) Sí
  - 2) No
  
- 3.** ¿Con qué frecuencia realizan los profesores adaptaciones curriculares para estos alumnos?
  - 1) Siempre
  - 2) Sólo en las áreas instrumentales (Lengua y Matemáticas)
  - 3) Sólo en los casos en que tienen dificultades de aprendizaje asociadas
  - 4) Nunca
  
- 4.** Además de elaborar o revisar la evaluación psicopedagógica y asesorar en la realización de las ACIs, ¿usted interviene en el trabajo directo con el alumno?
  - 1) Sí
  - 2) No
  
- 5.** ¿Con qué frecuencia se revisan las ACIs?
  - 1) Nunca
  - 2) Una vez durante el curso
  - 3) Una vez al trimestre
  - 4) Más de una vez al trimestre
  
- 6.** Señale el grado en que valora la utilidad de las ACIs en los casos de los alumnos con trastornos de conducta:
  - 1) Nada útiles
  - 2) Poco útiles
  - 3) Indiferente
  - 4) Bastante útiles
  - 5) Muy útiles

**Señale a continuación la importancia que cree usted que tienen los siguientes aspectos a la hora de intervenir de forma eficaz con los alumnos con problemas de conducta:**

|                 |                 |             |                     |                |
|-----------------|-----------------|-------------|---------------------|----------------|
| Nada importante | Poco importante | Indiferente | Bastante importante | Muy importante |
| 1.....          | 2.....          | 3.....      | 4.....              | 5.....         |

- 7. Intervención social (por parte de Servicios Sociales, alguna Asociación, etc.).... 1 2 3 4 5
- 8. Intervención psicológica o psiquiátrica ..... 1 2 3 4 5
- 9. Apoyo familiar o tutelar (si está en residencia) ..... 1 2 3 4 5
- 10. Formación del profesorado ..... 1 2 3 4 5
- 11. Coordinación entre el profesorado ..... 1 2 3 4 5
- 12. Normas claras en el centro para abordar las alteraciones de conducta ..... 1 2 3 4 5
- 13. Coordinación con otros profesionales o servicios ajenos al centro escolar ..... 1 2 3 4 5
- 14. Otros ..... 1 2 3 4 5

**15. ¿Qué profesionales trabajan en el centro directamente con los alumnos con estas dificultades?**

- 1) Orientador del Equipo
- 2) Profesor de apoyo (PT) y/o Maestro de Audición y Lenguaje (AL)
- 3) Cuidador o Técnico Educativo
- 4) Trabajador Social
- 5) Otro

**Señale el grado en que considera necesario el apoyo que ofrece cada uno de estos profesionales a los alumnos con trastornos de conducta (aunque no exista alguna de estas figuras, valore la importancia que le daría a su trabajo)**

|                |                |             |                    |               |
|----------------|----------------|-------------|--------------------|---------------|
| Nada necesario | Poco necesario | Indiferente | Bastante necesario | Muy necesario |
| 1.....         | 2.....         | 3.....      | 4.....             | 5.....        |

- 16. Orientador del Equipo ..... 1 2 3 4 5
- 17. Profesor de apoyo (PT)..... 1 2 3 4 5
- 18. Maestro de Audición y Lenguaje (AL) ..... 1 2 3 4 5
- 19. Cuidador o Técnico Educativo..... 1 2 3 4 5
- 20. Trabajador social..... 1 2 3 4 5

**Respecto a las reuniones que existen entre usted y otros profesores para hablar sobre el trabajo con estos alumnos, señale las opciones que se ajustan más a su situación.**

**21.¿Con qué frecuencia se reúne con los profesores de cualquier especialidad que trabajan con estos alumnos para coordinar la intervención?**

- 1) No me reúno con otros profesores
- 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
- 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
- 4) Entre 7 y 8 veces durante el curso
- 5) Más de 8 veces durante el curso

**Señale la frecuencia con que estos temas son motivo de dichas reuniones:**

| Nunca  | Casi Nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| 1..... | 2.....     | 3.....  | 4.....         | 5.....             |

**22.**Intercambiar información sobre el alumno para comprender mejor su situación .....1 2 3 4 5

**23.**Informar sobre la adaptación curricular que se ha diseñado y la forma de llevarla a la práctica diaria.....1 2 3 4 5

**24.**Evaluar la evolución del alumno .....1 2 3 4 5

**25.**Dar información sobre el diagnóstico del alumno .....1 2 3 4 5

**26.**Solucionar problemas aislados o conflictos con profesores u otros compañeros.....1 2 3 4 5

**27.**Otros .....1 2 3 4 5

**28.**Señale el grado de utilidad que tienen estas reuniones:

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**Respecto a las reuniones que existen entre usted y los padres para hablar sobre el trabajo con estos alumnos, señale las opciones que se ajustan más a su situación.**

**29.¿Con qué frecuencia se reúne con los padres de estos alumnos?**

- 1) No me reúno con los padres
- 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
- 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
- 4) Entre 7 y 8 veces durante el curso
- 5) Más de 8 veces durante el curso

**Señale la frecuencia con que estos temas son motivo de dichas reuniones:**

|        |            |         |                |                    |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| Nunca  | Casi Nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
| 1..... | 2.....     | 3.....  | 4.....         | 5.....             |

- 30.** Intercambiar opiniones sobre el desempeño académico de su hijo ..... 1 2 3 4 5
- 31.** Intercambiar opiniones sobre el desempeño social de su hijo ..... 1 2 3 4 5
- 32.** Informar de la mejora de comportamiento de su hijo ..... 1 2 3 4 5
- 33.** Solucionar problemas aislados o conflictos con profesores u otros compañeros.... 1 2 3 4 5
- 34.** Hablar de las dificultades de aprendizaje de su hijo ..... 1 2 3 4 5
- 35.** Darle información sobre el tipo de intervención que se está realizando con su hijo desde el centro ..... 1 2 3 4 5
- 36.** Pedirle información sobre su hijo (comportamiento en casa, si tiene algún otro tipo de apoyo, etc.) para ponerse de acuerdo en aspectos a trabajar con él ..... 1 2 3 4 5
- 37.** Otros ..... 1 2 3 4 5

**38.** Señale el grado de utilidad que tienen estas reuniones:

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones**

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5.....         |

- 39.** Este tipo de alumnos no debería estar escolarizado en centros ordinarios ..... 1 2 3 4 5
- 40.** La coordinación entre los profesores para trabajar con estos alumnos es eficaz. 1 2 3 4 5
- 41.** Me siento apoyado por el equipo directivo en los aspectos relacionados con la enseñanza a estos alumnos ..... 1 2 3 4 5
- 42.** El centro pone en marcha actuaciones específicas con estos alumnos (programas de modificación de conducta, de entrenamiento en habilidades sociales, etc.) ..... 1 2 3 4 5
- 43.** El centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de estos alumnos (horarios flexibles, grupo de apoyo, actividades alternativas...) .. 1 2 3 4 5
- 44.** Las medidas de atención a la diversidad con que cuenta el centro son suficientes..... 1 2 3 4 5
- 45.** El equipo directivo facilita tiempos y espacios para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajamos con estos alumnos ..... 1 2 3 4 5
- 46.** El apoyo que realizan los especialistas del centro (profesores de apoyo, PT y AL) es el adecuado ..... 1 2 3 4 5
- 47.** En el centro se interviene de una manera adecuada para favorecer que estos alumnos establezcan relaciones sociales positivas..... 1 2 3 4 5

|  | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
|  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>48.</b> Tengo la preparación suficiente para trabajar con alumnos con problemas de conducta .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>49.</b> Tengo el apoyo que necesito por parte de los miembros del colegio en relación con la enseñanza a estos alumnos .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>50.</b> La formación de la mayoría de los profesores del centro respecto a la enseñanza a alumnos con trastornos de conducta es adecuada .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>51.</b> Si los docentes necesitan formación en algún aspecto, desde el centro se organiza o solicita algún seminario o curso para ayudarles .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>52.</b> Hay suficiente coordinación con los padres para trabajar con el alumno en la dirección adecuada .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>53.</b> La mayor parte de las situaciones problemáticas se dan fuera de clase (en el recreo, el comedor, en los pasillos...) .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>54.</b> El personal del centro que cuida estos momentos (monitores del comedor, cuidadores...) está informado y preparado para manejar los conflictos que puedan surgir con estos alumnos ..... | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>55.</b> Cuando hay programada alguna salida fuera del colegio, estos alumnos no pueden ir si no va un cuidador o profesor de apoyo extra .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>56.</b> Un alumno con un trastorno de conducta puede aprender igual que el resto de sus compañeros .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>57.</b> Es más difícil enseñar a un alumno con trastornos de conducta que a un alumno con discapacidad visual, auditiva, motórica o intelectual .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>58.</b> A menudo la presencia de estos alumnos en clase hace que el resto de sus compañeros aprendan menos de lo que podrían .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>59.</b> Con estos alumnos, es mejor que se cambien a un centro de educación especial.....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>60.</b> Los demás compañeros rechazan a los alumnos con problemas de conducta.....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>61.</b> Los alumnos con estas dificultades tienen amigos en el centro.....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>62.</b> Estos alumnos faltan muy a menudo a clase .....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>63.</b> Muchos de estos alumnos necesitan un adulto que esté permanentemente con ellos.....   | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>64.</b> Me resulta fácil coordinarme con los equipos de Salud Mental .....  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>65.</b> Sería necesario que un especialista de Salud Mental estuviera en el colegio al menos durante unas horas a la semana para atender a estos alumnos .....                                  | 1                 | 2             | 3           | 4          | 5              |
| <b>66.</b> Señale el grado en que está satisfecho por el trabajo que hace usted respecto a la atención a alumnos con trastornos de conducta:   |                   |               |             |            |                |
| 1) Nada satisfecho   |                   |               |             |            |                |
| 2) Poco satisfecho   |                   |               |             |            |                |
| 3) Indiferente   |                   |               |             |            |                |
| 4) Satisfecho  |                   |               |             |            |                |
| 5) Muy satisfecho  |                   |               |             |            |                |

**67.** Díganos cómo valora usted la respuesta educativa que se está ofreciendo a estos alumnos en su(s) centro(s):

- 1) Muy mala
- 2) Mala
- 3) Normal
- 4) Buena
- 5) Muy buena

**A continuación le exponemos algunas preguntas respecto a los apoyos que pueden estar recibiendo los alumnos con trastornos de conducta fuera del centro y a la coordinación que pueda existir**

|        |            |         |                |                    |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| Nunca  | Casi Nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
| 1..... | 2.....     | 3.....  | 4.....         | 5.....             |

**68.** Si un alumno con estas dificultades está en tratamiento en los servicios de Salud Mental, ¿se le da esa información a usted? ..... 1 2 3 4 5

**69.** Si llega a su conocimiento que uno de estos alumnos está recibiendo apoyo fuera del centro (por una asociación, un psicólogo o psiquiatra privado, servicios de Salud Mental, etc.), ¿se pone en contacto con el profesional que le esté atendiendo?..... 1 2 3 4 5

**70.** ¿Con qué frecuencia se intercambia información con los profesionales de los servicios de Salud Mental que están tratando al alumno fuera del centro escolar? ..... 1 2 3 4 5

**71.** ¿Cómo valora estas reuniones?

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**72.** Las orientaciones que recibe en las reuniones con los profesionales de Salud Mental, en relación con la intervención con estos alumnos, le resultan:

- 1) No recibo orientaciones
- 2) Nada útiles
- 3) Poco útiles
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**73.** ¿Conoce la existencia de los llamados Centros Educativo-terapéuticos en la Comunidad de Madrid, también llamados Hospitales de Día, (con la responsabilidad compartida entre el Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación)?

- 1) Sí
- 2) No

**74.** Si conoce su existencia, ¿cómo valora la utilidad de estos centros respecto a la atención educativa a los alumnos con trastornos de conducta?

- 1) No los conozco
- 2) Nada útiles
- 3) Poco útiles
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**75.** Los centros educativo-terapéuticos (hospitales de día) son la mejor respuesta para estos alumnos

- 1) Muy en desacuerdo
- 2) En desacuerdo
- 3) Indiferente
- 4) De acuerdo
- 5) Muy de acuerdo

**En las siguientes preguntas, responda en esta misma hoja indicando los aspectos que considera más importantes:**

**76.** ¿Qué dificultades destacaría de entre las que se está encontrando para atender a estos alumnos?

**77.** ¿Cuáles son las conductas que más problemas crean en clase y son más difíciles de manejar para los profesionales de su centro?

**78.**¿Qué cree que sería necesario para que mejorara la atención que están recibiendo estos alumnos?

**79.**¿Necesitarían algún cambio en la estructura u organización de los centros para poder hacerlo?

**80.**¿En qué aspectos cree usted que los centros educativo-terapéuticos podrían mejorar la atención educativa que proporcionan a los alumnos con trastornos de conducta que están ingresados en ellos?

*Ver Índice*



*Defensor del Menor  
en la Comunidad de Madrid*

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

**IDEA**

### **CUESTIONARIO DE FAMILIAS**

El objetivo de esta investigación promovida por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid es el de conocer la respuesta educativa que se está dando a los alumnos/as<sup>1</sup> con problemas de conducta en nuestra Comunidad, para entender mejor las dificultades a las que se están enfrentando los centros y las necesidades que pueden presentar y, por tanto, mejorar la educación que están recibiendo los alumnos.

Estamos muy interesados en conocer la opinión de las familias de estos alumnos sobre la atención que están recibiendo sus hijos. Le pedimos por tanto que responda a este cuestionario de la manera más sincera posible.

Los datos de este cuestionario serán totalmente confidenciales y no serán conocidos por el director ni por ninguno de los profesores del centro.

#### **Instrucciones**

Rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta que usted elija.

**Por favor, devuelva lo antes posible en sobre cerrado este cuestionario debidamente cumplimentado a su hijo para que éste lo entregue a su tutor**

**Muchas gracias por su colaboración**

**No se olvide, por favor, de señalar el curso en el que está escolarizado su hijo y la fecha de su nacimiento**

Colegio/Instituto:.....

Curso..... Fecha de nacimiento.....

<sup>1</sup> Para facilitar la lectura, a partir de ahora se utilizará el masculino neutro, asumiendo que nos estamos refiriendo tanto a alumnos como a alumnas y a ambos géneros de los profesionales que se mencionan

**Señale por favor la opción que más se ajuste a su situación en cada pregunta:**

1. ¿En cuántos centros escolares ha estado su hijo (contando con el actual)?
  - 1) Sólo en este
  - 2) En dos centros
  - 3) En tres centros
  - 4) En cuatro centros
  - 5) En cinco centros o más
  
2. En caso de que su hijo haya estado en diferentes centros escolares, ¿cuál fue el motivo del cambio del anterior centro educativo al actual?
  - 1) Cambio de residencia o de etapa escolar
  - 2) Necesidad de una atención más especializada
  - 3) Expulsión
  - 4) Desacuerdos con algunos procedimientos del centro anterior
  - 5) Otros

**Respecto a las reuniones que tienen lugar entre usted y los profesionales del centro, señale las opciones que se ajustan más a su situación:**

REUNIONES CON EL TUTOR:

3. ¿Con qué frecuencia se reúne con el tutor de su hijo?
  - 1) No me reúno con el tutor
  - 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
  - 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
  - 4) Entre 7 y 8 veces durante el curso
  - 5) Más de 8 veces durante el curso

**Señale la frecuencia con que estos temas son motivo de dichas reuniones:**

| Nunca  | Casi Nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| 1..... | 2.....     | 3.....  | 4.....         | 5.....             |

4. Intercambiar opiniones sobre el desempeño académico de su hijo ..... 1 2 3 4 5
5. Intercambiar opiniones sobre el desempeño social de su hijo ..... 1 2 3 4 5
6. Informar de la mejora de comportamiento de su hijo ..... 1 2 3 4 5
7. Solucionar problemas aislados o conflictos con profesores u otros compañeros.. 1 2 3 4 5
8. Hablar de las dificultades de aprendizaje de su hijo ..... 1 2 3 4 5
9. Darle información sobre el trabajo que están realizando con su hijo desde el centro ..... 1 2 3 4 5
10. Pedirle información sobre su hijo (comportamiento en casa, si tiene algún otro tipo de apoyo, etc.) para ponerse de acuerdo en aspectos a trabajar con él. .... 1 2 3 4 5
11. Otros ..... 1 2 3 4 5

**12. Señale la utilidad que tienen estas reuniones**

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**REUNIONES CON EL ORIENTADOR**

**13. ¿Con qué frecuencia se reúne con el orientador del centro o del equipo de orientación?**

- 1) No me reúno con el orientador
- 2) Entre 1 y 3 veces durante el curso
- 3) Entre 4 y 6 veces durante el curso
- 4) Entre 7 y 8 veces durante el curso
- 5) Más de 8 veces durante el curso

**Señale la frecuencia con que estos temas son motivo de dichas reuniones:**

|        |            |         |                |                    |
|--------|------------|---------|----------------|--------------------|
| Nunca  | Casi Nunca | A veces | Frecuentemente | Muy frecuentemente |
| 1..... | 2.....     | 3.....  | 4.....         | 5.....             |

- 14.**Intercambiar opiniones sobre el desempeño académico de su hijo .....1 2 3 4 5
- 15.**Intercambiar opiniones sobre el desempeño social de su hijo .....1 2 3 4 5
- 16.** Solucionar problemas puntuales o conflictos con profesores u otros  
compañeros.....1 2 3 4 5
- 17.**Informar de la mejora de comportamiento de su hijo .....1 2 3 4 5
- 18.**Hablar de las dificultades de aprendizaje de su hijo .....1 2 3 4 5
- 19.**Darle información sobre el trabajo que están realizando con su hijo desde el  
centro.....1 2 3 4 5
- 20.**Pedirle información sobre su hijo (comportamiento en casa, si tiene algún otro  
tipo de apoyo, etc.) para ponerse de acuerdo en aspectos a trabajar con él. ....1 2 3 4 5
- 21.**Otros .....1 2 3 4 5

**22. Señale el grado en que valora estas reuniones**

- 1) Nada útiles
- 2) Poco útiles
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**Señale el grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones siguientes**

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5.....         |

- 23. La formación de los profesores que trabajan con mi hijo me parece adecuada.... 1 2 3 4 5
- 24. Valoro positivamente las medidas de atención dispuestas por el centro para enseñar a mi hijo ..... 1 2 3 4 5
- 25. El centro ha puesto en marcha actuaciones específicas con mi hijo (programas de modificación de conducta, de entrenamiento en habilidades sociales, etc.) ... 1 2 3 4 5
- 26. El centro es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de mi hijo (horarios flexibles, grupo de apoyo, actividades alternativas...)..... 1 2 3 4 5
- 27. En general, los profesores del centro están preocupados y comprometidos por ayudar a mi hijo..... 1 2 3 4 5
- 28. Valoro positivamente la actuación del equipo de orientación y profesores de apoyo que trabajan con mi hijo ..... 1 2 3 4 5
- 29. Comprendo que al centro le resulte difícil en ocasiones resolver los problemas que mi hijo plantea..... 1 2 3 4 5
- 30. Mi hijo necesitaría permanentemente un adulto que estuviera pendiente de él... 1 2 3 4 5
- 31. Preferiría que mi hijo estuviera en un centro de educación especial ..... 1 2 3 4 5
- 32. Creo que sería necesario que un profesional de los servicios de Salud Mental estuviera en el centro al menos durante unas horas a la semana para atender a mi hijo..... 1 2 3 4 5
- 33. A mi hijo le gusta ir a este centro ..... 1 2 3 4 5
- 34. Mi hijo tiene amigos en el centro ..... 1 2 3 4 5
- 35. Hay alumnos que rechazan a mi hijo..... 1 2 3 4 5
- 36. Mi hijo falta a menudo a clase..... 1 2 3 4 5
- 37. La mayor parte de las situaciones problemáticas en las que se ve implicado mi hijo se dan fuera de clase (en el recreo, en el comedor, en los pasillos...) ..... 1 2 3 4 5
- 38. A lo largo de su escolarización, mi hijo ha reducido sus problemas de conducta ..... 1 2 3 4 5
- 39. Estoy suficientemente informado sobre las actuaciones que se están llevando a cabo en el centro para solucionar las dificultades de mi hijo ..... 1 2 3 4 5
- 40. Me siento preparado para manejar la conducta de mi hijo en casa..... 1 2 3 4 5
- 41. Tengo suficiente coordinación con el centro escolar para trabajar con mi hijo en la dirección adecuada ..... 1 2 3 4 5

**42. Señale el nivel de estudios que cree que alcanzará su hijo:**

- 1) Garantía Social
- 2) Graduado en Educación Secundaria Obligatoria
- 3) Bachillerato
- 4) Formación Profesional
- 5) No va a alcanzar ninguno de estos niveles

**43.** Díganos cómo valora usted la respuesta educativa que está recibiendo su hijo en este centro:

- 1) Muy mala
- 2) Mala
- 3) Normal
- 4) Buena
- 5) Muy buena

**A continuación le haremos algunas preguntas sobre otros profesionales que trabajan fuera del centro y pueden estar ayudando a su hijo.**

**44.** Señale de las siguientes, aquellas personas que hayan intervenido con su hijo.

- 1) Psiquiatra o psicólogo privado
- 2) Servicios Sociales
- 3) Profesor particular
- 4) Asociación
- 5) Centro de Salud Mental de la Comunidad de Madrid

**45.** La ayuda que proporcionan los servicios de Salud Mental de la Comunidad de Madrid a su hijo le resulta

- 1) Salud Mental no atiende a mi hijo
- 2) Nada útil
- 3) Poco útil
- 4) Bastante útil
- 5) Muy útil

**46.** Además de la ayuda que ofrecen a su hijo, las orientaciones que los profesionales de Salud Mental le dan a usted para atender mejor a su hijo, le resultan:

- 1) No recibo orientaciones
- 2) Nada útiles
- 3) Poco útiles
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**47.** Se reúnen personas del centro escolar de su hijo con los servicios de Salud Mental?

- 1) Sí
- 2) No
- 3) No lo sé

**48.** Si se producen estas reuniones ¿cómo valora su utilidad?

- 1) No se producen
- 2) Nada útiles
- 3) Poco útiles
- 4) Bastante útiles
- 5) Muy útiles

**49.** Si no se producen, ¿cree usted que deberían llevarse a cabo?

- 1) Ya tienen lugar
- 2) Sí, creo que sería necesario que tuvieran lugar
- 3) No lo veo necesario

**50.** Señale el grado en que se siente apoyado por su entorno (instituciones, ayuntamiento, asociaciones...) para atender a su hijo.

- 1) Nada apoyado
- 2) Poco apoyado
- 3) Indiferente
- 4) Bastante apoyado
- 5) Muy apoyado

**51.** ¿Pertenece a alguna asociación de padres con hijos con las mismas dificultades que el suyo?

- 1) Sí
- 2) No

**52.** Valore la utilidad que tiene esta asociación para usted

- 1) Nada útil
- 2) Poco útil
- 3) Indiferente
- 4) Bastante útil
- 5) Muy útil

**En las siguientes preguntas, responda en esta misma hoja indicando los aspectos que considera más importantes**

**53.** ¿Qué dificultades destacaría entre las que se encuentra el centro para atender a su hijo?

**54.** ¿Cómo cree que podría mejorar la atención que recibe su hijo en el centro escolar?

*Ver Índice*



*Defensor del Menor  
en la Comunidad de Madrid*

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

**idea**

### **CUESTIONARIO DE ALUMNOS DE PRIMARIA**

#### **INSTRUCCIONES PARA RELLENAR ESTE CUESTIONARIO**

- En este cuestionario te pedimos que contestes algunas preguntas en relación con tu Colegio.
- Para contestarlo marca con un círculo la opción que elijas en cada pregunta. Si te equivocas, borra y vuelve a marcar la opción escogida.
- En las tres últimas preguntas, escribe tus respuestas a continuación de cada una de ellas.

#### **NOTA**

Este cuestionario es totalmente **confidencial**.

Las respuestas que tú selecciones no serán conocidas por nadie de tu colegio ni de tu casa.

Por ello te pedimos que contestes con total libertad.

**Muchas gracias por tu colaboración**

#### **DATOS DEL COLEGIO:**

**Colegio** .....

**Curso**.....

**Edad**.....

**Sexo:** Hombre

Mujer

**Señala en tu hoja de respuestas tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases.**

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5.....         |

1. Me gusta ir al colegio ..... 1 2 3 4 5
2. En el colegio tengo amigos con los que estoy en el recreo y me lo paso bien..... 1 2 3 4 5
3. Me cuesta relacionarme con mis compañeros..... 1 2 3 4 5
4. Mis compañeros de clase me tratan bien ..... 1 2 3 4 5
5. Normalmente molesto en clase cuando el profesor está explicando algo ..... 1 2 3 4 5
6. Normalmente molesto a mis compañeros de clase cuando están haciendo alguna tarea ..... 1 2 3 4 5
7. Me llevo bien con la mayoría de los profesores..... 1 2 3 4 5
8. Los profesores se preocupan por que yo aprenda ..... 1 2 3 4 5
9. Los profesores me castigan con mucha frecuencia ..... 1 2 3 4 5
10. El tutor entiende lo que me pasa y me quiere ayudar..... 1 2 3 4 5
11. Si necesito más tiempo para realizar una tarea, el profesor espera para que pueda terminarla..... 1 2 3 4 5
12. Los profesores me felicitan cuando me porto bien..... 1 2 3 4 5
13. Los profesores de mi colegio me escuchan y valoran mis opiniones..... 1 2 3 4 5
14. En general, estoy satisfecho con los resultados académicos que tengo en clase..... 1 2 3 4 5
15. Puedo decir a los profesores cómo me siento porque me escuchan y me entienden..... 1 2 3 4 5
16. A menudo me siento triste..... 1 2 3 4 5
17. Normalmente comprendo lo que el profesor nos pide que hagamos en clase..... 1 2 3 4 5
18. En cada clase los profesores organizan varias actividades diferentes..... 1 2 4 5
19. Solemos tener muchas actividades en grupo dentro de clase ..... 1 2 3 4 5
20. Me gusta hacer trabajos en grupo..... 1 2 3 4 5
21. Cuando hay que hacer un trabajo en equipo hay compañeros que quieren ponerse conmigo ..... 1 2 3 4 5
22. Soy capaz de portarme bien cuando trabajo con otros compañeros..... 1 2 3 4 5

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5.....         |

23. Los demás compañeros me ayudan cuando lo necesito..... 1 2 3 4 5
24. Me gustaría poder portarme mejor, pero no puedo evitar hacer algunas cosas que están mal ..... 1 2 3 4 5
25. Puedo aprender igual que mis compañeros ..... 1 2 3 4 5
26. Hay compañeros en clase que dicen que les molesto..... 1 2 3 4 5
27. A menudo tengo la ayuda de un compañero que me explica lo que no entiendo o me ayuda a concentrarme ..... 1 2 3 4 5
28. Hay compañeros en mi clase que no quieren jugar conmigo..... 1 2 3 4 5
29. Hay un profesor que entra en clase para ayudarme con las tareas y así seguir el ritmo de mis compañeros ..... 1 2 3 4 5
30. Me sirve mucho la ayuda de este profesor ..... 1 2 3 4 5
31. Normalmente salgo de clase un tiempo para trabajar fuera de clase y ponerme al día con las tareas ..... 1 2 3 4 5
32. Me gusta mucho salir de clase para trabajar yo sólo con el profesor de apoyo ..... 1 2 3 4 5
33. Necesito que los profesores estén pendientes de mí para que termine las tareas de clase..... 1 2 3 4 5
34. Hay actividades en el colegio después de clase que me sirven para aprender mejor ..... 1 2 3 4 5
35. En el colegio me ayudan a estudiar, pero mis problemas son de otro tipo..... 1 2 3 4 5
36. La mayoría de las veces me siento sin ganas de ir al colegio..... 1 2 3 4 5
37. Tengo más conflictos (por peleas o discusiones) con otros compañeros o profesores fuera de clase (en el recreo, en la hora de comedor, en los pasillos...) que dentro..... 1 2 3 4 5
38. Cuando surge algún conflicto en el colegio, en general se resuelve de manera justa ..... 1 2 3 4 5
39. Las normas de disciplina del centro me parecen justas..... 1 2 3 4 5
40. Me cuesta cumplir las normas del centro en el aula o en otros momentos (recreos, comedor, etc.)..... 1 2 3 4 5
41. Me resulta difícil estar sentado para realizar las tareas que nos pide el profesor ..... 1 2 3 4 5

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5              |

42. Cuando salgo del colegio algunos días voy a ver a un especialista (psicólogo o similar) que me ayuda a aprender a estudiar mejor ..... 1 2 3 4 5
43. Creo que es muy útil para mí ir a ver a esta persona ..... 1 2 3 4 5
44. Cuando salgo del colegio algunos días voy a ver a un especialista (psicólogo o similar) que me ayuda a que me porte mejor ..... 1 2 3 4 5
45. Creo que es muy útil para mí ir a ver a esta persona ..... 1 2 3 4 5
46. Me gusta que el tutor y mis padres se reúnan para hablar de mí ..... 1 2 3 4 5
47. Mis padres me ayudan en casa con las cosas del colegio ..... 1 2 3 4 5
48. Me regañan mucho en casa por temas del colegio ..... 1 2 3 4 5
49. Normalmente, termino los deberes que me mandan para casa ..... 1 2 3 4 5
50. Si mis padres me dejaran, cambiaría de centro ..... 1 2 3 4 5

**Responde a las siguientes preguntas:**

51. ¿Has repetido en esta etapa alguna vez o estás repitiendo este curso?

- 1) Sí
- 2) No

52. ¿Te han expulsado alguna vez del centro?

- 1) Sí
- 2) No

53. ¿Cuántas veces?

- 1) Ninguna
- 2) 1 ó 2 veces
- 3) 3 ó 4 veces
- 4) 5 veces o más

54. Señala el nivel de estudios que querrías alcanzar:

- 1) Garantía Social
- 2) Graduado en ESO
- 3) Bachillerato
- 4) Formación Profesional
- 5) No alcanzaré ninguno de estos niveles

**A continuación, responde las siguientes preguntas:**

55. En el caso de que te castiguen, ¿cuáles son los castigos más frecuentes que te ponen tus profesores cuando te portas mal?

56. ¿Qué crees que te ayudaría a tener mejores resultados académicos y estar más contento en el colegio?

57. ¿Y qué crees que necesitarías para estar más a gusto con tus compañeros?

58. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

*Ver Índice*



*Defensor del Menor  
en la Comunidad de Madrid*

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

**idea**

### **CUESTIONARIO DE ALUMNOS DE SECUNDARIA**

#### **INSTRUCCIONES PARA RELLENAR ESTE CUESTIONARIO**

- En este cuestionario te pedimos que contestes algunas preguntas en relación con tu Instituto.
- Para contestarlo marca con un círculo la opción que elijas en cada pregunta. Si te equivocas, borra y vuelve a marcar la opción escogida.
- En las tres últimas preguntas, escribe tus respuestas a continuación de cada una de ellas.

#### **NOTA**

Este cuestionario es totalmente **confidencial**.

Las respuestas que tú selecciones no serán conocidas por nadie de tu instituto ni de tu casa.

Por ello te pedimos que contestes con total libertad.

**Muchas gracias por tu colaboración**

#### **DATOS DEL INSTITUTO:**

**Instituto**.....

**Curso**.....

**Edad**.....

**Sexo:** Hombre

Mujer

**Señala en tu hoja de respuestas tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases.**

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5              |

1. Me gusta ir al instituto ..... 1 2 3 4 5
2. En el instituto tengo amigos con los que estoy en el recreo y me lo paso bien..... 1 2 3 4 5
3. Me cuesta relacionarme con mis compañeros..... 1 2 3 4 5
4. Mis compañeros de clase me tratan bien ..... 1 2 3 4 5
5. Normalmente molesto en clase cuando el profesor está explicando algo ..... 1 2 3 4 5
6. Normalmente molesto a mis compañeros de clase cuando están haciendo alguna tarea ..... 1 2 3 4 5
7. Me llevo bien con la mayoría de los profesores ..... 1 2 3 4 5
8. Los profesores se preocupan por que yo aprenda ..... 1 2 3 4 5
9. Los profesores me castigan con mucha frecuencia ..... 1 2 3 4 5
10. El tutor entiende lo que me pasa y me quiere ayudar..... 1 2 3 4 5
11. Si necesito más tiempo para realizar una tarea, el profesor espera para que pueda terminarla..... 1 2 3 4 5
12. Los profesores me felicitan cuando me porto bien..... 1 2 3 4 5
13. Los profesores de mi instituto me escuchan y valoran mis opiniones..... 1 2 3 4 5
14. En general, estoy satisfecho con los resultados académicos que tengo en clase..... 1 2 3 4 5
15. Puedo decir a los profesores cómo me siento porque me escuchan y entienden..... 1 2 3 4 5
16. A menudo me siento triste..... 1 2 3 4 5
17. Normalmente comprendo lo que el profesor nos pide que hagamos en clase..... 1 2 3 4 5
18. En cada clase los profesores organizan varias actividades diferentes..... 1 2 3 4 5
19. Solemos tener muchas actividades en grupo dentro de clase ..... 1 2 3 4 5
20. Me gusta hacer trabajos en grupo..... 1 2 3 4 5

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5.....         |

21. Cuando hay que hacer un trabajo en equipo hay compañeros que quieren ponerse conmigo..... 1 2 3 4 5
22. Soy capaz de portarme bien cuando trabajo con otros compañeros..... 1 2 3 4 5
23. Los demás compañeros me ayudan cuando lo necesito..... 1 2 3 4 5
24. Me gustaría poder portarme mejor, pero no puedo evitar hacer algunas cosas que están mal ..... 1 2 3 4 5
25. Puedo aprender igual que mis compañeros ..... 1 2 3 4 5
26. Hay compañeros en clase que dicen que les molesto ..... 1 2 3 4 5
27. A menudo tengo la ayuda de un compañero que me explica lo que no entiendo o me ayuda a concentrarme ..... 1 2 3 4 5
28. Hay compañeros en mi clase que no quieren jugar conmigo..... 1 2 3 4 5
29. Hay un profesor que entra en clase para ayudarme con las tareas y así seguir el ritmo de mis compañeros ..... 1 2 3 4 5
30. Me sirve mucho la ayuda de este profesor ..... 1 2 3 4 5
31. Normalmente salgo de clase un tiempo para trabajar fuera de clase y ponerme al día con las tareas ..... 1 2 3 4 5
32. Me gusta mucho salir de clase para trabajar yo sólo con el profesor de apoyo ..... 1 2 3 4 5
33. Necesito que los profesores estén pendientes de mí para que termine las tareas de clase..... 1 2 3 4 5
34. Hay actividades en el instituto después de clase que me sirven para aprender mejor ..... 1 2 3 4 5
35. En el instituto me ayudan a estudiar, pero mis problemas son de otro tipo ..... 1 2 3 4 5
36. La mayoría de las veces me siento sin ganas de ir al instituto .....1 2 3 4 5
37. Tengo más conflictos (por peleas o discusiones) con otros compañeros o profesores fuera de clase (en el recreo, en la hora del comedor, en los pasillos...) que dentro..... 1 2 3 4 5
38. Cuando surge algún conflicto en el instituto, en general se resuelve de manera justa ..... 1 2 3 4 5
39. Las normas de disciplina del centro me parecen justas..... 1 2 3 4 5
40. Me cuesta cumplir las normas del centro en el aula o en otros momentos (recreos, comedor, etc.)..... 1 2 3 4 5

|                   |               |             |            |                |
|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| 1.....            | 2.....        | 3.....      | 4.....     | 5.....         |

- 41. Me resulta difícil estar sentado para realizar las tareas que nos pide el profesor ..... 1 2 3 4 5
- 42. Cuando salgo del instituto algunos días voy a ver a un especialista (psicólogo o similar) que me ayuda a aprender a estudiar mejor ..... 1 2 3 4 5
- 43. Creo que es muy útil para mí ir a ver a esta persona ..... 1 2 3 4 5
- 44. Cuando salgo del instituto algunos días voy a ver a especialista (psicólogo o similar) que me ayuda a que me porte mejor..... 1 2 3 4 5
- 45. Creo que es muy útil para mí ir a ver a esta persona ..... 1 2 3 4 5
- 46. Me gusta que el tutor y mis padres se reúnan para hablar de mí ..... 1 2 3 4 5
- 47. Mis padres me ayudan en casa con las cosas del instituto..... 1 2 3 4 5
- 48. Me regañan mucho en casa por temas del instituto..... 1 2 3 4 5
- 49. Normalmente, termino los deberes que me mandan para casa ..... 1 2 3 4 5
- 50. Si mis padres me dejaran, cambiaría de centro ..... 1 2 3 4 5

**Responde a las siguientes preguntas:**

51. ¿Has repetido en esta etapa alguna vez o estás repitiendo este curso?

- 1) Sí
- 2) No

52. ¿Te han expulsado alguna vez del centro?

- 1) Sí
- 2) No

53. ¿Cuántas veces?

- 1) Ninguna
- 2) 1 ó 2 veces
- 3) 3 ó 4 veces
- 4) 5 veces o más

54. Señala el nivel de estudios que querrías alcanzar:

- 1) Garantía Social
- 2) Graduado en ESO
- 3) Bachillerato
- 4) Formación Profesional
- 5) No alcanzaré ninguno de estos niveles

**A continuación, responde las siguientes preguntas:**

55. En el caso de que te castiguen, ¿cuáles son los castigos más frecuentes que te ponen tus profesores cuando te portas mal?

56. ¿Qué crees que te ayudaría a tener mejores resultados académicos y estar más contento en el instituto?

57. ¿Y qué crees que necesitarías para estar más a gusto con tus compañeros?

58. ¿Qué es lo que más te gusta del instituto?

*Ver Índice*

**LA TELEFONÍA MÓVIL EN LA  
INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA.  
USOS, INFLUENCIAS  
Y RESPONSABILIDADES**

*Ver Índice*

*Ver Índice*

# LA TELEFONÍA MÓVIL EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA. USOS, INFLUENCIAS Y RESPONSABILIDADES

**AUTORA: MARÍA DEL CARMEN GARCÍA GALERA.**  
**PROFESORA TITULAR UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS**

**COLABORADORES: PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS Y MIEMBROS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN ANIMA+D: JOSÉ ALONSO SECO, M<sup>a</sup> ROSA BERGANZA CONDE, ROBERTO DE MIGUEL PASCUAL, MERCEDES DEL HOYO HURTADO, JESÚS DEL OLMO BARBERO, JOSÉ ANTONIO RUIZ SAN ROMÁN (UCM).**

INTRODUCCIÓN.—1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.—2. DISEÑO MUESTRAL.—3. TÉCNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN: LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.—3.1. *Análisis de los grupos de discusión.*—3.1.1. Razones para la adquisición /no adquisición de un teléfono móvil.—3.1.2. Estrategias de compra.—3.1.3. La factura del teléfono móvil de los adolescentes.—3.1.4. La responsabilidad de las operadoras en el gasto excesivo.—3.1.5. Competencia/incompetencia tecnológica.—3.1.6. Dimensión instrumental.—3.1.7. Dimensión simbólica.—4. ENTREVISTAS TEMÁTICAS O ENFOCADAS.—4.1. *Telefónica Movistar.*—4.2. *Orange.*—4.3. *Vodafone.*—4.4. *Yoigo.*—5. TÉCNICAS CUANTITATIVAS DE INVESTIGACIÓN: LA ENCUESTA.—5.1. *Datos sociodemográficos.*—5.2. *Utilización de pantallas.*—5.3. *La telefonía móvil, la infancia y la adolescencia.*—5.3.1. Algo más que un teléfono móvil.—5.4. *El papel de los padres frente al uso de la telefonía móvil de los hijos.*—5.5. *Riesgos asociados al uso de la telefonía móvil.*—5.6. *La televisión en el móvil o la convergencia mediática.*—5.7. *Usos «antisociales» del teléfono móvil.*—5.8. *Análisis cuantitativo predictivo.*—5.8.1. Los niños que graban peleas con su teléfono móvil.—5.8.2. Menores que usan el móvil para gastar bromas a los compañeros.—5.8.3. El menor que gasta bromas a los profesores con su teléfono móvil.—5.8.4. El menor que cuelga videos en internet.—5.8.5. El consumo excesivo.—6. CONCLUSIONES.—7. BIBLIOGRAFÍA.

## INTRODUCCIÓN

La telefonía móvil ha pasado a ocupar un lugar fundamental en nuestras vidas. Hoy no llegamos a entender cómo hemos podido salir a la calle, quedar con los amigos o viajar sin un móvil en nuestro bolsillo. Se trata de una herramienta de comunicación que no distingue clases sociales, niveles culturales, género ni, por supuesto, edades. Los 10 años parece situarse en estos momentos como la edad en la que un número significativo de niños y niñas empiezan a tener su primer teléfono móvil. A los 12 años, el menor que no quiera experimentar la sensación de sentirse apartado del grupo, debe tener un móvil.

Estamos, pues, enfrentándonos a una situación sin precedentes en lo que se refiere al uso de una tecnología de la información y la comunicación tan compleja por parte de un sector de la población tan joven. Asimismo, nos encontramos ante una generación que ha nacido en un contexto tecnológicamente avanzado lo que sin duda, ha contribuido a su familiaridad con el entorno mediático y audiovisual. La televisión, las videoconsolas o Internet forman parte de su vida cotidiana y el teléfono móvil les ha permitido conjugar en una sola herramienta todas las posibilidades: desde la pequeña pantalla se puede ver la televisión, jugar con videojuegos o conectarse a Internet.

No obstante, esta nueva plataforma de comunicación e información, y las nuevas formas de «ocio de pantalla» que incorpora, se han instalado en la sociedad a una velocidad sin precedentes y traen siempre consigo una serie de efectos que ya empiezan a vislumbrarse y a generar señales de alarma entre la opinión pública. A pesar de los efectos beneficiosos de su utilización, relacionados principalmente, con un mayor control parental de los hijos, es necesario admitir que los padres españoles carecen de elementos de juicio con los que poder sustentar la vigilancia de los usos que hacen sus hijos de los teléfonos móviles. A simple vista, se pueden observar los primeros comportamientos adictivos a esta nueva tecnología entre los más jóvenes o, en cualquier caso, cómo las aptitudes para el manejo de la misma superan ampliamente las de sus progenitores.

En línea con lo anterior, las posibilidades que se abren para las compañías fabricantes y operadores de estas nuevas tecnologías son inmensas frente a un mercado juvenil que se encuentra sobradamente preparado ante los retos tecnológicos y que, además, encuentra en el móvil una forma de dar respuesta inmediata a sus exigencias de comunicación, relaciones sociales o, incluso, informativas o de entretenimiento. No conviene olvidar que nos encontramos frente a la «generación de lo inmediato» y que el móvil ha ayudado, en cierta manera, a consagrarla. Si necesitan llamar, necesitan hacerlo ya; si necesitan ver imágenes de algún acontecimiento, ya sea deportivo, musical o, incluso el final de una telenovela, necesitan verlo ya.

Así pues, ante esta relación en la que se ve implicada tanto los menores como usuarios frecuentes de la telefonía móvil, los padres y educadores como responsables de la educación mediática y tecnológica de sus hijos y, por último, las empresas operadoras que ven en este sector de la población un público objetivo claro para sus productos, se plantea como necesario realizar una investigación en profundidad que aporte datos de carácter científico sobre todas estas variables. La investigación, pues, que se pone en marcha, pretende aportar nueva información sobre el uso y la influencia de la telefonía móvil en la vida de los menores, pero además, tiene ciertamente, un carácter de continuidad, en tanto que intenta sentar las bases para futuras investigaciones en este campo<sup>1</sup>.

## 1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En general, se conoce muy poco acerca de cómo los menores españoles utilizan cotidianamente la telefonía móvil, especialmente, el impacto que esta tecnología está teniendo en su desarrollo individual, social y cultural. Son muchos los objetos de preocupación y las cuestiones de interés acerca de cómo los niños utilizan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

---

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido realizada por el grupo de investigación ANIMA+D (Análisis e investigación mediática aplicada) de la Universidad Rey Juan Carlos.

asociadas a la telemática. A la vista del sorprendentemente escaso número de investigaciones de calidad cuyo objeto de estudio sea el uso que hacen los niños y los jóvenes de los nuevos *media*, el objetivo inicial de este proyecto es proporcionar una descripción y una explicación de los patrones y prácticas existentes en el marco de la Comunidad de Madrid y de si éstas revelan diferencias reconocibles de índole social y/o cultural. En este sentido, la investigación trata de abordar las dimensiones sociodemográficas, culturales, actitudinales y conductuales, a fin de ofrecer una explicación fehaciente de los significados sociales y de los efectos de la telefonía móvil de nueva generación sobre la población infantil y juvenil.

Este estudio pretende, pues, como objetivos generales, analizar y dar a conocer a todos aquellos interesados, la importancia que el teléfono móvil está teniendo en el desarrollo personal y social de niños y adolescentes y las posibilidades (y efectos) que se están abriendo de cara a una utilización más amplia del móvil como medio para acceder a otros medios o contenidos audiovisuales. Igualmente, el interés se centra en conocer cómo utilizan los niños y adolescentes la telefonía móvil, relacionado con las posibilidades que ofrece a estos consumidores: acceso a videojuegos, descargas musicales, grabar situaciones vividas en primera persona, etc. Los objetivos específicos quedan delimitados como sigue:

1. En primer lugar, se trata de analizar el uso que niños (10-12 años) y adolescentes (13-16 años) hacen de la telefonía móvil, así como las funciones de ocio o informativas que puede desempeñar, con el fin de que los operadores diseñen el producto y las medidas de seguridad según las necesidades de este sector de la población.
2. Determinar los riesgos de la telefonía móvil relacionados con las «descargas» incontroladas por parte de los jóvenes tanto de publicidad como de los diferentes contenidos audiovisuales a los que se tiene acceso a través del teléfono.
3. Conocer las repercusiones sociales de dichas tecnologías, referidas en concreto a las formas de relación del grupo de jóvenes con el «tele-móvil» y a su impacto (menor uso) en otros medios de comunicación.
4. Analizar el papel de la variable «precio». Aunque el precio puede parecer en principio un elemento a tener en cuenta, la sociedad actual (y estudios anteriores) ponen en evidencia que el prestigio social o la imagen individual prevalecen como criterios frente al valor económico a la hora de elegir y utilizar un teléfono móvil.
5. Determinar las gratificaciones que obtienen los niños y adolescentes en el uso de la telefonía móvil para cuestiones como las descargas musicales, el acceso a Internet, o todos aquellos otros usos que las nuevas tecnologías han conseguido implantar en el teléfono móvil.
6. Observar y analizar la implicación de los padres en la educación en el uso responsable de la telefonía móvil de los hijos.
7. Desarrollar recomendaciones y estrategias para ayudar al desarrollo de programas de educación que lleguen a todos aquellos que trabajen con niños y jóvenes, de manera que sirvan como mediadores y socializadores mediáticos de cara a las medidas que deben adoptar para asegurar un uso seguro del teléfono móvil.
8. Establecer un plan de actuación adecuado para que el teléfono móvil se convierta en un medio útil de comunicación para niños y adolescentes, sin riesgos para sus usuarios ni abusos por parte de las empresas responsables.

Una vez establecidos los objetivos generales y específicos del estudio, las hipótesis iniciales del trabajo de investigación han sido las siguientes:

- I. La utilización del teléfono móvil implica nuevas formas de relación y comunicación entre los jóvenes y conlleva una ruptura con las formas tradicionales de relación grupal.
- II. La necesidad de adaptación a las nuevas tecnologías y el deseo de destacar en el grupo son algunas de las motivaciones para adquirir un móvil de última generación.
- III. El prestigio social prevalece sobre el precio cuando se trata de adquirir un móvil de última generación y utilizarlo para acceder a diversas formas de contenidos audiovisuales: videojuegos, Internet, ...
- IV. Las posibilidades de grabación que ofrece la telefonía móvil actual y la posibilidad de «colgar» en Internet el contenido recogido con el teléfono móvil abren nuevas expectativas a los adolescentes que podrían implicar un alto riesgo para su formación.
- V. La pronta aparición del teléfono móvil con televisión despierta interés entre los niños y adolescentes que lo ven, fundamentalmente, como un medio de entretenimiento frente a la información.
- VI. Las tradicionales variables sociodemográficas (edad, género, estrato socioeconómico...) no son determinantes para la compra de un determinado móvil. Sin embargo, la situación sociofamiliar (familias desestructuradas,...) incide directamente en el acceso a un determinado modelo de telefonía móvil y en el uso indiscriminado que se hace de él.
- VII. Los programas de televisión que incluyen la posibilidad de interactividad mediante el teléfono móvil atraen más a los niños y adolescentes, ya que los móviles de tercera generación proporcionan a los jóvenes una sensación mayor participación en este tipo de programas.
- VIII. El aumento de las posibilidades de la telefonía móvil relacionadas con el acceso a Internet, la descarga de juegos o la grabación de imágenes incrementa también las posibilidades de una utilización inadecuada de esta forma de comunicación.
- IX. La responsabilidad de los padres frente al teléfono móvil pasa por un conocimiento de las posibilidades del medio y por despertar en los hijos una actitud cabal en el uso del móvil.
- X. El incremento por parte de los padres de una actitud protectora (relacionada con la violencia social) hacia sus hijos se ve reflejado en un aumento del número de niños y jóvenes de los teléfonos móviles. Así, los operadores de telefonía móvil ven en los niños y adolescentes un mercado real de estas tecnologías y no están teniendo en cuenta los riesgos y abusos que pueden traer consigo la mala utilización del teléfono móvil.

A partir de los objetivos e hipótesis de estudio planteados, el trabajo de campo se ha realizado entre los principales actores implicados en el uso de la telefonía móvil, es decir, los menores, los padres y las compañías de teléfonos móviles. Por tanto, no se trata solamente de dar unas cifras sobre la utilización del móvil, sino profundizar más a través de la información proporcionada en primer lugar, desde el ámbito de las empresas operadoras y su interés por captar a los más jóvenes como importantes clientes de su telefonía, intentando conocer su grado de participación a la hora de tomar medidas técnicamente posibles, que permitan controlar el acceso a través del móvil a determinados contenidos de Internet, o en su momento, a contenidos televisivos, y en la actualidad, el control de determinados mensajes o llamadas.

Después de una investigación sobre datos secundarios que nos ha permitido conocer cuál es la situación actual respecto al uso de la telefonía móvil entre los menores en otros países de la Unión Europea, para la puesta en marcha de esta investigación se ha considerado adecuada la utilización de la triangulación, es decir, de una combinación de técnicas de observación y análisis cualitativas y cuantitativas, lo que permite siempre un enfoque más global y preciso de la realidad objeto de estudio. En el caso de las técnicas cualitativas, se han realizado diversos grupos de discusión, seleccionando a sus componentes entre la población objeto de estudio. Así, se han desarrollado dos grupos de discusión, uno con padres, como responsables de la educación mediática de los menores, y otro con adolescentes en edades comprendidas entre los 13 y los 16 años. Otra de las técnicas cualitativas utilizadas para el estudio y que nos ha permitido ampliar la información sobre el papel que están desempeñando las empresas operadoras de telefonía móvil es la entrevista. Por último, la utilización de la encuesta como técnica cuantitativa nos ha proporcionado un perfil más claro y determinante de los usuarios de esta nueva tecnología de la comunicación que tanto se ha desarrollado en los últimos años y que tan en profundidad parecen conocer y usar niños y adolescentes.

El análisis de los datos cuantitativos se ha desarrollado de acuerdo al siguiente plan de actuación:

- Análisis exploratorio-descriptivo: mediante las herramientas del programa de análisis estadístico SPSS y el programa de análisis de segmentación Answertree para SPSS.
- Análisis predictivo: a través de los procedimientos de regresión multivariada disponibles en SPSS.
- Análisis causal: mediante el programa informático AMOS para SPSS.

## 2. DISEÑO MUESTRAL

El diseño muestral que sirve como base del estudio cuantitativo se realizó aplicando la técnica del muestreo estratificado polietápico por conglomerados y afijación proporcional, con elección de las unidades muestrales finales mediante muestreo aleatorio simple.

El muestreo estratificado ha consistido en un diseño de muestreo probabilístico en el que se ha dividido a la población de estudiantes de la Comunidad de Madrid en tres subgrupos o estratos proporcionales al tamaño de la población objeto de estudio. Los atributos elegidos en las tres fases de la estratificación han sido, en primer lugar, el nivel de estudios (Primaria, Secundaria), la titularidad del centro (pública o privada/concertada) y, finalmente, la zona de la CAM donde se sitúa el centro (Madrid capital, Norte, Sur, Este y Oeste).

En el diseño de muestreo estratificado se optó, en primer lugar, por establecer los criterios de estratificación y definir las variables clasificadoras que se dan en el Universo de colegios e institutos estudiados, es decir, en cuántos estratos se divide la población. Una vez determinados los subgrupos, el siguiente paso consistió en conocer el total de centros educativos que pertenece a cada estrato ( $N_1, N_2, N_3$ ) y, por último, en el reparto proporcional de la muestra (1100 alumnos) en cada uno de los estratos obtenidos ( $n_1, n_2, n_3, n_4$ ). La suma de las submuestras constituirá nuestra muestra total ( $n_1 + n_2 + n_3 + n_4 = n$ ). Las tablas 1, 2, 3 y 4 resumen el procedimiento de estratificación.

**Tabla 1. Distribución de los alumnados de Primaria y Secundaria de la CAM por estratos**

| Nivel      | Públicos |     | Privados/concertados |     | Total | N1     | %   |
|------------|----------|-----|----------------------|-----|-------|--------|-----|
|            | n        | %   | n                    | %   |       |        |     |
| Primaria   | 185996   | 54% | 163780               | 46% | 100   | 349776 | 59  |
| Secundaria | 124362   | 52% | 112041               | 48% | 100   | 236403 | 41  |
| TOTAL      | 310358   | 52% | 275821               | 48% | 100   | 586179 | 100 |

**Tabla 2. Distribución de la muestra por estratos**

| Nivel      | N2   | Públicos |     | Privados/concertados |     | Total |
|------------|------|----------|-----|----------------------|-----|-------|
|            |      | n        | %   | n                    | %   |       |
| Primaria   | 649  | 350      | 54% | 299                  | 46% | 100   |
| Secundaria | 451  | 234      | 52% | 217                  | 48% | 100   |
| TOTAL      | 1100 | 584      | 52% | 516                  | 48% | 100   |

**Tabla 3. Reparto de la muestra en Primaria por zonas de la CAM y tipo de centro**

|         | N3                  |     |            | N3                  |     |            |
|---------|---------------------|-----|------------|---------------------|-----|------------|
|         | (Colegios públicos) | %   | n1 alumnos | (colegios privados) | %   | n2 alumnos |
| Capital | 233                 | 32  | 112        | 316                 | 63  | 188        |
| Norte   | 75                  | 10  | 35         | 28                  | 6   | 18         |
| Sur     | 224                 | 30  | 105        | 74                  | 15  | 46         |
| Este    | 135                 | 18  | 63         | 24                  | 5   | 15         |
| Oeste   | 75                  | 10  | 35         | 58                  | 11  | 32         |
| TOTAL   | 742                 | 100 | 350        | 500                 | 100 | 299        |

**Tabla 4. Reparto de la muestra es Secundaria por zonas de la CAM y tipo de centro**

|         | N3                    |     |            | N3                    |     |            |
|---------|-----------------------|-----|------------|-----------------------|-----|------------|
|         | (Institutos públicos) | %   | n3 alumnos | (Institutos privados) | %   | n4 alumnos |
| Capital | 89                    | 29  | 68         | 285                   | 63  | 136        |
| Norte   | 25                    | 8   | 18         | 25                    | 6   | 13         |
| Sur     | 105                   | 3   | 80         | 69                    | 15  | 33         |
| Este    | 55                    | 18  | 42         | 20                    | 4   | 9          |
| Oeste   | 35                    | 11  | 26         | 55                    | 12  | 26         |
| TOTAL   | 309                   | 100 | 234        | 454                   | 100 | 217        |

A partir de ese momento, se inició un muestreo por conglomerados bietápico que consistió, una vez seleccionados los «m» conglomerados, en tomar una muestra aleatoria de cada uno de los «m» conglomerados seleccionados, siendo la suma de esas submuestras la que formó parte de la muestra definitiva, como puede observarse en la tabla 5.

**Tabla 5. Selección de las unidades muestrales (conglomerados) en última etapa**

| Zona    | Primaria Pública |          |        | Primaria Privada |          |        | Secundaria Pública |          |        | Secundaria Privada |          |        |
|---------|------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|--------------------|----------|--------|--------------------|----------|--------|
|         | n                | m clases | Coleg. | n                | m clases | Coleg. | n                  | m clases | Coleg. | n                  | m clases | Coleg. |
| Capital | 112              | 4        | 2      | 63               | 3        | 2      | 68                 | 2        | 2      | 63                 | 2        | 2      |
| Norte   | 35               | 1        | 1      | 6                | 1        | 0      | 18                 | 0        | 0      | 6                  | 1        | 0      |
| Sur     | 105              | 3        | 1      | 15               | 1        | 1      | 80                 | 2        | 2      | 15                 | 1        | 1      |
| Este    | 63               | 2        | 1      | 5                | 1        | 0      | 42                 | 1        | 1      | 4                  | 1        | 0      |
| Oeste   | 35               | 2        | 1      | 89               | 1        | 1      | 26                 | 1        | 1      | 12                 | 1        | 1      |
| TOTAL   | 350              | 12       | 6      | 299              | 7        | 4      | 234                | 6        | 6      | 217                | 7        | 4      |

Esta última técnica se reduce en la práctica a la aplicación del muestreo aleatorio simple, pero tomando como unidad final de muestreo los conglomerados, y no los individuos. Hay que advertir, llegados a este punto, que la constitución de los conglomerados se realiza sobre los grupos académicos, para lo cual fue necesario dividir los individuos seleccionados entre 30 ( $n/30 = m$ ), asumiendo que ése es el número aproximado de individuos que constituyen cada conglomerado (un grupo de alumnos). Fueron estos grupos los que constituyeron la base para recoger la información del muestreo. Los colegios en los que se ubicaba el conglomerado final se eligió mediante Muestreo aleatorio simple. Para evitar cualquier peligro que conlleva la ordenación de los colegios según el censo proporcionado por la CAM, se procedió a ordenar los colegios alfabéticamente y, a continuación, desordenarlos mediante criterios de aleatorización simple<sup>2</sup>. Se decidió emplear este tipo de diseño muestral por la simplificación que supone en los métodos de extracción de la muestra, la reducción de costes y tiempo en su ejecución. Las características generales del procedimiento se resumen en la siguiente ficha técnica:

<sup>2</sup> Para lo cual se utilizó el comando RANDOM del programa informático SPSS.

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Ámbito</b>                | Autonómico   |
| <b>Universo</b>              | 586179   |
| <b>Tamaño de la muestra</b>  | 1345   |
| <b>Afijación</b>             | Proporcional   |
| <b>Ponderación</b>           | Dado que las tasas de muestreo son proporcionales en cada estrato, no es necesario aplicar coeficientes de ponderación para tratar la muestra en su conjunto.                                  |
| <b>Fechas de realización</b> | 7-25 de Abril de 2008  |
| <b>Error muestral</b>        | El conjunto de la muestra es representativo a nivel autonómico con un error de muestreo del $\pm 3\%$ para un nivel de confianza del 95,5% y P=Q, en el supuesto de muestreo aleatorio simple. |

---

### 3. TÉCNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN: LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Como hemos comentado en los apartados anteriores, el trabajo de campo realizado en este estudio aplica la triangulación, es decir, combina las técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación. Como primera técnica de carácter exploratorio sobre la situación real del uso de la telefonía móvil, el estudio comenzó su análisis con la aplicación de grupos de discusión, lo que permitió tener una visión bastante acertada sobre los menores y el uso de esta tecnología móvil así como la posición de los padres ante esta realidad.

Así pues, el interés en examinar la relación de los menores con el teléfono móvil, no podía dejar al margen las percepciones, creencias y opiniones de sus progenitores en relación con el tema. Se decidió, por lo tanto, abordar la investigación cualitativa tanto desde el punto de vista de los jóvenes usuarios como de los progenitores. Se consideró que, al hacerlo así, se ganaba notablemente en profundidad al permitir comparar en relación con el fenómeno:

1. Los temas y *tópicos del discurso comunes* (o de *encuentro*) de aquellos *propios* de cada grupo (o de *desencuentro*).
2. Las posibles *variaciones* y *ampliaciones* del discurso en relación con *tópicos comunes*.
3. Los temas *prioritarios* (o «estrella») destacados en cada grupo.
4. Los discursos singulares existentes en cada grupo que definen, –y eventualmente pueden determinar–, las percepciones, actitudes y comportamientos del otro grupo en el tema en cuestión (*imágenes prototípicas intergrupales*).

Los dos grupos de discusión tuvieron lugar durante el invierno de 2008 en Madrid, con un tamaño de 7 y 9 individuos, respectivamente. Para los progenitores, se seleccionó un perfil de personas de ambos géneros, de clase media y mediana edad, con hijos/as en edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. En el grupo de jóvenes el perfil establecido fue de adolescentes, chicos y chicas, de entre 12 y 16 años, usuarios de teléfono móvil. Si bien los grupos fueron analizados por separado, se optó por una interpretación conjunta de sus aportaciones. Se consideró que, de esta forma, era factible poner en relación las contribuciones originales de cada uno de los grupos en cuestiones destacadas.

Los grupos de discusión aportaron una riqueza conceptual notable, como se muestra a continuación en la descripción de los principales tópicos, pero tienen el inconveniente de que sus resultados no se pueden inferir al universo objeto de estudio. Por esta razón, en la investigación se ha utilizado la fase cualitativa con carácter exploratorio, como fuente de información relevante y base para la obtención de hipótesis plausibles a operacionalizar en la fase cuantitativa.

| DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES TÓPICOS   |   |
|--|---|
| GRUPO DE PADRES/MADRES   | GRUPO DE ADOLESCENTES   |
| <p><b>1. RAZONES PARA LA ADQUISICIÓN/ NO ADQUISICIÓN DE UN TELÉFONO MÓVIL PARA EL/LA ADOLESCENTE</b></p> <p>1.1. La presión de l@s hij@s</p> <p>1.2. Adolescentes que no lo demandan: ¿superación de la presión del grupo de pares o discurso paterno? Discurso anti-móvil</p> <p>1.2.1. La demanda de móvil en el adolescente: utilidad o consumismo</p> <p>1.3. Necesidades ligadas al control paterno</p> <p>1.4. Móvil y ritos de paso</p> <p>1.5. Móvil y fechas señaladas</p> <p><b>2. ESTRATEGIAS DE COMPRA</b></p> <p>2.1. Estrategias alternativas a la adquisición de un móvil exclusivo para el/la adolescente</p> <p><b>3. LA FACTURA DEL TELÉFONO MÓVIL DE L@S ADOLESCENTES</b></p> <p>3.1. Irresponsabilidad del menor sobre el gasto</p> <p>3.2. Explicaciones paternas/maternas acerca del consumo excesivo</p> <p>3.2.1. El bienestar material de l@s jóvenes</p> <p>3.2.2. La <i>irresponsabilidad</i> como característica definitoria del adolescente</p> <p>3.3. Estrategias paternas/maternas sobre el consumo</p> <p>3.3.1. Ventajas e inconvenientes de la tarjeta prepago</p> <p>3.3.2. Ventajas e inconvenientes del contrato</p> <p>3.4. Supervisión de los padres/madres sobre el gasto</p> <p>3.5. Estrategias adolescentes sobre el gasto</p> <p>3.5.1. Las llamadas perdidas y SMS</p> <p>3.6. Indicaciones de los progenitores sobre el uso correcto del teléfono móvil</p> <p>3.6.1. Responsabilidad del menor sobre el gasto</p> <p><b>4. LA RESPONSABILIDAD DE LAS OPERADORAS DE TELEFONÍA MÓVIL EN EL GASTO EXCESIVO</b></p> <p>4.1. Desinformación acerca de tarifas, contratos y controles</p> <p>4.2. El afán de lucro</p> | <p><b>1. RAZONES PARA LA ADQUISICIÓN/ NO ADQUISICIÓN DE UN TELÉFONO MÓVIL PARA EL/LA ADOLESCENTE</b></p> <p>1.1. La presión de l@s hij@s</p> <p>1.2. Necesidades ligadas al control paterno</p> <p>1.3. Móvil y ritos de paso</p> <p>1.3.1. Edad de adquisición del primer móvil</p> <p>1.6. Móvil y fechas señaladas</p> <p><b>2. ESTRATEGIAS DE COMPRA</b></p> <p>2.1. La compra por el programa de puntos</p> <p>2.2. La adquisición al pasar de prepago a contrato</p> <p>2.3. La adquisición de móviles de bajo precio</p> <p><b>3. LA FACTURA DEL TELÉFONO MÓVIL DE L@S ADOLESCENTES</b></p> <p>3.1. Irresponsabilidad del menor sobre el gasto</p> <p>3.3. Supervisión de los padres/madres sobre el gasto</p> <p>3.3.1. El consumo tasado</p> <p>3.4. Estrategias adolescentes sobre el gasto</p> <p>3.4.1. Las llamadas perdidas y SMS</p> <p>3.4.2. Franjas horarias de tarifa reducida, tarifas planas, messenger y sisa telefónica</p> <p>3.5. Indicaciones de los progenitores sobre el uso correcto del teléfono móvil</p> <p>3.5.1. Responsabilidad del menor sobre el gasto</p> <p><b>4. LA RESPONSABILIDAD DE LAS OPERADORAS DE TELEFONÍA MÓVIL EN EL GASTO EXCESIVO</b></p> <p>4.1. Desinformación acerca de tarifas, contratos y controles</p> <p>4.1.1. Opinión sobre tarifas y contratos</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p>4.2.1. El elevado coste de las llamadas internacionales</p> <p>4.2.2. La obsolescencia calculada de los móviles</p> <p>4.3. Campañas agresivas de marketing de las operadoras, vía SMS</p> <p>4.4. Los timos telefónicos</p> <p>4.5 Necesidad de implementar contratos, condiciones y controles específicos para usuarios adolescentes</p> <p><b>5. COMPETENCIA/ INCOMPETENCIA TECNOLÓGICA</b></p>  | <p>4.2. Campañas agresivas de marketing de las operadoras, vía SMS</p> <p>4.3. Los timos telefónicos</p> <p><b>5. COMPETENCIA/ INCOMPETENCIA TECNOLÓGICA</b></p>   |
| <p><b>6. DIMENSIÓN INSTRUMENTAL</b></p>  | <p><b>6. DIMENSIÓN INSTRUMENTAL</b></p>  |
| <p><b>6.1. Uso de teléfonos móviles por jóvenes y adolescentes</b></p> <p>6.1.1. El uso diferente en función de l@s jóvenes</p> <p><b>FUNCIÓN COMUNICATIVA</b></p> <p><b>6.2. Inserción en redes sociales de diferente tipo</b></p> <p>6.2.1. <i>Redes de socialidad</i></p> <p>6.2.1.1. Adolescencia, socialidad y búsqueda de intimidad</p> <p>6.2.1.2. Los contenidos del móvil como contenidos privados</p> <p>6.2.1.3. Los mensajes SMS</p> <p>El lenguaje textual de la mensajería móvil</p> <p>6.2.2. <i>Redes informativas y de protesta sobre acciones colectivas</i></p> <p>6.2.3. <i>Redes de telespectadores y radioyentes</i></p> <p><b>6.3. Localización</b></p> <p>6.3.1. Control paterno</p> <p>6.3.1.1. La ilusión del control</p> <p>6.3.2. Autoubicación</p> <p><b>FUNCIÓN LÚDICO/ EXPRESIVA</b></p> <p><b>6.4. Usos recreativos</b></p> <p>6.4.1. Las descargas Internet-móvil</p> <p><b>6.5. Usos creativo/ expresivos</b></p> <p>6.5.1. Las creaciones "artísticas"</p> <p>6.5.2. Los <i>mensajes regalo</i></p> | <p><b>6.1. Uso de teléfonos móviles por jóvenes y adolescentes</b></p> <p>6.1.1. El uso diferente en función de l@s jóvenes</p> <p>6.1.2. Posición del móvil en el ranking de aparatos más valorados por l@s adolescentes</p> <p><b>FUNCIÓN COMUNICATIVA</b></p> <p><b>6.2. Inserción en redes sociales de diferente tipo</b></p> <p>6.2.1. <i>Redes de socialidad</i></p> <p>6.2.1.1. Adolescencia, socialidad y búsqueda de intimidad</p> <p>6.2.1.2. Los contenidos del móvil como contenidos privados</p> <p>La importancia de la agenda</p> <p>6.2.1.3. Los mensajes SMS</p> <p>Criterios de uso</p> <p>El lenguaje textual de la mensajería móvil</p> <p>6.2.2. <i>Redes informativas y de protesta sobre acciones colectivas</i></p> <p>6.2.3. <i>Redes de telespectadores y radioyentes</i></p> <p><b>6.3. Localización</b></p> <p>6.3.1. Control paterno</p> <p>6.3.2. Autoubicación</p> <p><b>6.4. Otros usos/ funciones comunicativas</b></p> <p>6.4.1. Servicios generales</p> <p>6.4.2. Servicios específicos</p> <p><b>FUNCIÓN LÚDICO/ EXPRESIVA</b></p> <p><b>6.4. Usos recreativos</b></p> <p>6.4.1. Las descargas Internet-móvil</p> <p>6.4.2. Chatear con el móvil</p> <p><b>6.5. Usos creativo/ expresivos</b></p> <p>6.5.1. Las creaciones "artísticas"</p> <p>6.5.2. Los <i>mensajes regalo</i></p> |

| 7. DIMENSIÓN SIMBÓLICA   | 7. DIMENSIÓN SIMBÓLICA  |
|--|---|
| <p><b>FUNCIÓN REFERENCIAL</b></p> <p><b>7.1. Búsqueda de diferenciación</b></p> <p>7.1.1. Importancia de las prestaciones del teléfono móvil</p> <p>7.1.2. La obsolescencia calculada</p> <p><b>7.2. Búsqueda de autoafirmación</b></p> <p>7.2.1. <i>Vídeos espectaculares, violentos o denigrantes</i></p> <p>7.2.1.1. Los vídeos violentos como moda pasajera</p> <p>7.2.1.2. Los vídeos violentos como hechos puntuales</p> <p>7.2.1.3. Conducta violenta y etapa adolescente</p> <p>7.2.1.4. Acciones violentas en el grupo y posibilidad de su difusión en vídeos</p> <p>7.2.1.5. La violencia como expresión de autoafirmación en el grupo</p> <p>7.2.1.6. El contexto social violento: la tolerancia social hacia la violencia</p> <p>7.2.1.7. <i>La influencia de los medios en la generación de violencia</i></p> <p>7.2.1.7.1. Los programas de vídeos espectaculares y/o violentos</p> <p>7.2.1.7.2. Efecto imitación y efecto contagio</p> <p>7.2.1.7.3. Las consecuencias reales de los mundos virtuales de l@s adolescentes</p> <p>7.2.1.8. ¿Dificultad adolescente en discernir conductas éticamente reprobables?</p> <p>7.2.2. Estrategias para evitar la realización de vídeos violentos con el teléfono móvil</p> <p>7.2.2.1. Dificultades para una intervención paterna en este área</p> <p>7.2.2.2. La enseñanza desde la familia de la conducta ética conforme a valores</p> <p>7.2.2.3. Dificultades para educar desde la escuela actual</p> <p>7.2.2.3.1. La pérdida de autoridad moral de la figura del profesor</p> | <p><b>FUNCIÓN REFERENCIAL</b></p> <p><b>7.1. Búsqueda de diferenciación</b></p> <p>7.1.1. Las características del móvil</p> <p>7.1.2. Importancia de las prestaciones del teléfono móvil</p> <p>7.1.3. La obsolescencia calculada</p> <p><b>7.2. Búsqueda de autoafirmación</b></p> <p>7.2.1. Bromas/ gamberradas con el teléfono móvil</p> <p>7.2.2. Bromas/ gamberradas en clase con el teléfono móvil</p> <p>7.2.3. Grabación de acciones para hacerse notar</p> <p>7.2.4. La difusión de vídeos domésticos grabados</p> <p>7.2.5. <i>Vídeos espectaculares, violentos o denigrantes</i></p> |

### 3.1. Análisis de los grupos de discusión

#### 3.1.1. Razones para la adquisición/no adquisición de un teléfono móvil para el/la adolescente

Surge un elevado consenso en el grupo de progenitores en que fue la **presión de los hijos la que determinó**, en primer lugar, **la adquisición de su teléfono móvil**. El argumento que más repiten los adolescentes para condicionar la realización de la compra es –en opinión de los padres–, el *agravio comparativo*: «todos tienen móvil, menos yo». Denota la importancia que determinados productos de consumo adquieren en esta edad para entrar a formar parte de los *usos y estilos de vida* del grupo.

«Yo en mi caso, ambos, no me acuerdo muy bien de Jorge de 18 años, pero creo que en ambos casos se repite la típica cuestión: “soy el único que no tiene móvil, todos mis amigos tienen móvil, yo no lo tengo”» (M. A. padre).

«A mí me surgió un poco igual: la última que no tenía móvil y tal y cual...»(P. madre).

«Y que «soy la última, soy la única que no tiene, la última que tuvo una Game Boy, la última que tuvo...», pues bueno, intenté alargarlo y hasta los 12 años, el año pasado, 12 años, casi 13 (P. madre).

«Si un niño se empeña se lo acabas comprando para que calle» (M. padre).

«El mayor con 14 años era el último, y era verdad que no tenía móvil, «que todos tienen móvil y yo no tengo móvil y tal...» y se lo compramos» (R. madre).

En ocasiones, la **presión** no se limitó a la compra de un teléfono móvil, en genérico, sino a **modelos concretos solicitados de forma insistente** por los adolescentes.

«Y nada, me cambié porque me gustaba mucho este modelo y me lo compraron a base de decir que quería este, este...y no otro». M- ¿Te compraron el que tú querías? «Sí...» (J. mujer).

«Yo no sé, primero di la chapa mucho tiempo, hasta que me lo compraron...Yo puedo presionar hasta cierto punto, hasta que ya se pasa del límite de precio...de gama alta, vamos» (E. varón).

Sin embargo, parece ser que **no todos demandan con similar insistencia su adquisición**. En opinión de determinados padres, **algunos adolescentes muestran indiferencia respecto a su compra**, porque consiguen superar la presión del grupo en este sentido y, por tanto, nunca han tenido problemas «por lo que tengan sus amigos».

«Tampoco mi hija ninguna de las dos han tenido problemas por ser las últimas de clase en tener un móvil o la Play o cosas de estas. Son temas que...nunca les han parecido de especial relevancia (...). Han tenido otras aficiones, hacen deporte, les gusta leer, en fin, y el móvil tampoco es...»(M. padre).

«En el caso de mi hija no ha pedido tampoco que quiero un móvil, por eso he dicho que no he tenido esa batalla con ella, que si no por no oírla posiblemente se lo hubiera comprado...nunca ha tenido problemas por lo que tengan sus amigos ni nada de eso, entonces en nuestro caso es muy cómodo no comprarle un móvil» (M. padre).

Resulta difícil discernir, en este punto, si se trata de una correcta interpretación de determinadas actitudes adolescentes, desde luego atípicas dentro del grupo de adolescentes, o más bien de un discurso de los progenitores para justificar sus propios posicionamientos y actitudes. Y es que esta argumentación viene acompañada de un particular **discurso anti-móvil** –un tanto desestructurado–, que alude para oponerse a su compra a *cuestiones de carácter* («yo soy muy especialita», «fui la última en tener móvil»), *costumbres* («nosotros hemos vivido siempre sin móvil»), o de *consumismo superfluo* («ella no lo necesita»), que enlazan con una *actitud de aversión hacia las nuevas tecnologías*, percibidas como fuente de una «nueva esclavitud» («Para

mí es un poco una esclavitud [en referencia al teléfono móvil], una más de las que nos vamos creando»).

«La verdad es que mi marido y yo estábamos muy reacios a que lo tuviera». M-¿por qué? «Porque no... yo soy muy especialita en eso, no quería, no quería, no quería que tuviera móvil» (P. madre).

«Han estado estudiando fuera y nunca han tenido móvil y no... vamos, es lo que has dicho tú antes, nosotros hemos vivido siempre sin móvil, también es cierto que llamábamos desde cabinas y ahora no hay casi, o sea que...» (M. padre).

«...es un poco lo que ven de los padres, y yo de mi entorno fui la última en tener móvil también» (P. madre).

«Yo no tenía [teléfono móvil], y es que ni me interesaba, lo dejo por ahí tirao y no quiero saber nada de él. Para mí es un poco una esclavitud, una más de las que nos vamos creando y es un poco lo que intento hacerles ver» (P. madre).

Se trata, por tanto, de un discurso consciente y voluntario de determinados progenitores que aspiran a no entrar en unas dinámicas sociales, que perciben generadas por el entorno y el poder del mercado. Los planteamientos más críticos sugieren una serie de prácticas alternativas, tales como dar acceso a los hijos al móvil (de forma puntual) sin necesidad de comprárselo diferenciando, así, entre posesión y uso.

«No creo que sea una necesidad la que tienen de llamar, sino lo que se les genera es una necesidad de tener un móvil ellos mismo porque en teoría todos los de su entorno tienen, es entonces como una marca más, en otra época fue la bicicleta o el patín...» (E. madre).

¿Tú M. también estabas por esa idea de no necesariamente comprarlo? «No, es que ella no lo necesita porque si sale un sábado puede coger mi móvil, que no me llaman por motivos de trabajo, o el de mi mujer, y sobre todo el de mi mujer porque es el número que tienen sus amigas...pero que tenga un móvil para que lo lleve al colegio, que esté sonando, que... vamos, a mí es que no» (M. padre).

«Esas veces que sale ella se va con móvil, que ya lo he dicho antes, que ella para estar localizable un sábado por la tarde cuando sale, sabe que no tiene problemas por coger un móvil. Yo supongo que eso es lo que hace que no lo pida “si yo puedo usar un móvil las cuatro veces que lo necesito, para qué voy a estar pidiendo”» (M. padre).

Aunque la presión de los hijos se cita como primera causa de la compra de un móvil surge, paradójicamente, un discurso unánime –y contradictorio con el anterior–, que destaca como razón principal para su adquisición las **necesidades ligadas al control paterno de los adolescentes**. El interés por la localización permanente y control de los hijos, condiciona que la compra del teléfono móvil se contemple como una *inversión en su seguridad*. El control en la era digital, ya no se ejercería tanto sobre el espacio físico, sino que se encontraría condicionado a la cobertura y saldo del móvil, en lo que algunos autores han denominado como la «correa digital» (Ling, 1997). Así, mientras el instrumento se encuentre operativo, se mantiene abierta la posibilidad de dar cuenta y recibir noticias de los acontecimientos que les puedan interesar. Con el móvil se ganaría en tranquilidad, porque permite saber dónde, y eventualmente con quién, están.

En ocasiones, las nuevas situaciones familiares (trabajo de ambos cónyuges fuera de casa, largas jornadas laborales, largas distancias al hogar en las grandes ciudades) plantean situaciones concretas para la organización de la vida diaria. El teléfono móvil se estaría utilizando como instrumento que facilita el equilibrio entre trabajo y familia, permitiendo que la conexión con los hijos permanezca intacta cuando los padres se encuentran fuera del hogar.

«A mí me surgió un poco igual: la última que no tenía móvil y tal y cual y un poco a mí me surgió un poco más la necesidad por el hecho de que ella empezaba a salir con las amigas fuera: un viernes hasta las ocho de

*la noche por ahí y yo llamaba a sus amigas entonces, un poco... surgió las necesidades hasta cierto punto porque yo no veía muy claro que tuviera esa necesidad porque yo salía y no tenía móvil y no pasaba nada, pero bueno, como al final acababa llamando a las amigas de ella tal cual» (P. madre).*

«Bueno, pues así, *por la necesidad de las salidas...*» (P. madre).

«*Para mí es muy necesario porque yo así le puedo llamar o también porque si sale de noche por ahí, o no de noche, de día, me da igual, pues me llama...*» (M. A. padre).

«Al pequeño [13 años] se lo hemos adelantado un año, porque bueno, por otras cuestiones: porque es diabético y a mí *me interesaba que si sale y tal me interesa tenerle controlado y si pasa algo que te llame*» (R. madre).

«Él no había pedido el móvil expresamente. A mi hijo le compramos el móvil cuando cumplió 12 años, pero nos habíamos ido a vivir a Getafe ese año y... veníamos desde Baracaldo, no conocíamos a nadie y su padre iba a estar trabajando fuera y *era una manera de bueno, que tenga un móvil y en donde yo...*, aunque no estuviera en casa, *le pudiera localizar donde sea* (M. madre).

«El pequeño como está metido en un equipo de fútbol y juegan por ahí, son muy callejeros, con 13 años se van por ahí y se van incluso lejos, pero bueno, si tu hermano hasta tres años después no se había ido por ahí. Por eso *el móvil es muy útil para hablarse entre ellos, para tú localizar o... a mí me parece...*» (M. A. padre).

«Yo sí veo en Madrid que tengo esa necesidad quizás que no la tendría en una provincia, o en un pueblo, por supuesto menos ¿no?, o sí pero no con esa premura de “ay, está en el centro de Madrid y no puede venir [su hija] y no se puede venir andando desde Moncloa a Canillejas, donde vivo”» (P. madre).

Estas razones paternas para la compra del móvil, ligadas al control y la seguridad, fueron ampliamente reconocidas por el grupo de adolescentes, y expresadas en diferentes ocasiones de forma unánime al ser preguntados por ellas.

«...los otros que tuve [teléfonos móviles] eran heredados ya de... mi padre se habían quedado viejos...*bueno vamos a regalarle un móvil al niño para controlarle* (risas)» (D. varón).

M- ¿Qué es más útil el móvil, para que vuestros padres os tengan localizados o para que vosotros podáis hablar con ellos? «Ellos para tenernos localizados» (E. varón).

M- ¿Ellos os llaman alguna vez cuando estáis fuera para saber dónde estás, qué haces? (Todos)- «Sí». M- ¿Mucho? «Depende de la temporada» (D. varón). «Si es por las tardes sí...antes a él sí, me acuerdo» (E. varón).

M- ¿A ti te suelen llamar J.C.? «A veces, los fines de semana y eso» (J.C. varón).

«Yo antes llevaba un móvil de esos...[antiguo y grande]... siempre me obligaban mis padres a llevar un móvil de estos así por si acaso venían a robarme» (J. mujer).

Por otra parte, **la edad de compra del teléfono móvil a los adolescentes** expresa bien su inserción—a una **edad temprana**— en los usos consumistas de los adultos. Tanto el grupo de progenitores, como el de adolescentes, situaron esta edad en el **intervalo comprendido entre los once y catorce años**.

M- ¿A qué edad te regalaron el primero? «A los 13 años...»(J.C. varón).

M- ¿A qué edad te regalaron el primero? «Yo con los doce» (P. mujer).

M- ¿A qué edad tuviste el primero? «A los once o así...» (J. mujer).

«Tengo dos hijas: una de 20 años, otra de 14 y las dos tienen móvil y lo usan» (A. madre).

«Tengo tres hijos (...) la de 13 lo tiene de hace un año, *ya lo he dicho que lo he retrasado mucho que tuviera, no me apetecía nada que tuviera móvil y bueno, lo usa ocasionalmente, tampoco es... más para jugar. Y dos de 6 años que lo usan, me lo quitan a mí para jugar, no para llamar*» (P. madre).

«Tengo cuatro hijos de casi 14, 11, 8 y 3 y el de 14 tiene desde hace un mes...» (E. madre).

Estas edades de «iniciación» –en sentido antropológico– coinciden con las etapas de paso de la niñez a la adolescencia, lo cual permite conceptualizar **la adquisición del móvil como práctica integrada en nuevos rito de paso** (Ling, 2002)<sup>3</sup>. El cumpleaños, la primera comunión, «empezar a salir» con amigos, la primera salida al extranjero, constituyen hitos y fechas señaladas que reflejan la transición a la fase juvenil de la vida en nuestras sociedades modernas, y que estarían siendo acompañadas de *regalos simbólicos*, como el teléfono móvil.

«En el caso de G., el pequeño, pues justo tiene un año, cuando cumplió los 13, eehhhh...no sé si cuando cumplió los 13, puede ser en fechas anteriores» (M. A. padre).

«A su hermana cuando cumplió los 14 se lo compramos también para que fuera igual la cosa, pero quería el móvil desde hace mucho» (R. madre).

«La decisión exactamente igual, tanto para la mayor en su momento sobre la misma edad, 12 o 13 años, como la pequeña, incluso un poco antes porque los pequeños siempre van antes...» (A. madre).

«La mayor le compramos el móvil en su 17 cumpleaños porque *se fue a una competición fuera y fue regalo de cumpleaños* y al mismo tiempo para ese tema» (M. padre).

M- ¿A qué edad tuviste el primero (móvil)? «A los 13 cuando *empecé a salir* con mis amigos» (D. varón).

«No es el primer móvil que tengo, he tenido otro más, uno así pequeño, un Alcatel, que me lo regalaron a los doce años, *cuando empecé a salir* también» (A. varón).

M- ¿Y a qué edad os compraron el primer móvil? «El primero pues, yo *cuando hice la comunión*, bueno, yo creo que con once años y medio o por ahí» (S. mujer).

M- ¿Y a qué edad tuviste el primer móvil? «Eee a los once y medio, doce... Porque *me iba a Irlanda*, entonces tenía que hablar de alguna manera» (I. mujer).

Vincular la adquisición del móvil con *ritos de paso* aparece como interpretación plausible y sugerente, aunque conviene no perder de vista que la opulencia de nuestra sociedad consumista –con un elevado poder adquisitivo– lleva a estar regalando continuamente cosas a los hijos (Navidades, Reyes, cumpleaños, santos y otros aniversarios, fin de curso, viajes, vacaciones,...). Si a ello unimos la reducción de precio que han experimentado los terminales en los últimos años, podemos concluir que el teléfono móvil –más que un *regalo simbólico*– se puede haber convertido en un *regalo estrella*: precio asequible y gran prestigio a ojos de los adolescentes porque es tecnología electrónica, y porque es tecnología que los hace sentir manifiestamente adultos.

«Entonces, bueno...para que no sea que tienes móvil en el momento que lo pides, pues *pones como una referencia: en tú cumpleaños, en Reyes o algo así*» (M. A. padre).

### 3.1.2. Estrategias de compra

Las **decisiones de compra del terminal por parte de los progenitores, se relacionan** de forma unánime, **con las estrategias de marketing de las operadoras telefónicas**. Estas venden sus terminales a precio inferior a su coste de producción, confiando en que recuperaran la inversión vía consumo y fidelización del usuario. Los diferentes *programas de puntos* de estas empre-

<sup>3</sup> El concepto viene a significar que los individuos, a lo largo de su vida, pasan por diferentes estatus, y que las transiciones de unos a otros, están pautadas por ritos que todas las sociedades elaboran con precisión. Los *ritos de paso* fueron importantes hitos de carácter simbólico y funcional en las sociedades primitivas, y lo seguirían siendo en las nuestras si bien más difuminados (Van Gennep, A. 1986).

sas, que permiten cambiar el terminal antiguo o adquirir uno nuevo a un precio reducido (o directamente gratis a cambio de una portabilidad o contrato), son las opciones más utilizadas, tanto en opinión de los padres, como de los adolescentes.

«Los móviles en mi casa se compran con los puntos de Movistar. Si tenemos puntos para uno que no tenga nada, pues uno que no tiene nada» (M. padre).

M- ¿Y en la decisión de compra del móvil, vosotros podéis decidir cuál queréis...? «Yo generalmente me lo pillo por contrato, de 0 euros y me sale gratis» (D. varón).

«Yo pues... miraron a ver los que nos regalaba la compañía por el programa de puntos y eso y entre esos elegí» (J. varón).

«Yo...el mío era simplemente por el programa de puntos, que había bastantes, entonces pues... me gustaba el modelo y lo tenían varias amigas, y dije, pues mira...» (I. mujer).

«Yo igual, porque me pasaba a contrato y me salía mucho más barato...No es igual que los 300 y pico euros que costaba» (P. mujer).

Como veremos a continuación, para algunos padres y madres el regalo de las operadoras telefónicas ha acabado siendo una manzana envenenada, que genera unos gastos que nunca acaban.

### 3.1.3. La factura del teléfono móvil de los adolescentes

El uso del móvil representa para los adolescentes, su entrada a formar parte de los servicios de consumo de masas que tienen unos costes fijos, y que es necesario controlar y prever. En nuestra opinión, su falta de experiencia y formación en este ámbito está en el origen de buena parte de los problemas de tipo económico y familiar que ocasiona. La inmediatez del servicio, unida a sus necesidades «inmediatas» de comunicación, y su falta de previsión y responsabilidad acerca de las consecuencias de un consumo excesivo, les llevan a no controlar con el necesario rigor su uso. Hecho que, evidentemente, ha venido beneficiando a las empresas prestadoras del servicio.

Los temas económicos surgen, así, en diferentes ocasiones, como centro de las preocupaciones de padres, madres y adolescentes. Conforme los hijos utilizan cada vez más el teléfono móvil, las consecuencias económicas se van haciendo más importantes, y aparecen los conflictos y discusiones alrededor de los **costes y la factura telefónica**. Esta última representa para todos ellos el **capítulo más oneroso** de este fenómeno.

El discurso de los progenitores en este área se centra en destacar, en primer lugar, la **irresponsabilidad de los menores a la hora de gestionar y regular el uso del móvil**.

«Ahora lo usa, pero creo que lo usa un poco sin...no es consciente de lo que vale o no vale, o sea, le veo en casa y le veo con el móvil y le digo “pero bueno, a quién estás llamando” y “a fulanito”, “pues llama desde el hijo porque sale más barato”, “pues sí”, pero como si se le cayese del cielo» (M. madre).

«Hace dos años estuvo en Inglaterra en verano y nos hizo..., un desfalco diría yo (risas) porque se bajó [descargas en el móvil] todo lo que le pillo a mano....Desde aquella vez los sustos no han sido tan gordos, pero bueno...Nos llevamos un disgusto estupendo porque, no lo recuerdo muy bien, pero las tres primeras semanas que estuvo se gastó unas 200.000 pesetas o por ahí» (M. madre).

«...se bajó de Internet todo lo que le pareció y llamó a todos los amigos que tenía repartidos por todo el mundo, para qué se iba a cortar (...) y yo decía “este niño es un sinvergüenza y nos damos cuenta ahora”...Yo diciéndole las cosas como una desesperada que menudo disgusto, que menudo gasto y tal y él como si no hubiera hecho nada» (M. madre).

«Sí, a mí me ha llamado la atención desde el principio y es la cantidad de llamadas perdidas que hacían, bueno, mi hijo es tonto porque él las cogía todas: le hacían veinte mil perdidas y ya iba él a llamar» (M. madre).

«Pero también depende de la percepción del tiempo que ellos tienen. Tú estás hablando por teléfono y eres consciente de que estoy hablando por teléfono...y que voy a estar equis tiempo, pero ellos no lo tienen: ellos se lían de rollo a rollo...ha pasado dos horas y siguen de rollo» (E. madre).

Para los progenitores, la «inconsciencia» y escasa información de los menores acerca de los costes del servicio de telefonía móvil vinculados al tiempo, cualidad y frecuencia de las llamadas (locales, internacionales) o de aquellos costes de servicios especiales (descargas, conexión a Internet...) han sido causa frecuente de conflictos familiares. Por su parte, los menores justifican sus consumos excesivos precisamente en base a su desconocimiento de las tarifas, su elevado precio en el extranjero, y sus necesidades de comunicación en cualquier contexto y coyuntura.

M- Oye, ¿y la factura quién la paga? –[Todos] «Mis padres».

«Yo lo máximo que hice fueron 200 [Euros]... (Risab y exclamaciones), porque estuve en Irlanda y o llamabas o no había manera...además es imposible...estaba con amigos que estaban en España...entonces el 0034 todo el rato, además cuando te llaman también te cobran, entonces...» (I. mujer).

M- ¿Alguna vez habéis tenido más problemas así de facturas que hayan llegado...? «Yo cuando estaba en Inglaterra también me pasó una cosa parecida...». M- Cuando te diste cuenta ya se había disparado... «Ciento y pico euros o por ahí...» (A. varón).

«Yo este verano cuando estuve en Portugal las llamadas salían bastante caras...entonces ahí sí que me iba metiendo mi madre, que estaba aquí en España, y sí que me tuvo que meter bastante para 10 días que estuve...» (D. varón).

Mientras determinados progenitores explican este **consumo excesivo por parte de los adolescentes aludiendo al bienestar material** de que gozan en la actualidad, otros definen **su irresponsabilidad como característica intrínseca de la etapa adolescente**. Para algunas madres que recuerdan su rol como adolescentes, este se habría distinguido también por su impericia en este ámbito: las pautas de consumo telefónico descontrolado habrían sido un tipo de comportamiento que también caracterizó a la generación adolescente de los actuales padres<sup>4</sup>.

«Del dinero que llevaba para gastar y tal él vino con dinero y, lo que nunca en la vida, traía regalos para todos, pero lo del móvil.... Su abuela me decía “es que este niño es de desprendido”, digo “claro,...porque le dan dinero...lo va dejando por ahí”. “Claro, como *no necesita nada, como ya tiene todo lo que quiere y todo el mundo le da dinero*”, digo, “pues claro: es muy desprendido”. Y con lo del móvil hizo lo mismo» [un elevado gasto en llamadas y otros servicios desde el extranjero] (M. madre).

«Es que ellos *no son conscientes* de que eso genera un gasto y que ellos, claro, ellos cuando son niños y son mayores creen que la tarjeta [de crédito] tal...que da dinero, que no es que tú lo has metido y que te has deslomado para que vaya allí. Yo lo entiendo...y que el móvil es algo que plan plin» (P. madre).

«...a nosotros nos ha pasado también, con el fijo me refiero, en la adolescencia, porque tú lo coges y llamabas y porque tú no eras consciente de que eso..., ni la luz que das, que estás generando un cargo, el agua que abres...» (P. madre).

Frente a estas situaciones surgen diferentes **estrategias paternas que tratan de hacer frente al problema**, con mayor o menor fortuna. Por un lado se trata de **limitar el consumo a través de diferentes iniciativas como las tarjetas pre-pago**. El éxito de esta fórmula viene determinado por-

<sup>4</sup> Resultó interesante comprobar, cómo cuando los progenitores abandonan por un momento su *rol paterno/materno controlador* y recuerdan su etapa como adolescentes, son capaces de empatizar con el comportamiento telefónico actual de sus hijos que previamente habían definido como irresponsable.

que permite a los progenitores mantener un presupuesto límite de gastos.

«Yo lo que he hecho es que cojan los hijos de todos sus amigos, de hecho los mayores estaban en contrato y les he hecho de tarjeta con 15 euros, y si se gastan más, pues... se acabo el tema. Dicen «dame el del mes que viene, dame...», pero como ya han visto que no les da resultado, ya no dicen nada, lo que hacen es que lo van recargando de 5 euros en 5 euros para que les dure un poco más...» (R. madre).

«Pero es que antes cuando eran de contrato era horroroso todo el día haciendo pérdidas de esas, mensajitos de esos, que además eso vale un dineral, yo no sabía que valía tanto» (R. madre).

«Pues con la tarjeta eso se ha cortado radicalmente, con el hijo si quieres llamar a alguien con el hijo que es gratis...Hombre si estás en la calle y no te queda más remedio, pues nada, ¿pero con tus amigos?» (R. madre).

**La mayor parte de adolescentes** corrobora el hecho de que sus progenitores hayan optado por la **modalidad de tarjeta pre-pago**. Si bien todos disponen de una asignación mensual para sus llamadas, está generalizado el *consumo tasado* que oscila entre los cinco y diez euros mensuales.

M- ¿Tenéis algún tipo de asignación mensual? «Seis Euros...» (S. mujer). «Cinco» (A. varón). «A mí me dejan gastar nueve, pero es que es poquísimos...» (S. mujer). «Yo mínimo 6 euros...»(P. mujer).

«Yo lo máximo son 9 , y lo máximo que me he pasado han sido dos meses que llegué a veintitantos...» (J. varón).

M- ¿A ti J. C. te ponen un límite? «Me dan 5 o 10 para recargármelo...(J.C. varón). «Yo entre ocho y diez euros al mes...» (A. varón).

**Otra de las estrategias paternas** consiste, no tanto en limitar, como en **controlar el gasto**, suscribiendo la **modalidad de contrato**. Se aduce como **ventaja**, respecto a la tarjeta pre-pago, que **es posible controlar cuándo y a quién se llama o envía mensajes, y qué descargas se han realizado, además del gasto mensual** generado por el menor en teléfono. Por otra parte se valora también, que las **tarifas telefónicas en la modalidad de contrato son más ventajosas** que aquellas que se aplican en la modalidad de pre-pago.

«El mayor lo usó enseguida muchísimo: y si mensajitos, que si llamadas perdidas y un lanzamiento grande del gasto, (risas) que tuve que utilizar una fórmula, vamos, pasar a contrato, pago yo el contrato, está en mi cuenta, pero te pago 20 y punto al mes de teléfono y si gastas más de 20 es cosa tuya, y así seguimos» (M. A. padre).

«Nosotros tenemos ya con la factura del hijo la lista de las amigas, sobre todo de la niña, los chicos no suelen llamar a móviles, a la niña sí se le olvida y esas llamadas las paga ella esas llamadas, con IVA incluido porque era una locura lo de ella. Yo saco la factura y esta llamada tal, un euro con 25 más 16% de IVA te toca pagar tanto, o sea te has quedado sin paga esta semana» (R. madre).

«Ya no ha hecho un gasto similar. Ahora le tenemos en nuestro contrato y él tiene un límite de gasto de 9 euros, que se pasa a menudo» (M. madre).

«Lo que pasa es que el tema es que nosotros nos estuvimos planteando tarjeta o contrato y con tarjeta el tema es que tú no sabes las llamadas ni los mensajes ni nada, mientras con contrato te llegan a ti, entonces, la tarjeta sí que es cierto que puedes controlar el gasto, pero no el uso, no lo que él está haciendo realmente, mientras con contrato, tú ves los teléfonos, ves si se está descargando cosas, eso sí que lo ves» (R. madre).

«Porque luego la tarjeta tiene otra cosa: que sale muchísimo más cara la llamada con tarjeta que con contrato, es decir, están pagando mucho más. A unos nos conviene más, a otros nos conviene menos» (A. madre).

Por otra parte, en el grupo de adolescentes, también enumeró una serie de **estrategias conductivas a evitar su gasto telefónico particular**, manteniendo a la vez las prestaciones. Las iniciativas, en este sentido, consisten en **mantener apagado el móvil, utilizar de forma alternativa las llamadas perdidas (toques), los mensajes de texto y el messenger para conversar, llamar a las franjas horarias de tarifa económica, utilizar el teléfono fijo familiar con tarifa plana, o uti-**

**lizar** –sin consentimiento– **el teléfono móvil de los padres** para enviar mensajes o hablar con los amigos –con la esperanza de que los progenitores no se aperciban del hecho–, en lo que supone una novedosa práctica de «sisa telefónica».

«Yo como no tengo ni paga ni nada, y prácticamente como lo tengo apagado la mitad del día, pues gasto poco y al final lo que me dicen es que tenga el móvil más encendido, o sea que al final... me lo acaban pagando siempre...» (E. varón).

M- ¿Y estrategias para ahorrar pelus? «Toques» (I. mujer). «Mensaje y Messenger... Si es sí un toque, si es no, dos toques...» (J. varón). «Esa la hago yo mucho...» (P. mujer). «¿Quedamos a las 5.30 en el Lazo? Sí un toque, habiéndolo hablado antes, sí un toque, y dos no...» (J. varón). «O dame un toque cuando llegues, lo típico...» (I. mujer).

M- ¿Y algún otro tipo de práctica...? «Llamar a las franjas horarias que es más barato... Sí... a partir de las 4 de la tarde... yo con Internet, a parte de tener el fijo gratis, que bueno, yo creo que lo tenemos todos, yo tengo... yo puedo... pago sólo un euro al mes y puedo llamar gratis a todas las horas que quiera desde mi casa al móvil de mi padre o el de mi madre y mi hermano... y desde nuestros móviles a casa... Sabes que yo no es que... no gasto nada, porque si tengo que llamar a mi madre pues me sale gratis llamarla a casa, y si mi madre me tiene que llamar, pues igual... o sea que no gasto mucho...» (S. mujer).

«Yo también lo hago... cuando me he pasado ya de gastar me cojo el móvil de mis padres para enviar los mensajes a mis amigos...» (I. mujer). M- ¿No controlan luego en la factura de quién es? «Si son muchos, sí, pero procuro...» (I. mujer). «Yo lo de llamar sí lo he hecho, pero como mi madre por el trabajo tiene que llamar mucho, pues un número más no se nota...» (risas) (E. varón).

**Los progenitores conocen bien** y valoran algunas de **las técnicas de los menores para gestionar su ahorro telefónico**, especialmente en lo que se refiere a las llamadas perdidas y el uso masivo de los mensajes SMS, mucho más económicos que las llamadas convencionales.

«Las llamadas perdidas son el tam-tam» (P. madre). «Pero es un tipo de dependencia porque lo tienen que tener al lado para ver cuándo suena, con lo cual» (M. padre). «Mi hija es “voy a darle un toque a fulanita para que sepa que me estoy acordando de ella”» (A. madre). «Es que al final tienen un montón de significados» (M. madre). «Es el tam-tam de la selva, de esta selva que tenemos ahora» (P. madre).

«No, en el fondo ellos también han buscado los truquis dentro de lo que les dan las compañías para buscar el mínimo gasto..., por lo menos el pequeño, todo mensajes, que es lo más barato...» (R. madre).

En cualquiera de las estrategias adoptadas por los progenitores frente a la factura telefónica, existe un elevado consenso entre ellos en la **necesidad de supervisar el uso del teléfono móvil en los adolescentes estableciendo límites, controlando el gasto y aleccionando sobre un uso responsable y sobre los gastos que su uso genera.**

«Hay que controlar, y hay que ver, ponerles límites... control me refiero al manejo en cuanto al manejo del móvil, cómo lo usa, que no se desmadre el gasto porque ellos el gasto no lo controlan: “qué más da, si son uno como si son cien”. Si tú desde el comienzo no vas y les dices “oye, que esto me va a costar tanto”. Porque ellos con 10 euros no tienen para nada, pero bueno, que lo vean y que sean conscientes de lo que genera entre otras cosas» (A. madre).

«Eso también depende de su grado de atención y responsabilidad porque el pequeño está muy pendiente de llamar desde el fijo, y al mayor como le sale. Llega la cuenta y claro, “¿quién coño ha llamado a estos que no son hijos?”» (M. A. padre).

Estas **indicaciones sobre el buen uso del teléfono móvil a los adolescentes**, incluyen **información sobre el elevado coste de algunos servicios, sobre el respeto a las normas que prohíben su utilización en determinados lugares o sobre el horario adecuado de uso.** Se acompañan, además, de medidas ejemplares y castigos frente a los posibles incumplimientos.

«Mira, hay que darles una lección también en eso. Mira, yo al menos lo hablo con ella “no te vayas a bajar tonos de estos, no te tal que te pueden meter en un rollo, te van a estar cobrando hasta que se te gaste la tarjeta”, o sea, lo mismo que con el Messenger» (P. madre).

«Lo usa mucho, al instituto no lo pueden llevar, aunque algunas veces se lo ha llevado. Si le suena en clase o se lo cogen, se lo retiran y ya la he dicho “si te lo retiran te has quedado sin móvil”» (A. madre).

«Antes...era más fácil el control porque estaban allí delante de ti [los teléfonos fijos] y yo recuerdo a mi hijo, el que tiene móvil, de más niño que igual salía un concurso y decía “Jo, por qué no llamamos y tal” y yo decía “no porque esto cuesta mucho dinero y porque tal”» (M. madre).

«Hubo un mes en que se pasó un poco de lo que está estipulado y claro, estuvimos mirando y claro, se lo estuvimos diciendo que “cómo haces esto, que esto vale un dineral”, y tal y lo entendió» (R. madre).

«Así que bueno, pues luego nada, estuvo varios meses sin paga, sin celebración de cumpleaños, sin regalos de Navidad, sin móvil» (M. madre).

«...porque pasó unos meses de abstinencia de móvil, de compras de todo tipo y de salidas y de regalos de cumpleaños y de Navidad» (M. madre).

M- ¿Y en casa hay algún control de a determinadas horas desconectar el móvil o no? «No...» (P. mujer). «A mis padres no les gusta que lo esté usando tarde, pero bueno, si no se entera no pasa nada...». Pero a lo mejor a las 12 dicen “qué horas son estas o con quién tienes que estar hablando”...» (E. varón).

**Que los hijos asuman la co-responsabilidad del coste cuando se exceden en el consumo,** representa en ocasiones para algunos progenitores, el final de discusiones y negociaciones previas largas, complejas y difíciles. Supone también, un paso más en el proceso de autonomía y emancipación del adolescentes al convertirse, progresivamente, en el gestor de las decisiones que afectan a su propios gastos y, en definitiva, a su propia economía.

«Y eso sí, desde el principio, tanto a la una como a la otra las pusimos un tope de dinero: en el caso de la pequeña son 10 euros, que tiene que pagar de su sueldo que tiene adjudicado, por supuesto que se lo ventila en mensajes en semana o semana y media, y pide su anticipo del mes siguiente porque se las saben todas, increíblemente, y luego esperar al mes siguiente. Tiene que tener un poco de control sobre eso» (A. madre).

M- ¿Y hay algún control por parte de los padres para que no gastéis demasiado? «A mí mis padres me dan 5 al mes para que pueda tener contacto con ellos cuando tengo que hablar con ellos...y dos o tres euros para hablar con mis amigos...y luego pues si yo me lo quiero recargar de mi dinero... cosa mía...» (D. varón).

«Yo cuando me paso mis padres me dicen, bueno, pues al final la diferencia, te dejamos gastarte 6 , si te gastas más lo pagas tú, pero al final lo acaban pagando ellos...así que no hay problema» (risas) (I. mujer).

«Yo este mes ya estoy esperando la factura...que ya me han echado la bronca porque ya han venido las de todos juntos, de mi hermana y todos...y no sabemos si me he pasado yo o se ha pasado mi hermana, y nos han dicho que la que sea lo tiene que pagar...y estamos esperando a ver...» (J. mujer).

#### 3.1.4. La responsabilidad de las operadoras de telefonía móvil en el gasto excesivo

Tanto en el grupo de progenitores como en el de adolescentes se cita a un **actor también responsable de la generación de un gasto telefónico excesivo** en los adolescentes: **las operadoras de telefonía móvil**. Las acusaciones que de uno y otro lado se lanzan contra ellas, incluyen diferentes aspectos. En primer lugar, se critica la **intencionada desinformación al usuario, promovida desde estas empresas, al aplicar sus diferentes modalidades de contratos, tarifas y servicios, y las dificultades que introducen para que este pueda darse de baja en el servicio.**

«Y a mí me parece que ahí... porque hay más gente que no está al tanto de qué tipo de contrato se puede hacer con el móvil o qué tipos de números se pueden controlar, pero hay también mucha gente, o sea, con la cantidad de móviles que hay en España, hay mucha gente que no saben..., bueno que saben lo que pagan

al mes o lo que...pero tampoco conoce... todos sabemos en los contratos *el tamaño de la letra pequeña* que tiene lo que puede ser más interesante, y yo creo que eso se conoce poco porque interesa poco que se conozca» (M. madre).

«No informan absolutamente de nada porque insisto, no es que yo diga que no esté de acuerdo, pero es que no nos informan» (A. madre).

«Yo creo que es aposta el hacer mil millones de tipos de tarifas y de contratos para que estemos despistadísimos, para que entremedias te van a meter un palo que no veas, como te fíes. Nos pasa a los adultos, entonces cómo no les va a pasar a ellos [los adolescentes], entonces, pues claro que estamos de acuerdo que deberían de dejar las cosas claritas, es que son los reyes del mambo» (P. madre).

M- Una cosa, cambiando un poco de tema...¿creéis que las operadoras, os parece que no informan demasiado? (Todos) —«No». «Buah...tienen un morro...» (J. varón). Hay...hay un corto que se llama "10 minutos", que va de un hombre que está llamando a una teleoperadora y lo típico de...páseme con el servicio de baja...y no hay forma...es que además lo ves y dices...mis padres...» (J. mujer). «Es que no hay manera de conseguir...»(E. varón). «Y lo peor es cuando lo de pulse uno...» (I. mujer).

M-¿...os parece que hay poca información? «Ahí en ese momento no nos dieron la suficiente información...(S. mujer). «Cada uno dice una cosa, no se ponen de acuerdo...» (P. mujer). Y claro mi padre estaba ya... que se subía por las paredes...» (S. mujer).

**Se critica también su comportamiento poco ético orientado al rendimiento y al afán desmedido de lucro, sobre todo en la aplicación de tarifas (llamadas a otro operador, llamadas internacionales), la posibilidad de contratar servicios por parte de menores, sus campañas agresivas de publicidad vía SMS, y la obsolescencia calculada de los terminales móviles.**

«La vara de medir su conducta no puede ser sólo el rendimiento económico cuando es la infancia o es la adolescencia, también debe de haber otras cuestiones, porque sino...» (M. madre).

«Que un menor pueda llamar a cualquier sitio y contratar cualquier cosa que le dé la gana...que luego se lo va a pagar el padre y en eso las compañías lo podrían controlar un poquito, de hecho yo sé que una persona que su hija hizo un contrató, un servicio de estos de si hablas de tal mes a tal mes te cuesta muy poquito, o un fin de semana o tal, pero luego la letra pequeña ponía que sólo hasta no sé cuántos minutos, y esta chica estuvo todo el fin de semana así, con el teléfono, y a su padre le llegó una factura que se quedó...El padre llamó y dijo que eso lo había hecho una menor y que le devolvieran el dinero de todo, no sé qué les diría más, pero le devolvieron el dinero» (M. madre).

M-¿Creéis que se inhiben de su responsabilidad? «No es que crea que se nieguen, es que ellos van a ganar dinero y cuanto más gastes y menos te intereses mejor para ellos» (A. madre).

«Porque luego la pila... nosotros decíamos, "no queremos comprarte uno al año", pero es que se le cae, que la pila se estropea...Está todo estudiado, nos toman el pelo o no nos lo toman, pero es así luego, pero vais a ver que es que cada año o año y medio hay que cambiarlo [el terminal] no porque te lo pidan, sino...porque no tenemos más remedio» (A. madre).

M- Por ejemplo...el precio de las llamadas, ¿os parece caro, barato? «Las que conozco Movistar...por ejemplo las promociones fenomenal, yo por ejemplo, con mi madre hablo por un céntimo el minuto, pero como quiera llamar a orange o a Vodafone...muero...o sea, con 5 al mes no puedo llamar» (E. varón).

«Entre Yoigos tiene unas promociones increíbles...» (J. mujer). «Pero Yoigo la ha cagado con eso de que lo ha limitado a una hora al día...Yoigo tenía una promoción que entre Yoigos sólo pagabas el establecimiento de llamada y podías hablar todo lo que quisieses, pero ahora lo ha limitado a una hora al día y en Internet está teniendo bastantes bajas...» (E. varón).

«Es un poco odioso cuando estás durmiendo y te suena el móvil y dices, quién será, y ver Movistar publicidad...» (Risas) (J. varón). «A mí me mandaron uno esta mañana, pero bueno, me despertaron y llegué pronto al instituto...» (D. varón). O cuando estás esperando algo importante, siempre, que estás ahí en tensión y te llaman... Movistar...» (I. mujer). M- De las propias operadoras ¿no? «Sí, porque están todo el día «llama a no

sé qué...». A mí me acaba de llegar hace un rato...si llamas tienes no sé cuántas llamadas gratis...» (I. mujer). «Yo había una época en la que me llamaban a las 4 o las 5 de la mañana y era la máquina esta que tienen grabada los de Movistar» (P. mujer). M- ¿Un mensaje? «Sí, un mensaje...y lo cogías, claro, tú a esas horas pues te asustas, lógicamente, a esas horas que te llamen al móvil...» (P. mujer).

Se constata también la **existencia de empresas que gestionan timos telefónicos**, que han causado elevados gastos telefónico a los adolescentes, y sobre las que **las operadoras se han venido inhibiendo**, sin ejercer el necesario control/fiscalización a sus actuaciones.

«Pero yo creo que en el caso de los mensajes que decías de “hola, soy fulanita y me interesa conocerte”, el tema es que un adulto con criterio, ni llama ni nada, pero un chaval pica y ahora es “soy fulanita”, pero luego el tipo de mensaje puede ser muy diferente, el tema está ahí, que no sé si puede cortar o no se puede cortar (R. madre).

«La responsabilidad es tuya, o de los padres, el que tu hijo no se pase, pero que algo que es ajeno a ti, de que alguien pueda meterse en tu número y colocarte [un mensaje] que mandes un mensaje o una foto...» (M. A. padre).

«Yo tuve un problema porque me cogieron el móvil...Se me perdió y luego lo encontré... porque lo tenía un amigo que no sabía que era mío... se lo encontró por ahí y no sabía que era mío... y bueno, se dio [de alta] en el club Zed, ese... y luego es que te mandan mensajes y te cobran, pero te cobran por mandarte...pues 20 al mes, por los mensajes que te mandan ellos a ti...»(P. mujer). «0.30 al día...te envían todos los días un mensaje...más luego lo que te descargues...» (D. varón). «O más, a mí me mandaban más de un mensaje al día...Claro, te envían un mensaje y te ponen pues nuevo...lo que sea...» (P. mujer). «Te ofrecen lo que sea ese día, y si quieres tú pues te conectas y te lo descargas...» (D. varón). M- Pero qué es... ¿música o imágenes? «De todo...» (P. mujer).

«Yo tuve un problema de esos, pero era...a mí me mandaron un mensaje de esos pero de que me apuntara gratis...»(S. mujer). M- ¿tuviste problema con las descargas, no? «Sí, porque a mí me mandaron un mensaje de que yo mandara la palabra no sé qué era y gratis...entonces pues la mandé...» (S. mujer). M- Y de gratis nada, ¿no? «Sí, para poderme descargar música, vídeos e imágenes gratis...y estuve así como dos meses o tres hasta que arreglamos el problema, que mis padres hasta lo iban a denunciar porque todo el día me llegaban cosas, y yo que me quería borrar de eso y no me dejaban...Y tenía que...tenía que poner una denuncia o no sé qué historias...y cada día me quitaban dinero, dinero...y claro, así subía la factura...» (S. mujer). M- ¿Subió mucho? «Sí... no me acuerdo qué fue, pero estuve desde que acabó el verano hasta septiembre u octubre muy mal...Y nada, luego ya mis padres hablaron muy seriamente de que iban a denunciar y no se qué...y al final lo arreglaron. Sí, era mandando otro mensaje, pero claro, eso no lo sabíamos y *no nos decían nada...*» (S. mujer).

Las **sugerencias de los progenitores** pasan por reclamar y presionar a las operadoras para que **implementen contratos y tarifas ajustados a usuarios adolescentes, y medidas de seguridad y control para acceder y llamar a servicios y números especiales**.

«Sé que deberían hacerlo [contratos para usuarios adolescentes, medidas de seguridad para llamar a números especiales], vamos, lo tengo clarísimo, y si no lo han hecho ya es porque nos están obligando a que les obliguemos un poco a hacerlo» (A. madre).

### 3.1.5. Competencia/ incompetencia tecnológica

Existen un elevado consenso y desazón **entre los progenitores** al expresar cierto grado de **desconocimiento y sentimientos de incompetencia en el uso de las nuevas tecnologías móviles** respecto de sus hijos.

«Intentamos frenar el tema y ellos [los hijos] van cincuenta metros por delante, y encima es que es verdad lo que habéis comentado vosotros, tanto en esto como en Internet» (A. madre).

«También lo que ha cambiado es físico, la rapidez del dedo pulgar es impresionante» (risas)...tú cuando escribes un mensaje tardas más, vas letra a letra y...» (M. A. padre). «Dejo espacios, dejo hasta puntos...» (M. madre). «También nuestras madres sólo le daban al play y no sabían nada más del cassette, y nosotras éramos las reinas del radio-cassette» (P. madre).

Esta **percepción es ampliamente compartida por los adolescentes**, que **ironizan** con este **desconocimiento paterno**, con **sus dificultades y escasa habilidad para el manejo de los teléfonos móviles**, y que se presentan así mismos, en muchas ocasiones, como los verdaderos instructores encargados de formar e informar en esta materia a sus progenitores. **Su habilidad, destreza y capacidad para aprender a manejar rápidamente un teléfono móvil de última generación, les permite desarrollar un sentimiento de autoafirmación frente a sus progenitores**, basado en una superior capacitación «tecnológica» respecto a ellos.

M- ¿Vuestros padres entienden el móvil? «A partir de mí ya lo han conocido...» (E. varón).

«A mí me dicen mis padres...ven mi móvil y dicen...demasiadas cosas...es demasiado raro...tengo que explicar cómo se escribe un mensaje, pues ya ellos controlan el suyo, pero dicen no, no...el de Inés es muy difícil...» (I. mujer).

«No, no, no me lo han cogido...lo ven ahí con muchos botones...» (J. C. varón).

«Es que son un poco ortopédicos a la hora de escribir...» (E. varón).

«Es que los jóvenes tenemos un hueso más...»[en referencia a la rapidez para escribir mensajes SMS] (J. mujer). «Estamos mutando... estamos cambiando el hueso...» (E. varón). M- ¿Creéis que tenéis vosotros más habilidad para escribir SMS...? (Todos) -«Sí...». «Yo lo hago sin mirar, porque ya te sabes las letras...yo me sé todas las letras...» (S. mujer). «Yo me puedo poner sin mirar» (E. varón). «Claro, yo perfectamente» (I. mujer). «Es como con el ordenador, que tus padres van... [realiza la acción de teclear con un dedo de cada mano] (risas), y tú vas sin mirar...» (J. mujer). «Eso es práctica del Messenger» (E. varón). (Todos) - «Sí...».

«Yo por ejemplo tengo un familiar que tiene un N95, y le digo yo “¿para qué quieres un N95 si no lo usas?”» (E. varón). M- ¿No lo usa o no lo sabe usar...? «Claro, a mi tío le pasa eso...que le regalan unos móviles súper...y llama y no sé si sabe enviar mensajes, yo creo que...sí sabe pero...a pedales...» (E. varón).»

**Cuando surgen problemas con el uso del teléfono móvil** –en relación a los timos telefónicos, tarifas desorbitadas, descargas desde Internet, o grabaciones violentas– que llevan aparejadas facturas desorbitadas o consecuencias no deseables, **surge la necesidad paterna apremiante de controlar su utilización**. Pero **es difícil controlar los efectos indeseables del uso de una tecnología que no se domina** si, además, nos movemos en un terreno de complicada regulación administrativa y de opacidad por parte de las operadoras de telefonía móvil.

«Sobre todo estar al día también, porque yo me siento analfabeta también. El tema del control, cómo hacer y tal, y esto de qué me suena, para mí es un trabajo el control, por tener que estar al día» (P. madre).

«Ahora lo hace en el ordenador lo que sea, que eso yo si que no, esa tecnología sí que no la controlo, y hace las historias que sea en el ordenador y con el cable y tal se las pasa al móvil, lo que le interese a él» (R. madre)

### 3.1.6. Dimensión instrumental

Pasando al **análisis de las dimensiones del teléfono móvil como instrumento**, se constata un acuerdo elevado entre adolescentes y progenitores, en el **uso diferenciado que se realiza de sus múltiples**. Los niños en la etapa de primera adolescencia (11-14 años), y con un grupo de pares más reducido, se centran más en los juegos y prestaciones de carácter creativo/recreativo (el móvil-

juguete), mientras que los adolescentes más mayores utilizan con mayor frecuencia sus funciones comunicativas.

«Hay una cosa que, como en todos los niños, todas las personas son diferentes *hay también un uso totalmente diferente, una necesidad diferente y un uso diferente* (...) es muy diferente el uso de uno y de otro [de sus hijos], como son igualmente de diferentes en todos los aspectos, de...todo» (M. A. padre).

«...lo usa muy poco [para comunicar]. Fundamentalmente para jugar o para escuchar música» (E. madre).

M- ¿Tiene cámara...? «Sí... eee la cámara no la uso mucho porque no es muy buena. Lo uso más que nada para meter música, escuchar y tal...» (A. varón).

M- Entonces, el móvil, fundamentalmente ¿para qué cosas lo usáis? «Pues para mensajes más bien... escuchar música y llamar...» (P. mujer).

M- ¿Fotografías? «Fotografía menos...» (J. varón).

«Yo ahora con este móvil ahora fotos sí, porque como tiene 3.2 megapixels casi como una cámara pues, muy bien, pero el otro que las hacía más mal que nada, pues no lo usaba, la verdad...» (S. mujer).

El **teléfono móvil compite**, además, con otros **dispositivos electrónicos**, en el **ranking de objetos más útiles, deseables y altamente valorados por parte de los adolescentes**. Dentro de esta particular clasificación, el ordenador personal es en la actualidad, sin lugar a dudas, el instrumento más valorado. Por detrás, pugnan por la segunda y tercera posición la consola de juegos (Play Station, Wii...), los reproductores de música MP3, y el teléfono móvil, todos ellos instrumentos de última tecnología electrónica y en constante evolución, que atraen especialmente a los menores.

M- ¿Vosotros diríais que el móvil es el instrumento o, vaya, como queráis llamarlo, en el que más invertís o en el que más...? «No...el ordenador» (Todos). «Es que es más barato» (J. mujer). M- ¿Estaría entonces en segundo lugar? «Puede ser...» (Todos). «Incluso después de la tarifa plana» (I. mujer). «Consola» (J. C. varón). «Bueno, es que también...» (I. mujer). «MP3...» (J. varón).

M- ¿Qué orden de importancia ocuparía el móvil? «Primero el ordenador y luego el móvil, el MP3 también es muy importante...» (P. mujer). M- ¿Tú J. C.? «El ordenador primero y después el móvil» (J. C. varón). M- ¿Y en tercer lugar la Play? «Sí...» (J. C. varón). «La Wii» (J. mujer). «La Wii» (D. varón).

**La percepción de utilidad del ordenador por parte del grupo adolescente**, no lo es tanto por sus aplicaciones de trabajo o estudio (procesador de texto, hojas de cálculo, power point...), sino **por aquellas vinculadas al ocio**, muy especialmente por las **aplicaciones vinculadas a Internet** que permiten la conversación simultánea entre diferentes usuarios en tiempo real (Messenger)<sup>5</sup>. Esta posibilidad compite con la opción de envío de mensajes SMS por telefonía móvil, mucho más caros, lentos, y que sólo permiten el intercambio comunicativo entre dos usuarios.

M- Por eso... quiero decir, que la inversión [en el móvil y su factura] entonces es después del ordenador, ¿no? «Sí...» (Todos). M- Sería ordenador y conexión a Internet...«Es que *en el Messenger podemos hablar todos con todos*» (S. mujer). «Claro, y es *que es gratis* y no tienes que...me paso de letras, tienes que borrar...» (J. mujer). «Es que en el Messenger *dices lo que quieres y hablas con quien quieres*» (S. mujer). «Claro, y que es *más rápido*, porque tú por el Messenger *hablas y directamente te contestan*...aquí tienes que esperar...lo lee te escri-

---

<sup>5</sup> De la misma forma que antes podía ser el *teléfono fijo* el canal a partir del cual se desarrollaban las conversaciones (después de las clases, durante las tardes de los fines de semana, en un descanso del trabajo...) y se establecían los contactos entre los jóvenes, parece ser que el *Messenger* ha adoptado parte del protagonismo respecto a tales funciones, dejando al *teléfono móvil*, como algunos protagonistas señalan, para *comunicarse*, y *quedar*, fundamentalmente, a través de mensajes SMS.

be el mensaje...» (P. mujer). M- Claro, y además con mucha gente a la vez ¿no? «Claro» (Todos). «Además que tienes también luego las demás páginas y puedes hacer más cosas a la vez» (E. varón). «Es muchísimo más lento el móvil que el ordenador...» (D. varón).

Entrando en el análisis de la **FUNCIÓN COMUNICATIVA**, el teléfono móvil permite insertarse a los adolescentes en **redes sociales de diferente tipo**, algunas de las cuales son para ellos de gran significado mientras que en otras, por el contrario, apenas interactúan en estas edades.

La **adolescencia ha venido siendo uno de los periodos más importantes para la creación de la red social**. Los menores dedican mucho tiempo y esfuerzo a construir estas **redes de socialidad**, que son para ellos especialmente importantes. En estas redes las interacciones entre pares, el **entablar conversación con un interlocutor amigo, genera satisfacción personal y cubre las expectativas de amistad, confianza e intimidad**. Junto con aplicaciones tan populares como el Messenger, **el teléfono se configura para ellos como un nuevo canal de comunicación privada** –libre del control paterno– que satisface las necesidades de comunicación con sus iguales. Pero además, Internet y la telefonía móvil les ha abierto potencialmente el camino para un estilo «nómada» de comunicación con sus amistades, que no estaba disponible para las generaciones anteriores: la **posibilidad de estar «conectados» en cualquier tiempo y lugar**.

Para existir socialmente en esta **red de socialidad** hace falta, ante todo, estar juntos, llamar y ser llamado. De ahí que se atribuya a **las llamadas o mensajes recibidos**, no sólo un **valor funcional** («hablo mucho»), sino sobre todo un **valor simbólico o existencial** (recibo llamadas, luego «soy alguien», «cuento» para el grupo). Por lo tanto, sin aludir y tener en cuenta esta **acuciante necesidad de pertenencia al grupo**, a un mundo (sub)cultural de valores, creencias, normas, comportamientos y sentimientos comunes, la explicación del uso teléfono móvil como instrumento carece de sentido.

El caso es que el móvil, a pesar de ser un «invento» relativamente reciente, ha pasado a formar parte indisoluble de los procesos de comunicación y relación juvenil. Bien es cierto que los menores del grupo han crecido y se han desarrollado en un entorno en donde el móvil se asume ya como una herramienta habitual y generalizada. Pero, aún así, resulta sorprendente para un adulto, la dependencia que manifiestan algunos de los menores, que lo consideran un **lazo esencial de contacto con sus amigos y cordón umbilical que les une permanentemente al grupo**<sup>6</sup>. El teléfono móvil se convierte para ellos en un medio para **mantener los vínculos con sus amigos** en la distancia<sup>7</sup>.

«Es que yo...fuera de casa sin móvil no soy yo...no soy persona» (J. mujer).

M- ¿el teléfono os permite estar más cerca de los amigos cuando os apetece? (Todos)- «Sí». «En verano y eso, sobretodo...» (P. mujer). «Sobretodo si viven en otras ciudades» (I. mujer).

---

<sup>6</sup> La hipótesis de la «hermandad virtual» resulta bastante plausible, si bien este estudio sólo aporta evidencia en algunos aspectos. Plantea que los adolescentes se comunican de forma mediada por la tecnología (teléfono móvil, fijo, correo electrónico, messenger) con su comunidad de pares, mientras buscan el ocio y la diversión mediante la recepción de información televisiva e informática (Internet), fundamentalmente. Tienen su comunidad primaria primordial en su grupo de pares, y las TICs no hace sino facilitarles asombrosamente tal comunidad. Los menores, hijos únicos en muchas ocasiones en familias actuales, buscarían salir de su soledad doméstica y familiar recurriendo al teléfono móvil, para sentirse hermanados con sus hermanos vicarios (Fortunati y Magnanelli, 2002: 73).

<sup>7</sup> Aunque en la generación anterior también se recurría al teléfono fijo para mantener *amistades en la distancia*, era más puntual su uso, y mucho más habitual el recurso a las tarjetas postales o la correspondencia epistolar para mantener en el tiempo este tipo de relaciones.

**Conforme se hace geográficamente más grande la red social adolescente de comunicaciones, y conforme aumenta el sentido de la interacción social, el teléfono se hace más imprescindible en sus vidas.** Se empieza a establecer la identidad y la pertenencia al grupo a través de la interacción con él, y el uso del móvil para hablar y quedar con los amigos provee esta función de un modo muy fácil.

«O a la inversa...a lo mejor hay gente que sólo ves en verano y que a lo mejor por lo que sea no tienes su Messenger o algo así...y llamas para quedar...Por ejemplo este tiene unos amigos en..., dónde es,...en Avilés...en Asturias, y han quedado en Valladolid que es la ciudad que está más o menos en medio, una tarde...» (E. varón).

«Nosotras tenemos amigos en Galicia...entonces ellas pues muchas veces si vienen a Madrid dices pues veniros a nuestra casa...» (S. mujer).

M- Tú, J.C. lo usas también para hablar con los amiguetes... «Para hablar con los amigos de un campamento...por ejemplo este año...» (J. C. varón).

«El mayor no lo usa, bueno, que quedamos y tal. La niña está todo el día colgada» (R. madre).

«Es que su vida de relación está alrededor de eso» (A. madre).

Buena parte de **los progenitores reconocieron la importancia que adquiere el teléfono móvil para los adolescentes en su relación con el grupo de iguales, y para mantener sus señas de identidad grupales. El móvil, como canal de comunicación libre de su control, adquiere una importancia destacada en una etapa de la vida en donde identidad y privacidad corren parejas.**

«Indudablemente también quería decir que nosotros antes, al menos en mi generación, estábamos colgados del teléfono fijo, en mi casa que había siete hermanos, peleas de que quita que me van a llamar a mí, tal cual. Ahora no. Es como un entorno de intimidad que tienen con su móvil y bueno, quizás me molesten menos que molestábamos nosotros a mi madre con el teléfono fijo, no lo sé. Es otro mundo, es otro...les da una independencia muy grande»(P. madre).

«...o porque estamos usando el fijo o porque quiere que no le oiga nadie y entonces se mete con el móvil en la última esquina que pille» (M. madre).

«Pero acordémonos, yo siempre digo que hay que recordar...las tonterías que yo decía por el teléfono, que decía mi madre “qué le has estado diciendo, que has hecho pis, porque has estado media hora hablando con él, con ella o con tal”, y horas diciendo tontadas, lo que ahora me parecen tontadas. Para mí era importantísimo y por eso no quiero olvidarme ni de infancia, ni de mi adolescencia ni de nada. Quiero recordar...» (P. madre). «No, tú a mi me has recordado lo que yo decía, porque yo tenía el mismo problema con el teléfono» (A. madre).

De las citas anteriores de algunas madres, recordando su etapa adolescente, queda patente que **el uso del teléfono para fines baladíes ha venido siendo habitual y motivo de irritación en los progenitores, también en generaciones anteriores. Pero aunque las conversaciones parezcan triviales, adquieren sentido para los menores como vehículo para confirmar la amistad, la reciprocidad<sup>8</sup> o su status en el grupo de iguales.**

«Aún así todavía llama, incluso a veces con el rollo de “no, es que no está en casa él, le tengo que llamar al móvil”...»(M. madre).

<sup>8</sup> La reciprocidad forma parte de las normas que mantiene cohesionado un grupo. Integra la acción social en muchos aspectos de la vida diaria, y puede extenderse también al uso del teléfono móvil por parte de los adolescentes (te llamo, me llamas, le llamo...). La reciprocidad y su control por parte de los integrantes del grupo de referencia, forma parte de aquellas normas que lo mantienen cohesionado, ya que implica obligaciones mutuas, por ejemplo, de llamar al otro cuando se ha recibido una llamada perdida o se le ha acabado el saldo.

«...es un útil importante para ellos, además es socializador, quiero decir, que...que se llaman, y se quedan y se desllaman y se cambian de sitio y además, y...el mayor sale mucho y bueno dice “cambio de sitio en una noche varias veces”, lo hacen muchas veces del grupo» (M. A. padre).

**El teléfono móvil, y todo lo que contiene** (agenda de contactos, mensajes, fotos, vídeos, juegos, música y otros archivos) **se percibe por los adolescentes como perteneciente al ámbito de lo más íntimo: el móvil en la apreciación de los adolescentes es territorio privado.** Se podría afirmar que junto con el blog, contiene los elementos destacados del **nuevo diario personal** adolescente. El celo en evitar el acceso de extraños a sus contenidos, les lleva a introducir **claves de acceso**, o enfadarse si se sospecha que su intimidad ha sido violada.

M- ¿Vuestros padres entienden el móvil? «Yo tengo códigos de seguridad para todo...» (I. mujer). «Yo también pongo los códigos por si algún amigo te lo coge y no te apetece que lea los mensajes...o que se entere de algo...pero no por mis padres porque si yo les digo que no lo toquen... no...» (P. mujer).

M- Vuestros padres ¿tienen dificultades para coger el móvil, acceder a la agenda...? «Hombre, sería un problema serio...pero porque me parecería como que no confían nada en mí...» (E. varón). «Mis padres sí quieren mirarlo, pero no les dejo...pongo claves en todos lados...» (I. mujer). «Lo suyo es no tener nada comprometido...» (E. varón). «Yo desde que les eché la bronca un día ya no...(risas)...no se atreven...» (D. varón).

M- ¿Te lo han tocado en alguna ocasión [el móvil, los padres]? «Sí y me cabreo bastante, porque era algo muy personal y...no me apetecía que lo vieran...» (D. varón).

«No sé, a mí no me lo cogen...igual me lo han cogido y no me he enterado...» (risas). Aunque yo, por ejemplo lo apago siempre que estoy en casa, por si acaso...o lo dejo bloqueado...o borro todo lo que tengo...» (A. varón).

«Yo es que los cambio de la bandeja de entrada [los mensajes de texto], en vez de dejarlos en la bandeja de entrada, hay una carpeta que es “mensajes guardados” que ahí pues, mis padres que controlan poco, no se les ocurriría mirar...» (risas) (E. varón). «O les das a enviar y los guardas en borradores...» (risas) (D. varón).

«Yo es que los mensajes necesito tenerlos guardados para volverlos a leer...» (I. mujer).

«Cuando se lo coges tú, no mires lo que hay en su [móvil]...es el tema de intimidad que hablabais antes, es importantísimo» (A. madre).

En este conjunto de contenidos privados, la **agenda de contactos** y las diferentes **memorias o** archivos adquieren una especial significación. La **introducción en la agenda telefónica del número de todo aquel/aquella que se conoce en contactos sociales considerados relevantes** –por más breves que estos hayan sido–, denota la importancia de su función social y comunicativa: tratar de insertar a recién conocidos en su red de socialidad, que tan necesaria se percibe en esta edad para seguir creciendo<sup>9</sup>. La **agenda de números** –y de contactos– **se convierte, así, en expresión de la propia popularidad y habilidad social para crear y mantener amistades fuera de la familia**, formando parte de lo que algunos autores denominan el *capital relacional* (Gordo y Mejías, 2006: 129)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Podemos citar como evidencia, la observación del intercambio de teléfonos que tuvo lugar entre los chicos y chicas adolescentes, al finalizar el grupo de discusión realizado para esta investigación. La empatía mostrada por los integrantes del grupo, y el grado de intimidad alcanzado entre sus componentes durante la hora y cuarenta y cinco minutos aproximada que duró, fue motivo suficiente para incentivar este acto social de reciprocidad, que parece sustituir al antiguo intercambio de tarjetas de visita.

<sup>10</sup> Según Gordo y Mejías, para los adolescentes son muy importantes las expectativas de alcanzar junto a su grupo de iguales situaciones y resultados inusuales, lo cual confiere una especial importancia al hecho de *acumular contactos y números de teléfono*, en lo que podríamos denominar como proceso de acopio de «capital relacional»: «cuanta más gente tenga en mi agenda, mayores posibilidades de que ocurra en algún momento lo diferente, lo inesperado, lo divertido. Y ya tendré tiempo de ir «cribando» los nombres» (Gordo y Mejías, 2006: 129).

M- Una cosa, ¿diríais que la gente que está en la agenda de vuestro móvil es la gente que para vosotros es importante? «*¡Está todo el mundo!*» (I. mujer). «...Yo tengo a mucha gente...» (S. mujer). «Es que en plan de campamentos...» (J. varón). «Yo tengo a gente que conocí en el Retiro, que conocí en las barcas, y es que me gustaba el logo que llevaban en las camisetas y empecé a hablar con ellos y...pero que luego lo veo y no sé ni cómo se llaman...» (P. mujer).

«A mí también me pasa...yo tengo muchos números pero a lo mejor de gente que he conocido una tarde o...venga dame tu móvil o el amigo de tu amigo o algo así...pero no lo quieres para nada en verdad...» (I. mujer).

«Luego lo peor es organizarse...porque ves tres Blancas...y dices esta es la Blanca de mi casa...esta es mi prima...y esta quién es, ¿la del campamento?» (J. mujer). «Yo pongo caritas...[para diferenciar los nombres]» (P. mujer). «Yo pongo pueblos o sitios donde los conocí...» (J. varón).

Por otra parte, **los mensajes de texto vía SMS<sup>11</sup>** representan un medio de comunicación alternativo –a través de la telefonía móvil–, que les **permite mantener y aumentar los contactos con su red social, de una manera más económica** que a través de llamadas de voz. Los mensajes **SMS son en la actualidad** –según los datos de las operadoras– **los reyes de la telefonía móvil entre los más jóvenes**, superando ampliamente al número de llamadas realizadas. Inicialmente concebidos para una comunicación ágil entre técnicos de redes de comunicación, se han convertido en el medio por excelencia para relacionarse con sus amigos en cualquier momento y desde cualquier lugar. A través de ellos sondan la disponibilidad, estado de ánimo o sentimientos de los amigos, compartiendo confidencias, bromas y comentarios jocosos que refuerzan sus lazos afectivos.

M- ¿Usáis más el SMS para comunicaros con los amigos...? (Todos)- «Sí».

«No, si es que *con el móvil suelo mandar mensajes y eso...*» (J. C. varón). M- ¿Más mensaje que para hablar? «Sí...» (J. C. varón).

«Pues lo cogió y lo usa mucho [el teléfono móvil], *lo usa fundamentalmente para mensajes, muchísimos mensajes, muchísima llamada perdida*» (A. madre).

**El uso alternativo del mensaje SMS respecto a la llamada telefónica obedece a criterios prácticos.** La previsión de una comunicación larga o compleja decanta la opción por la llamada, mientras que la necesidad de inmediatez y rapidez en la respuesta –cuando no hay tiempo para hablar– favorece el uso del mensaje SMS.

«*Si es mucho [lo que se tiene que comunicar] o no se va a enterar el otro de lo que le dices, mejor llamas*» (D. varón).

M- El SMS es también para según qué cosas, ¿no?. «*Claro, si necesitas algo rápido mandas un SMS y en seguida...*» (E. varón).

**El lenguaje textual de la mensajería móvil que emplean los jóvenes** –y que lleva a algunos adultos a desgarrarse las vestiduras–, **supone el empleo de códigos lingüísticos peculiares.** Estos

<sup>11</sup> Como definición operativa vamos a mantener que un mensaje distribuido por el SMS es un tipo de correo electrónico –típico de la comunicación *on-line*– que difiere por su limitación a 160 caracteres. Este hecho establece una diferencia importante ya que deja poco espacio para el mensaje, y queda descartada la transferencia de archivos, imágenes o sonido. Esta limitación exige una redacción precisa, y la utilización eventual de *emoticones* (diferentes tipos de logos, como por ejemplo, los distintos tipos de «smileys») que como signos no verbales, indican emociones (alegría, tristeza, sorpresa, desconfianza, miedo...). La importancia de éstos símbolos para el entendimiento mutuo se ha tendido a sobreestimar, porque la comunicación no se rompe necesariamente cuando no se usan emoticones. Aunque en el caso de los mensajes SMS, resulta evidente el beneficio de estos signos para-lingüísticos en un proceso de comunicación con limitación de recursos.

juegan un **papel importante**, no sólo como expresión de formas novedosas de relacionarse, sino también como **símbolos a partir de los que se configuran aspectos destacados de los procesos de identificación juvenil**. En esta materia, en realidad, lo único novedoso es el medio tecnológico (el teléfono móvil). Como algunos autores sostienen, ni el contenido (fundamentalmente afectivo) ni la forma de expresarlo (abreviaturas, acrónimos, emoticones, smileys, ideogramas...) constituyen nada nuevo, respecto de anteriores subculturas juveniles (Lorente, 2002). Estas se han venido caracterizando por sus particulares jergas, giros y modismos –contestados desde el mundo adulto–, como forma de liberarse de las convenciones gramaticales y ortográficas, en aras de su eficacia práctica (se gana tiempo y se escribe más rápido sin atender a estas cuestiones), y social (utilizar la jerga común del grupo configura su identidad grupal). Ansia de originalidad y creatividad y, en el límite, el placer narcisista de contribuir a inventar un lenguaje generacional común y original.

«Claro, a mi tío le pasa eso...que le regalan unos móviles súper...y llama y no sé si sabe enviar mensajes, yo creo...sí sabe pero...a pedales...» (E. varón). «*Con todas las letras e incluso los acentos, que veo un mensaje de mi padre "¿dónde estás?", icon la tilde del dónde!...*» (I. mujer).

«Hay otra cosa de los móviles que no hemos hablado y tal y a mí...que a mí me resulta muy curiosa, y a mí que me encanta la lengua y tal es el tema del lenguaje. Me encanta, ahí me siento analfabeta, quiero aprender porque me resulta...los chavales cómo funcionan por el mundo y todo el mundo igual...me resulta curioso. *Su lenguaje me resulta tan revolucionario, tan divertido*, me encanta la lengua española...sólo digo que me resulta divertido, yo es que adoro la lengua, por eso creo que va en contra de nuestra riqueza lingüística» (P. madre). «*Es que las haches, las uves, todo eso al final...les va a costar más...*» (E. madre).

«Yo sobre todo con el Messenger más que de lo otro, yo me pongo malita que todos tenemos dentro el tema de la ortografía, que yo me pongo malita digo "esa hache, esa uve, pero esa"..."» (A. madre).

**La inserción de los adolescentes en redes informativas y de protesta sobre acciones colectivas**, a través de la recepción de mensajes SMS, **no fue motivo de preocupación entre los progenitores**. Se estimó que este tipo de mensajes, convocando a determinados actos públicos, puede tener una lectura positiva o negativa en función del tipo de convocatoria (lúdica o política), e incluso en función de quién la envía y quién sea el receptor.

M- Una última cuestión, el tema de los pásalos, las quedadas, los botellones, todo este tipo de mensajes que se van pasando a través de mensajes que se van enviando por la red y que se van amplificando a través de los teléfonos ¿Habéis tenido algún tipo de conocimiento de este tipo de cosas o algún tipo de experiencia? «Yo con sobrinas que, que mis sobrinas con el botellón famoso este de Sevilla y eso...que quedaban. Pero *no tiene que ser para lo malo*, o lo que creemos que es malo, también *puede haber quedadas solidarias*: «Vamos a luchar contra el hambre en el mundo» y *quedan, me parece fenomenal*, es una forma de reunir gente, lo mismo que a mí me pueden captar para...o *para hacerme llegar una información que puede resultarme muy interesante y otra pues la tiro a la basura*, como tantas» (P. madre).

«Yo creo que...*depende del uso que le demos*. Las quedadas *las hay para divertirse*, hay hacer cosas, no sé si malas, pero con 18 años la perspectiva de lo malo y lo bueno no es la misma que la nuestra, sobre todo por el tema del hígado (risas) y *puede servir, lo que has dicho antes, para el tema de la violencia*, la herramienta *cada uno usamos la herramienta un poco en conciencia*, podríamos decir» (M. padre).

«El tema de quedadas, yo *creo que las ha habido muy divertidas*: para ir a la Plaza del Colón para hacer el indio alrededor de la estatua de Colón, enviando a través del móvil que salió en todos los periódicos, o en EEUU para una protesta con cientos de miles y tal, que también *se puede hacer para quedar en un botellón*, pero eso es *también según el uso que le demos*, pero eso tampoco es una limitación que podamos poner con el uso del móvil, yo creo que cada uno podría hacerlo, pero claro, esto es una opinión y creo que cada uno tenéis que tener una idea completamente diferente» (M, padre).

«Ahora, efectivamente, todo ese uso de quedar, pues *puede ser muy interesante* y ya he dicho aquí que *en plan social, que para ellos es muy, muy necesario y útil*, y para nosotros, y de pronto te llega una gran queda-

da para ir a no sé qué manifestación, luego vas o no vas, en función de quién te convoca, o si alguien que te conoce que piensa que puede interesarte eso o puede ser lo contrario, pues vale...» (M. A. padre).

**A partir del discurso recabado por el grupo de menores, podemos sostener que su inserción en este tipo de redes movilizadoras, vía mensajes SMS, no es en la actualidad un fenómeno relevante.** Sí debería ser motivo de reflexión, por el contrario, la difusión de este tipo de mensajes masivos a través del correo electrónico (Messenger). La proliferación de listas de distribución, en donde consta la dirección de los menores, da lugar a que reciban información y oferta de todo tipo de productos, estafas y fraudes muy elaborados, que pueden producir perjuicios económicos.

M- ...esos mensajes que llegan de pásalo, hay un botellón... hay una concentración en tal sitio, pásalo... ¿habéis recibido...? (Todos) –«Sí...». «Por el Messenger, por móvil nada» (S. mujer). «Yo uno de una concentración sí que me llegó y lo pasé...» (D. varón). M- ¿Por móvil? «Sí... hombre no envié como te pone que envíes... pues envié a las dos o tres personas que son las que sí sabía que les iba a interesar» (D. varón). M- ¿Y sobre qué era? «Pues la verdad es que no me acuerdo... porque lo estaba pensando y no me acuerdo...» (D. varón). M- ¿Pero era algo de fiesta? «No era político...» (D. varón). «Contra el Canon digital...» (E. varón). «¡Ah! pues mira... a lo mejor llevas razón...» (D. varón).

«A mí me llegó uno de una manifestación a Zapatero... y yo bueno... pues a quién se lo mando, porque a mis amigos no vale...» (S. mujer).

«A mí sí que me llegó uno, como el típico del Messenger, de si no envías esto a 10 personas mala suerte» (risas) (P. mujer).»

«A mí hace poco me llegó uno que era el pececito de la suerte, que era el símbolo de mayor que y menor que... (risas)... y me llegó uno de esos que lo tenías que pasar...» (J. varón). «Y si no lo pasas mala suerte siete años...» (I. mujer). «Sí, sí, y te casarás se te morirá tu madre... y se te aparecerá una niña muerta esta noche...» (J. varón). M- Pero normalmente ¿es de algún conocido, no? (Todos) –«Sí...». «Conocido, pero poco más...» (J. varón). «Hay unos por Internet que consiguen las listas de mails todas con reenviar... y te empiezan a mandar mensajes raros de si quieres comprar viagra...» (risas) (D. varón). «A mí lo último que me salió era un tío que iba a repartir la herencia y que las hijas no sé qué... y yo flipando en plan la gente está fatal...» (S. mujer).

**La potencial inserción de los menores en redes de telespectadores y radioyentes, tampoco fue percibido como un hecho preocupante,** tanto en el grupo de padres y madres, como en el de adolescentes. Estos últimos se mostraron perspicaces, de forma mayoritaria, a la hora de definir los concursos televisivos como «timos, para sacar dinero», y hacia los que no manifestaron ningún interés. Sin embargo, es probable que este tipo de programas lleve a participar a niños –en edades más tempranas– que no estén todavía aleccionados sobre la finalidad y cualidad de tales concursos.

M- ...y esos mensajes que salen en la tele de vota para expulsar a Fulanito de tal de... (Todos) –«Nada»... M- Concursos... «Eso es un timo» (E. varón). «No lo consiguen...» (D. varón). «Es que se nota mucho que es para sacar dinero porque hay algunos programas de las cadenas estas que nadie conoce que, por ejemplo, la sopa de letras es un canteo y nadie acierta...» (P. mujer). «Mi hermano llamó a eso y no se si le saldaron 12 por estar a lo mejor 15 minutos esperando... cuando era más pequeño, que tendría 11 años o 12 y lo veía en la tele que estaba facilísimo...» (S. mujer). «Pero había un canal que ya sí que era un canteo, que fue sonado el timo... que las llamadas eran del equipo del programa...» (D. varón). «Y se nota mucho...» (S. mujer). «Siempre llaman las mismas personas y encima la presentadora como que se enfadaba porque no acertabas... yo es que veía eso y me ponía más nerviosa aún...» (P. mujer).

M- Y expulsar, eso que expulsan de Gran Hermano y tal... «Yo es que ni lo veo» (D. varón). «Yo sí lo veo, pero no voy a gastarme dinero para que luego se lo lleven ellos, y luego encima si fuera a llevarme yo algo, vamos todavía...» (P. mujer). M- ¿Y esto del mira quién baila y tal? (Todos) –«No».

M- ¿os consta que usen el móvil para otro tipo de cosas como los SMS o votar para expulsar a alguien de un concurso, participar en sorteos de la tele...? «Los mayores no, pero los pequeños sí 6 años, uno de ellos, está

*todo el día* tía. Me dice mi hija “ha llamado a no se qué para un concurso”, y yo “pero qué dices” (risas), le quita el móvil a ella» (P. madre).

En relación con **la localización, como función destacada de la dimensión instrumental del teléfono móvil**, ya se han abordado en el apartado sobre razones *para la adquisición de un teléfono móvil* algunas de sus características más destacadas. **La preocupación por la seguridad y control de los hijos**, motiva que **los progenitores confieran gran importancia al hecho de tenerlos siempre localizables**, siendo este factor –en muchas ocasiones– el que motiva la compra del primer móvil e inicia al adolescente en su uso. Se razona que regalando un teléfono móvil a los hijos cuando estos cumplen determinada edad, y empiezan a salir, se establecerá un lazo que –como nuevo cordón umbilical– conectará a los menores con sus padres, que mantendrán así la capacidad de saber en cada momento dónde (y quizás con quién) están.

Pero, **desde la perspectiva adolescente**, el regalo establece el punto de partida de una nueva etapa en sus vidas (*rito de paso*). Supone el inicio en la gestión novedosa de su nueva identidad juvenil «móvil», de sus relaciones, contactos, agendas y descargas, y de su propia configuración de tiempos y hábitos, además de introducirlo en el consumo de masas. En definitiva, contribuye a reforzar su emergente identidad como ser autónomo y autoorganizado, deseoso de estar siempre localizable –en continua relación y disponibilidad–, no tanto para sus progenitores, como para su red de socialidad. Por lo tanto, parece bastante probable que se acaben **desvirtuando, en la práctica, las razones iniciales para la compra del teléfono móvil. La evidencia recabada en este estudio apunta a que el móvil incrementa las relaciones de comunicación entre los propios jóvenes, pero no tanto entre los jóvenes y sus padres**<sup>12</sup>. La paradoja que se plantea es que, para los progenitores el móvil se concibe inicialmente desde el *control*, mientras para los hijos supone *independencia, autonomía y autoafirmación*. A través de él, **los progenitores creen** –sin excesiva convicción– **que controlan a los hijos, mientras los menores juegan a independizarse del control paterno** –recurriendo al «me he quedado sin batería», «no había cobertura», «no tengo saldo», «no me lo llevo por si me lo roban», o «he perdido el tren»–, **también sin conseguirlo demasiado**. «Ah, pues yo por el simple hecho de decir, “no me podéis localizar no me lo llevo”» (E. varón).

M- ¿Os permite avisar si...? «También te da mucha de...por ejemplo vas a llegar tarde y en vez de que estén preocupándose pues les llamas y les dices, “oye, que llego tarde que se me ha escapado el tren”, y ya por lo menos están tranquilos...Te echan la bronca igual pero están tranquilos...» (D. varón).

«Lo peor es cuando les llamas y les dices, “oye que ya voy para allá”, y te dicen “es que no se puede llegar a estas horas”, “pero bueno, si te estoy avisando”»... (S. mujer).

«Con 12 o 13 años no lo usaba prácticamente para nada. Después lo llevó alguna vez cuando empezaba a salir, porque era un sitio que yo no controlaba bien y sobre todo que él no controlaba bien con amigos, me gustaba que lo llevara para llamar. Pero luego *lo dejó de llevar, por si acaso se lo robaban, y si lo llevaba lo tenía desconectado*, me daba lo mismo» (M. madre).

«Ya conseguimos hablar con él [tras realizar el menor un gasto telefónico enorme], porque *en llamadas a casa no se gastó nada*» (M. madre).

«Al instituto no lo lleva nunca, y *cuando sale con los amigos con el rollo ese de “no, no lo voy a llevar por si me lo quitan”, pues ahora no lo usa mucho*» (M. madre).

<sup>12</sup> Del análisis de los dos grupos de discusión se puede sostener que los amigos de los adolescentes son los principales receptores de las llamadas de móvil y de los mensajes SMS. Estos se comunican con mayor frecuencia a través del móvil con sus amigos que con sus padres.

Si nos centramos en los **otros usos y funciones comunicativas del teléfono móvil**, los adolescentes del grupo sostienen que sólo han utilizado puntualmente los **servicios de carácter general** (policía, ambulancias, tele-taxis, y otros), y nunca **servicios específicos** (líneas eróticas, líneas 800, chats telefónicos, consulta de horóscopos...).

M- ¿En las salidas habéis usado el móvil para llamar taxis o algún tipo de emergencia? (Todos) –«No». M- ¿A la policía, ambulancia...? «Pues una vez que iba con un amigo, que iba al Decathlon de ahí, de Usera, que ahí fue cuando me robaron el móvil, a la salida que, nos lo robaron y en el momento fue cuando...» (J. varón).

M- ¿os atracaron? «Claro» (J. varón). M- ¿Con navaja o algo? «No...o sea, íbamos un amigo y yo y nos quitaron el móvil en seguida...» (J. varón). M- ¿Y usasteis el móvil para llamar a la policía? «No, luego pedimos que alguien que nos dejara el móvil y enseguida llamamos...entonces para esos casos...» (J. varón).

M- Volviendo al tema de policías, ambulancias, teletaxi...¿eso lo habéis usado? «Para lo del autobús [teléfonos de información de horarios de autobuses interurbanos] para ver cuándo llega» (I. mujer). «Pero yo creo que falla» (E. varón). «No, no, yo lo he hecho alguna vez, y no...» (I. mujer). «Sí...y es barato, es como un mensaje normal no es de esos de 90 céntimos...es un mensaje normal» (E. varón).

M- Y tú contabas J. para...«Una ambulancia...una vez que tuvimos un accidente...bueno unos amigos y yo...fuimos a hacer parkour...bueno, a pegar saltos...sí a un parque y hubo un accidente y tuvimos que llamar a una ambulancia...sí...uno hizo izas!, y se dio la cabeza contra una valla y se quedó inconsciente...pero ahora sigue...» ... (J. mujer). M- ¿Llamasteis a una ambulancia? «Sí... ambulancia y dos días allí en el hospital...» (J. mujer).

M- ...hablando de prostitución...(risas), los números 800...a los números 800 ¿no habéis tenido nunca tentación, por curiosidad? «Cuando empiezan a hablar de dinero ya no...» (J. varón). «Es que la imaginación es muy potente...para qué pagar...» (E. varón). M- Ese tipo de servicios no... ¿son caros, no? (Todos) –«Sí». «La siete...[en referencia al canal de televisión que emite películas eróticas] (J. mujer). «El canal siete...» (J. varón). «Maldito canal...» (risas) (E. varón). «Y en la sexta» (I. mujer).

M- Bueno, y el tema del tarot, el horóscopo... «Nada...» (S. mujer). «Eso es un timo...» (E. varón). M- Pero ¿conocéis gente que llame a este tipo de...al tarot...? (Todos) -No...(risas).

M- ¿Y los mensajes estos que salen en la tele de llama a tal teléfono que no sé quién te está esperando? «Es que todas esas cosas ahora con Internet es lo mismo y muchísimo más cómodo» (D. varón). «Y más barato...» (P. mujer).

De la última cita se deduce, sin embargo, que **los menores conocen la oferta de este tipo de servicio**, e incluso dan a entender que, aunque no lo hayan utilizado en sus terminales móviles, saben que existe la opción de acceso a ellos «más cómoda» y «más barata», vía Internet. Esta **competencia entre los servicios ofertados vía Internet y vía telefonía móvil**, ya se ha puesto de manifiesto en otros apartados, y volveremos sobre ella en el apartado siguiente. Las tarifas planas de acceso a Internet permiten que una parte de sus necesidades de comunicación se canalice a través del Messenger, sin coste adicional. De igual forma, la búsqueda de páginas «especiales», «curiosidades», o descargas variadas, es relativamente sencilla a través de programas informáticos de descarga gratuita y buscadores tan populares como Google. Los adolescentes perciben que Internet todo lo integra e interconecta (además de tenerlo todo, todo está ahí, al alcance de un clic), mientras que las prestaciones telemáticas del móvil, son todavía caras y mucho más reducidas.

En relación con la **FUNCIÓN LÚDICO/EXPRESIVA**, hay que anotar como el mundo del ocio y la diversión se viene interesando de forma creciente por los usuarios del teléfono móvil, especialmente por los más jóvenes. Los terminales incluyen –de forma creciente– tanto accesorios de **uso recreativo** (juegos, reproductores de música MP3, MP4, radios, TV), como funciones de **uso creativo/expresivo** (cámara fotográfica y de video). Esto hace posible «matar» el tiempo, fotografiar o grabar video con el teléfono móvil, y estas funciones parecen llamadas a desarrollarse en un futu-

ro próximo<sup>13</sup>. Sin embargo, **en nuestro grupo de adolescentes, el uso de servicios de telefonía móvil como la descarga de juegos, correo electrónico, foros y acceso a Internet se mostró más bien escaso**. Ninguno de los jóvenes dijo acceder a estos servicios. El **Internet móvil, no parece convencer a los menores**.

M- Oye, ¿y descargas de Internet a través del móvil? (Todos)- «No». «Para eso ya están los programas de descarga del ordenador...» (J. varón). M- ¿Con el móvil no usáis Internet? «Claro, es que para eso utilizas lo del ordenador y luego con el cable lo metes al móvil y ya está...la música que quieras te la descargas en el ordenador que te cuesta lo que es pagar Internet y ya está...» (J. C. varón).

M-Y te lo descargas de Internet ¿o cómo?[en referencia a un tono] «Como los videos y eso...a mí me lo pasaron...te lo pasan» (E. varón).

M- Pero Messenger con el teléfono, no, ¿no? «Es que es caro...» (J. mujer). «Pudiendo no pagar...» (E. varón). «El dinero es muy importante en esta vida...» (J. mujer).

De nuevo la explicación hay que remitirla a la competencia que se establece entre los servicios ofertados por la telefonía móvil –caros, lentos y limitados en opinión de los menores–, y la red Internet, fácilmente accesible para ellos desde un terminal de ordenador, muy diversificados, y sin costes adicionales, con las tarifas planas.

Los **usos creativo/expresivos** del teléfono móvil se relacionan con el **carácter lúdico y la sensación placentera para los adolescentes de dominar, jugar y expresarse a través de un juguete nuevo**. Una parte necesaria del propio proceso evolutivo del individuo, que potencia su desarrollo cognitivo, creatividad y expresividad, al hilo de su proceso de maduración. Este uso del teléfono móvil incluiría, en un sentido amplio, desde la elaboración de SMS –más o menos originales, más o menos jocosos–, a la utilización de la cámara o videocámara en los móviles más sofisticados.

M- ¿Los demás también usáis la cámara...? «Sí, sí, a veces, pero bueno, no se ve nada, o a veces para alguna foto graciosa...» (D. varón). M- Así con los amigos y tal... «Alguna foto graciosa...encontré...me acuerdo de una de los de barrio sésamo vestidos con pinta de malotes...» (risas) (D. varón). «Yo tengo una que un día estaba en el tren y ponía “martillo de romper cristales. Romper el cristal para coger el martillo”» (risas) (E. varón). «Yo la usaba al principio por la tontería de que era el primer móvil que tenía con cámara y...ahora tengo cámara...pero luego voy siempre con la cámara digital...» (E. varón).

Las creaciones «artísticas» realizadas a través de este medio, se suelen compartir con los compañeros del grupo, a través de **mensajes/regalo** de textos, fotos, vídeos o dibujos.

«Yo las paso al ordenador [las fotografías realizadas con el móvil], o si no, *las pasas entre las amigas...* si te has hecho una foto con ella *se la pasas a la amiga...*» (I. mujer). «Pero por el bluetooth, no por mensajes ni nada, para no gastar...» (P. mujer).

«El pequeño [trece años] lo usa para hace cosas, como hacer dibujos y tal en el ordenador, se lo pasa al móvil, y luego *se los pasa a todos sus amigos y todos sus amigos tienen dibujitos que ha hecho él*, jueguecitos...cosas que graba con el video de la cámara y *todos tienen los videos del pequeño...*» (R. madre).

<sup>13</sup> En relación con los juegos disponibles, es previsible que estos evolucionen de forma paralela a los teléfonos, para hacerse cada vez más sofisticados, pero serán sobre todo los aspectos de *juegos en red* los que previsiblemente sufrirán importantes cambios en los próximos años. Las empresas muy activas en este sector, en perpetua evolución, proponen este tipo de diversión, a menudo basada en la tecnología del SMS y, consecuentemente, de pago. Carreras, búsquedas de tesoros, crucigramas, sudokus de todo tipo, y otros juegos para ejercitar la habilidad o la memoria, se multiplican y atraen, principalmente, a los usuarios más jóvenes. Habiendo crecido con las consolas y video-juegos portátiles, se encuentran habituados a una manipulación intuitiva de los botones y al desarrollo de una acción sobre una pequeña pantalla.

«Yo eso muchísimo, en mi caso mi hijo el móvil lo tiene desde hace un mes como ya he dicho y tiene hechos quince vídeos creo, vídeos de sus hermanos que los deja en el ordenador o en el móvil, pero que son divertidos, y ya le he dicho “vamos a pasarlo al ordenador porque la verdad porque coge momentos divertidos”. Y fotos, muchísimas, y además *con mi hermana y con mi madre que también son muy de fotos, se las pasan, no sé cómo porque no les cuestan, se pasan fotos y videos*» (E. madre).

«Esta lo que hace es que hace las fotos, y esto con el móvil, y como tienen el Messenger y todo pues pasan las fotos del móvil al ordenador, y luego las recogen y *se las pasan a los amigos y no sé qué...*» (A. madre).

Al igual que en generaciones anteriores se hacía usualmente compartiendo o regalando cromos, tebeos, canicas, revistas, libros o amuletos, este tipo de *relación-regalo* (Johnsen, 2001), en la era digital, se encuentra al servicio de **profundizar en la intimidad de sus relaciones de amistad y afecto**.

### 3.1.7. Dimensión simbólica

El análisis de la **dimensión instrumental**, y de las funciones *comunicativas y lúdico/expressivas* del teléfono móvil en los adolescentes, necesita completarse examinando su *Función referencial*, que se centra directamente en su **dimensión simbólica**.

El mercado –a través del consumo como fenómeno significativo–, colabora en crear y dar forma a referentes simbólicos –marcas, productos, modas, estilos de vida– a partir de los que se reproduce la subcultura e identidad juvenil, en una etapa del ciclo vital en que no existen otros referentes claros para el individuo. **El consumo tecnológico**, al igual que ocurre con la ropa o con la simbología asociada a la música o los patrones de ocio, **contribuye a situar a los menores en la categoría social de «jóvenes»**, a partir de la cual podrán sentirse participando juntos de un estatus diferenciado<sup>14</sup>. La importancia de este consumo no ofrece lugar a dudas, y el teléfono móvil está desarrollando su papel en este campo. Por esta razón, **los adolescentes se han convertido en un apetecible nicho de mercado**, que protagoniza buena parte del dinamismo y de las estrategias comerciales de **las grandes empresas de telefonía móvil**. Gran parte de las innovaciones que están incorporando en el servicio y en los terminales, van dirigidas al público juvenil, que es capaz de discernir si un teléfono puede considerarse o no adscrito a la categoría de «joven».

«*Ese móvil para nosotros no...yo ese móvil, si es el que estás diciendo lo tiene mi tío porque mi tío trabaja y tiene que estar llamando y se lo da la empresa gratis...y no sé, lo veo para gente mayor...que trabaja, no para nosotros*» (S. mujer).

**Por otra parte, la búsqueda adolescente de diferenciación a través del móvil**, emergió sutilmente en el grupo de menores. La presentación de los integrantes del grupo adolescente incluyó la *presentación de su teléfono móvil*. Todos mostraron con interés su móvil al resto de participantes. Todos conocían su marca, y casi todos el modelo. Los discursos coincidieron en resaltar los siguientes aspectos:

---

<sup>14</sup> A la velocidad que avanzan las TICs, no es sólo que la adquisición de tecnología sitúa al usuario en un estatus privilegiado, sino que su carencia y dominio de la misma coloca a quien la sufre en posición de debilidad, desventaja e incluso marginación social respecto de sus semejantes. Los *analfabetos funcionales* de un futuro –no muy lejano–, serán quienes se muestren incapaces de utilizar y aplicar, las potencialidades que en todas las áreas sociales encierra el uso de las TICs.

1. **El historial previo de telefonía móvil** («no es el primer teléfono que tengo»; «antes tenía un Nokia 600i que me lo robaron»; «antes tenía un Motorola, pero se me ahogó...me metí a la piscina con él»). **El móvil acompaña el acontecer vital adolescente**, e incluso se convierte en el *protagonista* –o *testigo*, como veremos a continuación– de sucesos, tanto luctuosos como divertidos.
2. **El por qué de la adquisición** («este me lo regalaron mis padres»; «me lo compré porque el anterior se me rompió»; «estaba bien de precio»; «es el máximo modelo que le he podido sacar a mi tío»; «el último que tenía dejó de tener cobertura»).
3. **Que habían valorado en el aparato, qué prestaciones tenía, cuáles eran sus puntos fuertes y sus puntos débiles, qué lo hacía «diferente»** («me gustó sobretodo que tenía mucho sonido»; «los altavoces y eso tenían mucho volumen»; «me lo compré porque tenía muchas cosas»; «tenía una cámara buenísima, me lo compré también por la calidad de música que tenía»; «me gusta mucho sobretodo por las fotos que hace»; «no me gusta es que se oye poco»; «me gustó mucho, sobretodo por el color, porque es muy finito»).

«Tengo un Sony Ericsson W300I. No es el primer teléfono que tengo, pero este me lo regalaron mis padres hará cosa de año y medio, y lo que me gustó fue, sobretodo que tenía mucho sonido...los altavoces y eso tenían mucho volumen» (D. varón).

«Soy I...y tengo...» (I. mujer). «Un Nokia...5500) (D. varón). «No sé...» (risas) (I. mujer). «Este me lo compré porque el anterior se me rompió...era un Motorola y bueno, aunque ya llevaba bastante tiempo...y en general me lo compré, pues no sé, porque tenía muchas cosas...tenía cámara, vídeo y tal...y además estaba bien de precio y tal, era una oferta de estas con el programa de puntos y tal...» (I. mujer).

«Pues yo tengo un modelo 6120i..., E. soy, sí (risas) y este es el máximo modelo que le he podido sacar a mi tío (risas) que siempre le cojo los móviles a él. El último que tenía dejó de tener cobertura y...pues...digo a ver si consigo uno mejor...y este teléfono me gusta porque tiene bastante sonido y no pierde la cobertura donde la perdía el otro...». M- ¿Tiene cámara y vídeo y...? «Sí, la cámara está bien para cuando no llevo la cámara encima poder hacer alguna foto...» (E. varón).

«Pues yo...a ver, tengo un Siemens...no sé bien qué modelo es...» (A. varón).

«Yo, pues tengo un Nokia, que tampoco sé qué modelo es, la verdad. Antes tenía otro Nokia...sí bueno...la verdad es que este es un modelo bastante antiguo, aunque no lo parezca. Yo es que antes tenía un Nokia 600i que me lo robaron...pero bueno, que antes lo tenía...tenía una cámara buenísima, me lo compré también por la calidad de música que tenía, la memoria y tal...y luego al final me lo robaron, y he tenido que coger este que es antiguo, pero bueno, tampoco está mal, aunque es un poquito más limitado. Y para meter música y eso sí que tiene»(J. varón).

«Pues yo tengo un Nokia, y antes tenía un Motorola, pero...se me ahogó...(risas), me metí a la piscina con él y...y me compré este, este verano...» (J. C. varón).

«Pues yo tengo un Samsung U600, y el otro que tenía pues me lo robaron, entonces me compraron mis padres este y me gusta mucho sobretodo por las fotos que hace, que tiene 3.2 megapixels...Y lo que no me gusta es que se oye poco, porque el altavoz es pequeño, pero vamos que, muy finito y muy bien...me gusta mucho el modelo» (S. mujer). «Pues mi caso es el mismo porque este es el mismo móvil, nos lo robaron en el mismo día, en el mismo lugar, a la vez, vamos...así que...nos gustó por separado, y luego lo comentamos juntas y dijimos, ¡hale!, pues otra vez el mismo móvil, y eso...El único defecto es ese, que el altavoz tú estás en tu casa y muy bien lo escuchas, pero luego vas por la calle y si hay mucha gente, pues se escucha muy bajito» (P. mujer).

«Yo bueno, tengo un Motorota V3x y me lo compré por las fotografías que hacía y el altavoz, pero el altavoz me lo he cargado ya, y ya no suena...» (J. mujer).

«Pues yo tengo este porque me gustó mucho, sobretodo por el color, porque es muy finito, y me lo compraron porque cambiándome a contrato me salía barato, sino por mucho que me gustara no...» (I. mujer).

De las citas anteriores se deduce cómo **los jóvenes encuentran altamente consustancial con sus deseos de autoafirmación identitaria** –que incluyen la búsqueda de su individualidad pero a la vez, la identificación con el grupo–, personalizar la adquisición del móvil con arreglo a sus deseos, prioridades, gustos, conocimientos «expertos», personalidad y estilos de vida del grupo. **El teléfono móvil, como instrumento que alberga una parte de lo «íntimo»** (agenda, fotos, mensajes...), **se convierte en una expresión más de la propia personalidad, un reflejo del yo.**

Este fenómeno de búsqueda adolescente de *diferenciación a través del móvil*, fue confirmado también por el grupo de progenitores. De sus discursos se deduce cómo **los menores, no sólo valoran las utilidades comunicativas del móvil**, que obviamente se le suponen: **son los «extras»** que contiene, además, los aspectos más valorados, demandados y negociados. Porque estos son, en última instancia, los que **definen su categoría** y, correlativamente, **la de su propietario dentro del grupo.**

«El mío lo acaba de tener, de hecho siempre que ha querido se ha podido llevar mi móvil, porque yo el móvil casi no lo uso, y el fin de semana muchísimo menos, pero como mi móvil es una patata, según él, pues no le interesa mi móvil porque no tiene cámara, porque no tiene no se qué, porque todo. Porque en realidad no era un móvil para estar llamando, era tener un aparato como todos los demás. Tiene que tener fotos, y tiene que tener...» (E. madre).

M-¿Y la decisión del tipo de móvil que permites que utilicen, decide él o es el que decidáis vosotros por precio? «En mi caso fue el que me dieron por los puntos...Es un multimedia porque, eso sí sabíamos, que mi hijo mayor muy pocas cosas, pero porque el móvil llevaba dos años pidiéndolo y, efectivamente, no sé si era el único que no tenía, pero cuando salía con sus amigos era el único que no tenía, y lo que quería es que tuviese...el que tuviera con cámara y le miramos en el catálogo el que tenía más puntos, y con cámara» (E. madre).

«El pequeño sí quería que tuviera cámara y bluetooth para cambiarse las canciones y las cosas, pero sin mucha intención, o sea..., sí veo que los amigos de unos y de otros se saben las marcas, los modelos...pero para los míos no son tan importantes las marcas o los modelos, que tiene cámara y eso, sí, o que tiene bluetooth, pero nada más» (M. A. padre).

«Al mayor le compramos uno con cámara, bluetooth, última generación, pero vamos, era por una oferta» (M. A. padre).

«Es como dice mi padre, que dice “queréis un móvil que tenga cámara de fotos, vídeo, reproductor de MP3...y no se puede, porque sino no existiría una cámara de fotos, de video un MP3 o lo que fuera”» (S. mujer).

Por otra parte, el dinamismo del mercado en las sociedades postmodernas, se fundamenta en la **obsolescencia calculada de los productos**. Estos deben quedar anticuados en el preciso momento en que se compran, generando la necesidad inmediata de productos nuevos y diferentes, nunca satisfecha del todo (Bauman, 2003: 50)<sup>15</sup>. En el tema que nos incumbe, a un modelo de teléfono móvil le sigue otro en pocos meses que, aparentemente, mejora las prestaciones y el diseño del modelo inmediatamente anterior. Cada nueva adquisición se reviste con un halo de novedad, exclusividad, prestigio, progreso o ascenso social: móviles de nueva generación con los más variados y sofisticados diseños y accesorios, MP3, cámaras de mayor resolución, vídeo, acceso a Internet, televisión, GPS y un largo etcétera establecen los están-

<sup>15</sup> La tesis de Bauman es que las actuales tendencias en el mundo, dirigen a las economías desarrolladas hacia la producción de lo efímero y volátil, a través de la masiva reducción de la vida útil de los productos y servicios: «las modas culturales irrumpen explosivamente en la feria de las vanidades; también se vuelven obsoletas y anticuadas en menos tiempo del que les lleva ganar la atención del público» (Bauman, 2003: 50).

dares más elevados. Se trata, como hemos comentado, de un **proceso de construcción de distinción e identidad social, asociada al consumo**<sup>16</sup>.

Los menores no son ajenos a la dinámica global del mercado. Los progenitores perciben, a través de sus demandas de telefonía móvil, la **presión que genera la cultura del «usar y tirar»**, asociada a la **obsolescencia calculada de los productos**, y a la generación en el consumidor de un estado de permanente insatisfacción, donde última la novedad es siempre un plus.

«La pequeña sí, en cuanto se lo compramos, o nos lo regalaron, no me acuerdo muy bien, pues al mes en cuanto lo tuvo ya necesitaba otro modelo que tenía no sé qué, no sé cuantos...» (A. madre).

«Él sabe que si se lo quitan o lo pierde no se lo vamos a reponer, y desde luego no va a ser un móvil al año, y es una cosa que estoy viendo en los mayores, que enseguida quieren cambiar de móvil» (E. madre). «Se les quedan anticuados en seis meses» (M. A. padre). «Y en menos, en cuanto salen» (P. madre).

M- ¿La novedad es un plus a la hora de comprar el móvil? «Hombre, si se puede esperar uno un mes para que te salga unos 30 más barato el teléfono, se espera...» (J. varón). «Sí...como todo, al final sale más barato» (J. mujer).

«Hombre, a mí este me hizo mucha ilusión pero lo pienso y la próxima vez que me compre un móvil, voy a mirar que tenga para escuchar música, batería y poco más, porque es que ahora la cámara...pero...ya la cámara...antes te hacía todo feliz e ibas haciendo fotos a todo, pero ahora...» (E. varón). «Y que luego siempre queremos todo...» (S. mujer). «Y luego no lo usas» (P. mujer).

Mientras que el *afán de diferenciación* se resuelve de forma individual en el mercado –a través del consumo–, la *búsqueda de autoafirmación identitaria* exige del individuo una estrategia diferente. La **autoafirmación**, el «ser alguien», **exige que percibamos cierto grado de reconocimiento** –de nuestras cualidades, conocimientos, actitudes y habilidades sociales– por parte de quienes nos rodean, y son para nosotros importantes. Las bromas, el juego, el deporte, los estudios o las relaciones de socialidad en general, proporcionan ocasiones a los adolescentes para sentirse protagonistas y valorados por su entorno. El proceso de autoafirmación, sin embargo, se torna problemático cuando discurre por la vía de comportamientos antisociales, disruptivos o violentos, cuando no se repara en los medios para obtener reconocimiento, y se utilizan formas y actuaciones destructivas para buscar protagonismo, como forma de compensar sentimientos de fracaso en otras áreas<sup>17</sup>.

Dentro de este ámbito, en el grupo de adolescentes hubo **cierta unanimidad en el uso y experimentación a través del teléfono móvil a la hora de realizar bromas y gamberradas**. El móvil se convierte así, en una oportunidad más para la realización de juegos, bromas, y gamberradas

<sup>16</sup> El *declive de las fuentes tradicionales de construcción social del sentido* en las sociedades postmodernas (familia, trabajo, religión, educación) y de sus valores concomitantes (fidelidad, esfuerzo, sacrificio, constancia, compromiso, disciplina) ha dado lugar a que la construcción de la identidad del individuo moderno se realice en buena medida en el mercado, a través de sus adquisiciones («tanto compras, tanto vales»). Efectivamente, estaríamos de acuerdo con Bauman en que «los caminos para llegar a la propia identidad, a ocupar un lugar en la sociedad humana y a vivir una vida que se reconozca como significativa, exigen visitas diarias al mercado. En la etapa industrial de la modernidad había un hecho incuestionable: antes que cualquier otra cosa, todos debían ser ante todo productores. En esta «segunda modernidad», en esta modernidad de consumidores, la primera e imperiosa obligación es ser consumidor; después, pensar en convertirse en cualquier otra cosa» (Bauman, 2003: 48).

<sup>17</sup> La percepción que tienen de los acosadores escolares sus compañeros, es que se trata de personas intolerantes y arrogantes, que se sienten fracasados. El conjunto de características en que destacan, sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integran individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar, y que parecen haber aprendido a compensar dicha carencia a través de la violencia (Díaz-Aguado, 2006: 13).

adolescentes –más o menos inocentes, más o menos graves–, y otras acciones de autoafirmación en el grupo. Acciones como llamar a los números de información, de urgencias, de taxis o de restaurantes sin otro objeto que la broma y diversión posterior con los amigos comentando la audacia del hecho son, por lo visto, más frecuentes de lo esperado. Ponen a prueba el liderazgo, valentía, arrojo, atrevimiento de quienes las realizan, frente a quienes, después las ríen, apoyan, jalean, comentan y divulgan.

«Yo he llamado alguna vez a los números de información para gastar alguna broma (risas)» (J. varón).

«Yo de pequeño...bueno de pequeño...pues lo típico, mis padres me dieron un móvil que no tenía tarjeta ni nada, que ellos se habían comprado otro, y me lo dieron, y me hacía muchísima ilusión llamar al 112 hasta que me pillaron y me echaron la bronca...» (E. varón). «Yo también he llamado muchas veces al 112...» (S. mujer). M- ¿Pero qué gracia tenía? (risas) «Pues no sé, “me he roto la cabeza”...» (risas) (S. mujer). «Yo decía que se estaba quemando mi casa...» (risas) (I. mujer). «Yo que tenía la mano dentro del vídeo y no la podía sacar...» (risas) (P. mujer). «A mí se me quedó una vez, también que tuvimos que llamar, dentro de una cabina de teléfono, enganchada...» (J. mujer). «No serías de las que saliste en la tele, porque hubo una temporada en la que salió un montón de eso...» (E. varón).

«Un amigo nuestro llamaba a los taxis...» (S. mujer). «Es verdad, en las excursiones cuando íbamos llamaba a los taxis...» (P. mujer). «Decía vete a la calle, por ejemplo mi calle, Monearos o a otra calle diferente, cual fuera...» (S. mujer).

«El hermano de este llamó a Telepizza para pedir un kilo de magdalenas...» (J. varón). «¡Eso es un chiste!» (J. mujer).

«O las del número oculto...[llamadas realizadas con número oculto para el receptor] que cuando tienes las promociones y tal pues llamas a hacer el tonto un rato...con el número oculto» (P. mujer). «Sí, #31# es verdad...» (S. mujer).

«Él y yo estábamos en su pueblo un día y nos llamaron unas chavalas del campamento...a las cinco de la mañana nos llamaron, que volvíamos de las fiestas del pueblo...y empezaron “hola, servicio de prostitución...” (risas), y fue en plan de ejem...hasta que al final las descubrimos...» (A. varón).

Sin desestimar la gravedad de este tipo de acciones realizadas vía llamadas, **más preocupantes aparecen las gamberradas realizadas en clase con el móvil**. No sólo porque, en teoría, en la mayor parte de colegios está prohibida su utilización, sino porque en ocasiones resultan ser los profesores el blanco de las bromas. Hay tras estas actuaciones, una intención de *transgredir las normas* y de *arremeter contra la figura de autoridad representada por el profesor*.

«También hay un sonido que es el pitido...» (D. varón). «El pitido inaguantable sí, sí...lo tenía hasta ayer...» (J. mujer). «Si tienes más de cuarenta años no lo oyes...» (J. varón). «Sí que lo oyes, eh, porque nuestra profesora que tenía sesenta años lo escucha perfectamente...» (I. mujer). «Mi padre tiene cincuenta, se lo pusieron y no lo oía...Es un pitido bastante odioso que se suele poner en clase...» (J. varón). «Yo creo que lo tengo o algo parecido...» (I. mujer). «Yo lo tenía y bueno, en mi colegio hubo...donde estudiaba antes que era todos los días y a todas horas el pitido y lo malo no es el pitido...que es como ultrasónico de esto...» (E. varón). «Es inaguantable...» (J. mujer).

«Nosotros es que lo ponemos pues, cuatro o cinco a la vez el pitido ese para los profesores...» (J. mujer). M- ¿Pero lo oyen o no? «Sí, sí que lo oyen...¡se ponen!...» (I. mujer).

M- Oye y el móvil en las clases ¿hay mucho problema? «Sí...si te lo ven, [silba] te lo quitan...» (S. mujer). «Pues en mi instituto no» (A. varón). «En el mío está prohibido» (J. mujer). «En mi colegio es...móvil...según lo ven...dicen trae pa cá y si tus padres no traen una autorización firmada...» (I. mujer). «En el mío es que está prohibido por...bueno a parte de si te llaman en clase...por el bulling, por si grabas a alguien que...» (P. mujer). «Ah, pues en mi instituto es un caos, ahí puedes llevar cualquier cosa...Yo no lo llevo, pero a lo mejor estás en clase de matemáticas...y oyes de repente una canción...normalmente ponen Camela...y estás así y empiezas a oír Camela, que claro, lo meten en las cajoneras de las persianas de arriba que parece que está pintado del mismo color de la pared y parece que no hay nada...y la profesora tarda en oírlo...Hay algunos que se ponen nerviosos...» (J. varón).

Las nuevas utilidades de los teléfonos móviles permiten que **algunos de sus usos creativo/expresivos (cámara y vídeo, fundamentalmente), se orienten al servicio y realización de bromas y gamberradas propias de comportamientos de autoafirmación**, típicamente adolescente.

«Yo he visto videos de gente haciendo el ganso, por ejemplo *un conocido mío que iba a la universidad que se vistió de momia con papel higiénico y entró a una clase preguntando por Antonio...y lo grabó con el móvil...*» (J. varón).

M- Pero ¿es habitual eso? «Pues mira, yo tengo un amigo que es relaciones en Pachá y dice que es gogó...está obsesionado con que es gogó (risas) y no lo es...y está obsesionado y... empieza a hacer así tal...y *le grabaron un video así quitándose la camiseta en casa y empezando a bailar...* Pero no se ve muy bien, estamos planeando para hacerle otro que se vea mejor...» (risas) (E. varón).

El avance de la telefonía móvil, ha dado lugar a que **este tipo de grabación –que vamos a denominar *video-testimonio* («yo estuve allí y lo vi, o lo protagonicé»)-, pueda ser difundido de modo relativamente sencillo, a través de las redes de socialidad juvenil, y de páginas especializadas en Internet (YouTube), a amplias audiencias**. El interés adolescente en su difusión reside, precisamente, en que este tipo de vídeo **les permite experimentar y sentirse como auténticos protagonistas mediáticos**: como «reporteros», «testigos» o «intérpretes» reconocidos de su propia «película», frente a su grupo de referencia.

«Yo en un campamento grabé...hacíamos el tonto...y grabamos una canción que nos enseñaron los monitores...y bueno, pues era gente de todas partes, y la canción en sí la grabó una chica de Cáceres... y a los meses me llama una chica de Galicia y me dice “mira lo que me ha llegado hoy en una excursión que me lo han pasado en el móvil”, ¡y era yo cantando la canción...! (risas), pero que le había llegado a través de una chica que a mí no me conocía de nada, y le había llegado a saber...a saber por dónde,...por lo menos no se nota mucho que soy yo...» (J. varón).

«También conozco yo algún...vídeo de casos de esos de canciones *que ahora conoce media España* de videos grabados con el móvil...» (E. varón). M- Ya, ya...o sea que es bastante frecuente... (Todos) –«Sí».

Más preocupante resulta el hecho de que puede ser habitual, la grabación con el móvil de una variante del *video-testimonio*, que recoge situaciones y acciones singulares, humillantes o violentas entre adolescentes. Como variantes execrables del *video-testimonio*, son **las mismas redes de socialidad adolescente y páginas de Internet**, las que pueden estar contribuyendo a su difusión mediática.

M- Y esto que ha salido alguna vez en la tele de gente que ha grabado en video...y luego lo cuelgan en Internet y tal... «Lo odio, a mí me quisieron pasar uno y le cogí el móvil en plan a ver qué tienes y se lo borré...» (risas) (D. varón).

«Pues nosotras *cuando hay pelea a la salida del instituto cogen, los típicos, lo graban y luego te metes y lo ves...*» (P. mujer). M- ¿Los típicos quieres decir que siempre hay alguien con cámara? «Sí, los típicos tontitos que se suben por encima de todo el mundo o se ponen los primeros y a grabar...y luego lo cuelgan...» (P. mujer).

El «aburrimiento», en opinión de los adolescentes, estaría en el **origen de una utilización del vídeo del teléfono móvil para recoger todo tipo de acontecimientos incluidos aquellos, más o menos planificados, en que determinadas personas acaban siendo las víctimas de bromas y humillaciones** («es un chaval del que se ríe todo el mundo»; «el chaval está vacilando a un viejo»). Los «realizadores» persiguen –como ya hemos comentado– un **afán de notoriedad**, de autoafirmación, a través de la difusión de estos vídeos que acaban convirtiéndose, tristemente, en popu-

lares («le conoce toda España», «aparece la dirección y el lugar donde estudia el protagonista del vídeo»).

«Y también la gente cuando se aburre, se graba un vídeo y lo sube...nosotros por ejemplo, allí en Leganés circula un vídeo de dos chicas que iban pedo perdidas que si enseñando una teta, que si quitándose la ropa...y claro, todos los chicos lo tienen ese vídeo en su móvil, y en el youtube también está...que se lo han ido pasando por el bluetooth y tal...» (P. mujer). «Claro, se lo han ido pasando por el bluetooth...» (S. mujer). «Claro, lo tenían grabado en su móvil y alguien se lo quitaría y lo empezaría a pasar y ya todo Leganés lo tiene...» (P. mujer).

«Hay uno que es conocido en todo el mundo, que no sé si está grabado con el móvil o no, que es «La caída de Edgar»...» (E. varón). «Hala pobrecito...» (risas) (P. mujer). M- ¿Lo conocéis todos ese vídeo? «No...» (S. mujer). «Es un pobre chaval del que se ríe todo el mundo...(risas)...el chaval ya no es que se ría de él su familia, sus amigos o su país entero, es que se ríe de él todo el planeta...» (E. varón). M- ¿Cómo se llama? «Edgar...pero sale en programas de televisión y todo...le han llevado...y han hecho vídeos y lo han puesto como gladiador, con Súper Mario...le han hecho de todo...» (I. mujer). M- ¿Pero qué es, un niño con problemas? «No, es un niño que está pasando por un tronco y un amigo lo está moviendo y cuando suelta el tronco se cae...» (risas) (I. mujer). «Yo me cambiaría el nombre o algo así...» (risas) (D. varón).

«También hay otro que ese sí está grabado con el móvil...ese lo conoce toda España ya...se le conoce como el niño del metro de Valencia...sólo se le conoce por eso...bueno, se sabe dónde vive y dónde...pero es que justo después del vídeo te dice “este chaval vive en Valencia y estudia en el instituto”, te lo pone ahí...no me acuerdo cual era...» (E. varón). M- ¿Y qué sale en el vídeo? «El chaval está vacilando a un viejo...Y decían que lo veía media España y que le han hecho no sé cuántas críticas...» (E. varón). «Es que tú ves los comentarios y dices... ihala...!» (I. mujer).

Quizás lo más relevante, y a la vez preocupante, sea precisamente la «normalidad», insensibilidad o tolerancia con que los adolescentes juzgan y contemplan el visionado de este tipo de vídeo-testimonio, que muestran escenas y situaciones repudiables desde un punto de vista ético, como gamberradas y accidentes con consecuencias graves –en términos de humillación, vergüenza, dolor o sufrimiento– para las personas que las protagonizan. Supone reírse de la desgracia ajena. Con el agravante, de que son vídeos en ocasiones planificados, ampliamente difundidos, y que además de ser compartidos son considerados populares entre los menores.

«Sí y que ahora pueden grabarte...hay un vídeo en You Tube de un tío que va a darle una colleja a uno que pasa en bici...y va a darle y entonces no sé qué pasa que justo para un coche y se lo lleva por delante...(risas). Entonces le engancha la cabeza el parachoques...y tú sólo ves un borrón y el tío se sale por la ventana del coche...o por la puerta abierta, no sé...traca...y luego lo pasan a cámara lenta y ves cómo le da en la cara, casi se le deforma el cuello y se sale...» (J. varón). «¡Qué gore!» (E. varón). «¡Cómo mola!» (I. mujer).

«Y luego hay otro de un tal Chechu que está bajando por una cuesta con una bici...» (E. varón). «¡Hay Dios!» (I. mujer). «Dice “un derrape Chechu, un derrape”, coge, va a derrapar y derrapa con el freno equivocado y se come una valla...» (E. varón). (Todos gritan). M- ¿Son vídeos populares? (Todos)- «Sí...».

«Hay uno de unos chicos que tienen pinta de ser de Canadá, o algo así, porque todos son rubios, o algo así...pero el caso es que una chica se mete en un columpio de estos que giran y los chicos ponen la madera con la cadena de la moto, o algo así...total que eso empieza a girar con ella dentro, cada vez más rápido, cada vez más rápido...se hace un borrón y ella sale volando...» (J. varón). «Eso lo he visto yo...» (E. varón). «Se llama “tú eres tonto y en tu casa no lo saben...”» (J. varón). «El de la bici se llama “justicia divina”» (E. varón).

«Hay uno que era horrible...era un chaval que estaba en un tejado como con un monopatín...y va bajando, va bajando, le ves que va perdiendo el control y ves que se va a meter un hostión en plan contra el suelo...y además cae abierto de piernas completamente...(risas)» (I. mujer).

Sería interesante poder recabar información representativa, de tipo cuantitativo, acerca de la actitudes y comportamiento de niños y adolescentes en relación con este fenómeno<sup>18</sup>.

De estas experiencias con el móvil, relatadas por el grupo de adolescentes, surgen más preguntas que respuestas. **Cabe plantearse las siguientes líneas de investigación:**

1. *¿Es el teléfono móvil un instrumento cuyo uso no lleva aparejadas connotaciones éticas claras para los adolescentes acerca de lo correcto e incorrecto? La relativa novedad de esta tecnología, ¿ha motivado que haya habido por parte de las agencias socializadoras una instrucción insuficiente, un vacío, en adiestrar acerca de su manejo correcto?*
2. *¿Dónde reside realmente el problema, en un uso inadecuado del móvil por parte de algunos adolescentes, o en la ausencia previa de criterios éticos claros en buena parte de ellos que guíen su comportamiento? Es, por tanto, un problema puntual (de algunos adolescentes que tratan de autoafirmarse a través de comportamientos violentos o agresivos, y en donde el móvil no es más que un instrumento al servicio de este comportamiento) o, por el contrario, estamos frente a un problema estructural, mucho más complejo (un problema de falta de criterios éticos adecuados en las nuevas generaciones de jóvenes, educadas en una cultura de la violencia, que los ha insensibilizado y los ha hecho tolerantes frente a este tipo de conducta, ya sea real o simulada)?*
3. *¿Se trata, entonces, de una cuestión vinculada a la edad y falta de maduración, o es algo más serio que puede llegar a convertirse en un rasgo social de carácter estructural (permissividad generalizada hacia la violencia y otros comportamientos poco éticos)?*

El **grupo de progenitores se mostró dividido a la hora de ofrecer un diagnóstico alrededor del fenómeno de la difusión de vídeos-testimonio violentos**. Para unos se trata de un **fenómeno puntual** («casos puntuales que hacen mucho ruido»), **una moda** («creo y espero que esto sea una moda»), mientras que otros confieren al **problema categoría estructural** («habría que hacer un análisis de la sociedad entera»).

«Yo creo de todos modos que son casos puntuales que hacen mucho ruido» (P. madre).

«Yo creo que, creo y espero, que esto sea una moda y que se va a pasar, no por eso no quiero relativizar el no darle importancia...creo que va a ser una moda y que se va a pasar como todas las modas que están viniendo: llegan, están un tiempo, quizás es que sea muy optimista, y se va a pasar» (A. madre).

«Yo creo que son así, tienen que buscar nuevas experiencias por la vía buena y por la vía mala... entonces... no quiero decir con esto que se tengan que cerrar los informativos ni nada, es eso, yo creo que la moda de grabarlo se pasará» (A. madre).

<sup>18</sup> Con los diferentes posicionamientos y actitudes recogidas frente al visionado-realización de este tipo de vídeo-testimonio, podrían establecerse dos dimensiones para analizar el fenómeno: una de carácter *actitudinal* y otra de carácter *comportamental*. La *dimensión actitudinal* trataría de establecer cuál es la incidencia real de los diferentes tipos de actitudes frente al fenómeno (*condena- indiferencia- o permisividad* ética). La *dimensión comportamental*, trataría de cuantificar dos cuestiones: Por un lado, la realización de este tipo de vídeos (no lo ha hecho nunca- alguna vez- en varias ocasiones, ¿cuántas?); y, por otro lado, el haberlos protagonizado/sufrido (nunca- alguna vez- en varias ocasiones ¿cuántas?). Otra cuestión relacionada con la dimensión comportamental, tendría que establecer la incidencia de un uso indebido/prohibido del teléfono móvil: en colegios, institutos, en horas no autorizadas por los padres. El cruce de la *variable actitudinal con la variable comportamental*, nos aportaría información muy relevante acerca del *usuario adolescente-tipo* que más probabilidades tiene de desarrollar, o no, un *uso indebido/inadecuado del teléfono móvil*, como paso previo para adoptar medidas tendentes a evitar este tipo de comportamientos.

«Creo que *habría que hacer un análisis de la sociedad entera. Es que no es sólo el móvil, es la aplicación de la tecnología a la enfermedad general esta que pasamos*» (P. madre).

Algunos progenitores **relativizan un tanto la cuestión**, resaltando cómo **la violencia y el acoso escolar han existido siempre y están generalizados** («lo ha habido toda la vida, y todos lo hemos vivido»). La única diferencia sería que ahora **la sociedad está mucho más concienciada** por el impacto mediático que provoca la difusión de estos acontecimientos («como ahora nos enteramos de todo»).

«De todas formas, *lo del tema de la violencia ahora porque lo ponen en la TV y lo difunden, como lo de las carreras estas de coches locas y lo difunden, pero yo creo que en el tema del cole, lo de los acosos a los niños lo ha habido toda la vida, y todos lo hemos vivido, lo que pasa que en cuanto sale a la palestra... todos nos parece... o sea, tú estás viendo una escena de violencia en persona y nos parece muy fuerte, pero muchas veces lo vivimos a diario, que vamos en el coche y vamos [gritos de ira], o sea, el impacto es cuando a un adulto no lo ponen y decimos: "madre mía lo que hacen, por Dios pobre chico", y es que resulta que mi hija cuando iba al colegio, a primaria, decía: "Hoy se pega no sé quién a la salida del colegio ¡Todos a verlo!", eso era el acontecimiento...» "Venga, todos a verlos, a hacer corrillo"» (A. madre).*

«Pero es que *ahora como los vemos todos, es que hay críos desde muy pequeños que te cuentan... gente de mi edad que te cuentan que de pequeños sufrió acoso y que les ha marcado de por vida. Quiero decir que eso lo ha habido, volvemos a lo de siempre: como ahora nos enteramos de todo...*» (A. madre).

Para otros padres **la violencia actual** en los colegios supondría, sin embargo, **un salto cualitativo importante** respecto del acoso «tradicional». Tendría más que ver «con una situación más violenta en la sociedad actual», y por tanto, con rasgos de carácter estructural.

«Pero no es el teléfono, es la violencia como espectáculo, lo de la pandilla también es lo que decías tú, siempre ha habido pandillas y siempre ha habido algún tipo, no de violencia, sino de reírse del gordito, del no sé qué, evidentemente, pero *sí veo que ha habido un cambio cualitativo*, quiero decir, que no es lo mismo al gordito que siempre se le dice y ahí queda la cosa, y seguramente se le dará cariño por otro lado, quiero decir en la pandilla, pero *ahí sí ha habido un plus de crueldad en los episodios que salen*, eso sí que sale, *de acoso al niño que es... cuando es todo un grupo que le pegan y la toman con él*, no es la risa del gordito de nuestra época, no, es otra cosa yo creo esto, *no sé si es moda esto o tiene que ver con una situación más violenta en la sociedad actual* (M. A. padre).

**El móvil se habría convertido en un instrumento al servicio de adolescentes que han aprendido a autoafirmarse a través de la violencia.** La utilización del móvil, como herramienta auxiliar, les estaría permitiendo ahora incrementar y reforzar sus sentimientos acerca de la eficacia del comportamiento violento.

«*Quien pega a alguien le va a pegar con móvil o sin él, el móvil lo que ha pasado es que ha facilitado la difusión*» (M. padre).

«El analizar *"mira lo que he hecho"*, y *lo populariza*, o sea: aviso para navegantes, *mira quien soy yo, y mira lo que hago, tened cuidado conmigo*» (A. madre).

El **papel de los medios audiovisuales en la generación de violencia** fue un tema ampliamente debatido por el grupo de progenitores. En las intervenciones surgieron los siguientes tópicos:

1. La falta de «pudor» de los informativos a la hora de mostrar escenas de violencia
2. La «estética de la violencia» presente en películas y programas que divulgan el «más difícil todavía» como espectáculo.
3. El «efecto llamada» que provocan los medios audiovisuales en los adolescentes, en especial determinados programas televisivos («lo que no sé, me lo estás enseñando»; «están en una edad que tienen que probar, tanto lo malo como lo bueno»).

#### 4. La redundancia de informaciones de un mismo hecho violento en diferentes tipos y formatos de programas.

«Es que antes *había más pudor en los informativos, pero es que ahora todo va al mismo nivel*: el, “y yo más, y yo más y yo más”...y ya no hay ningún pudor porque te lo enseñan todo por delante, por detrás, por arriba y por abajo» (R. madre).

«La violencia no creo que esté en el telediario, en el telediario son noticias y así es la vida y lo que pasa en el mundo, ¿no? porque la violencia más extrema es que se muera un niño en Etiopía de hambre, o sea más que otra cosa. *Yo creo que la violencia está más en alguna estética de violencia, pues en películas o de programas en los que se fomentan el más difícil todavía*. Siempre ha habido noticias de guerras y yo creo que está bien que se vean y que sepan por qué pasan» (M. A. padre).

«Bueno, yo a lo mejor tengo más deformación profesional, pero creo que *el más difícil todavía no se da en los informativos, se da en los programas: o sea, un programa que es de accidentes, o de choques de no sé qué, o de saltos de no sé cuál*. Quiero decir, *el espectáculo de ese programa que va a buscar más audiencia o lo que sea*» (M. A. padre).

«Yo creo que también la enfermedad esta general que hablamos, es que los medios audiovisuales, *la TV, te lo está poniendo y eso es un efecto llamada*. Es decir, *lo que no sé me lo estás enseñando*, así que, a mí no se me ocurre quizás, o sí, pero como tú me lo has enseñado, pues vamos a probar, y ellos están *en una edad que tienen que probar, tanto lo malo como lo bueno*, y yo creo que allí los medios de comunicación y los tal estamos enseñándoles también, que bueno, alguien tuvo que empezar y a alguien se le ocurriría y a más de uno, pero creo que es también...» (A. madre).

«Una noticia que sale hoy, sale en el telediario, luego sale en el programa de no sé qué y en el de no sé cuántos y resulta que al día siguiente van al cole y cuando vuelven traen la información perfectamente y cuanto más escabrosa y más así, más... “¿sabes mamá lo qué?” que aunque no lo haya visto conmigo en el telediario o cualquier otro programa, porque ahora en todos los lados: películas, no sé cuantos...bueno, lo de siempre, que ya estamos acostumbrados, pues lo oyen y lo saben aunque no quieran» (R. madre).

Una **reflexión de gran interés** que surge del grupo de progenitores, sería la ***dificultad que pueden estar encontrando algunos adolescentes, en discernir los diferentes planos de la realidad y de la ficción*** («todo es como que nada es real»). La tendencia a contemplar realidad y ficción en los medios audiovisuales, desde la misma posición actitudinal de estar contemplando la «irrealidad». **Esto ayudaría a entender su permisividad hacia la visión de vídeos «reales» con contenidos violentos o denigrantes para sus protagonistas, que se observan con la misma indiferencia que las escenas de violencia en la ficción. Todo lo que aparece tras una pantalla, pertenecería o se relacionaría con el mundo de la ficción** –o de una realidad-irreal para el adolescente– y por tanto, se juzgaría desde los mismos parámetros que la violencia contenida en las escenas de un video-juego o de una película, es decir, desde la *indiferencia o permisividad ética*. Lo que se limitaría a valorar el adolescente en estas escenas es su espectacularidad, originalidad, singularidad o carácter cómico («molaba mucho»).

«Ellos están también muy metidos en cosas que no son reales: ven TV, ven no sé qué, ven no sé cuantos, y entonces tienen un mundo allí y a lo mejor nosotros hemos vivido una vida más real, con cosas cotidianas, reales» (R. madre).

«Todo es como que nada es real, y eso creo que al final forma parte de eso, *no dimensionan lo que es la realidad al máximo o con la misma capacidad que podamos tener los adultos*. Es muchas veces como cuando estaban viendo un programa de televisión cuando eran pequeños: “pero esto mamá son las noticias o es de verdad”, es un poco eso. No saben si es una cosa de verdad o es una película» (R. madre).

«A mí me consta porque mi hijo pequeño ha venido diciéndome: “mamá, un amigo mío tiene unos chicos que se pegaron en el metro y tal y lo tiene en el móvil”, y le digo “y eso te parece bien”, y me dice “pues molaba mucho y tal”, pero no te das cuenta de que eso es...» (R. madre).

Frente a estas situaciones, surgió el debate entre padres y madres por aportar diferentes **estrategias encaminadas a intervenir y evitar la realización de vídeos-testimonio violentos con el teléfono móvil**. Una primera dificultad apuntada para la intervención, pasa por reconocer la *dificultad que supone aleccionar a adolescentes que rechazan cualquier figura de autoridad, incluida la paterna, en esta fase de su desarrollo* («encima no están receptivos a lo que nosotros les decimos»), y la determinación/motivación en la conducta que introduce el grupo de referencia («tus hijos pues harán depende de con quien se junten»). Otras propuestas pasan por plantear la necesidad de implicar a los centros educativos en esta labor.

«...a no ser que intervengamos, y siempre el mecanismo de los padres de intentar...y luego *tus hijos pues harán depende de con quien se junten, de lo que reciban de ti*, porque encima no están receptivos a lo que nosotros les decimos. Lo que nosotros les decimos es para imponerles o para quitarles, no para suavizar» (A. madre).

«Como sale en la tele, joer, es que esto es tremendo [vídeos violentos grabados con móvil] o sea, *hacerles ver que es tremendo*, y por lo menos *que ellos no se involucren en ese tipo de historias*» (A. madre).

«Yo digo todo: *educación, familia, colegio...*» (P. madre).

«Yo digo una cosa también de lo de la escuela, que *creo que los centros educativos también deberían de implicarse*» (R. madre).

Sin embargo, para algunos padres, la escuela tendría graves deficiencias en la actualidad para llevar a cabo su labor educativa, entre ellas, la **pérdida de autoridad de la figura del profesor**, la **violencia en las aulas**, y la **escasa colaboración de algunos progenitores con el profesorado** en la labor educativa.

«Hoy en día en estos días en un instituto, en muchos, de Madrid bastante tienen los profesores para mantener el tipo, además te arriesgas a que venga el padre y te pegue un bofetón a ti por listo como le hayas regañado porque de esos los hay a patadas...hay un montón de gente que creen lo que les diga su hijo, aunque sepa que es un sinvergüenza, que lo que diga el profesor, pero vamos...» (M. padre).

«Lo que pasa es que creo que los profesores deben recuperar, no la autoridad que tuvieron en su momento, que era a lo mejor excesiva, pero sí recuperar una parte de autoridad que ya no tienen» (A. madre).

«Me refiero a mi hermano, profesor en un colegio en Barcelona, director, y no sé a cuántas profesoras han pegado, no tienes más que ir a determinados barrios. Y a cuántas han pegado y no hablo de alumnos, hablo de chicos de 16 años de 1º90 .y claro, hablo de padres y claro, estar delante de los padres, estar delante del chico discutiendo con los padres y quitarle cualquier tipo de razón al profesor. Al día siguiente ese chico va y pega a la profesora y digo profesora porque yo en los casos que he hablado con mi hermano han sido algunas profesoras» (M. padre).

«De todos modos, hablando del móvil, no sería la primera batalla, bueno batalla, dialéctica con algún padre en universidad, porque un profesor ha ordenado a su alumna que apague el móvil y el padre ir a protestar le había dicho que la habían obligado ha apagar el móvil y que ella necesitaba recibir una llamada» (M. padre).

#### 4. ENTREVISTAS TEMÁTICAS O ENFOCADAS

Otro de los elementos clave en el acceso a la telefonía móvil y sus contenidos lo representa, sin duda, las empresas. Estas operadoras de telefonía móvil, además de la señal, ofrece también una gran variedad de contenidos a los que el menor puede acceder, de una u otra forma, en uno u otro grado. Por ello, se justifica en la investigación la necesidad de conocer cual es la posición de las principales empresas de telefonía móvil en España frente al uso de esta nueva tecnología por parte de los menores.

El orden de las entrevistas y las personas entrevistadas fueron las siguientes:

|                             |                     |  |
|-----------------------------|---------------------|--|
| <b>Telefónica Movistar.</b> | Mayo de 2008.       | María José Cantarino de Frías,<br><i>Jefe de Responsabilidad Corporativa.</i>  |
| <b>Orange.</b>              | Septiembre de 2008. | Jesús Guijarro Valladolid,<br><i>Manager. Responsabilidad Corporativa.</i>   |
| <b>Vodafone.</b>            | Octubre de 2008.    | José Manuel Sedes García,<br><i>Manager Responsabilidad Corporativa.</i><br>Luís García de León Segovia,<br><i>Marketing Contenidos Vodafone live!</i> |
| <b>Yoigo.</b>               | Octubre de 2008.    | Jesús Ramírez Angulo,<br><i>Gerente de Productos y Servicios.</i><br>Belén Cardona Arranz,<br><i>Gerente de Asesoría Jurídica de Negocio.</i>          |



Desde Telefónica, se es consciente de que los niños acceden a la telefonía móvil cada vez a edades más tempranas y consideran necesario tomar ciertas medidas en este sector de la población. Desde esta compañía, la preocupación por la infancia y la adolescencia se pone de manifiesto a través de dos medidas fundamentalmente: la presencia en el mercado de terminales para niños a partir de los seis años desde el año 2005 y la constante preocupación por la educación, a través de la financiación de cursos destinados para un uso responsable de la telefonía móvil, y que va destinado a niños entre 10 y 14 años.

Entre estas medidas, igualmente, Telefónica participa en la página [www.teachtoday.eu](http://www.teachtoday.eu) cuya finalidad es proporcionar a los profesores unas guías prácticas para ayudar a los menores a utilizar correctamente las nuevas tecnologías.

No obstante, la organización reconoce que los estudios que realiza en la actualidad son, principalmente, estudios de mercado, tanto en España, cuyo estudio data de 2005 como en Latinoamérica en estos momentos, que pretenden conocer las necesidades de los más jóvenes respecto a la telefonía móvil, si bien carecen de estudios en profundidad que expongan los «abusos» de los jóvenes de los teléfonos móviles.

Desde Telefónica, se asume la autorregulación como un deber de la empresa desde hace algunos años. Así, el fomento de la educación en nuevas tecnologías, el trabajo con la policía o el establecimiento de mecanismos para el control de acceso de los menores a determinados contenidos, según se afirma, forma parte de las líneas de actuación de la empresa. A finales de 2007, se firma un Código de Conducta entre todas las compañías de telefonía móvil y el defensor del menor de la Comunidad de Madrid, Código que es una consecuencia de un Acuerdo Marco firmado por la

Comisión Europea que pide más esfuerzos a los operadores de telefonía móvil en relación con la infancia y la adolescencia.

Desde que se firma dicho código, desde Telefónica se reconoce que se han llevado a cabo nuevas medidas con el fin de trabajar todos juntos ante una misma finalidad: los móviles y la infancia. En este sentido, parece que pronto se pondrá en marcha como consecuencia de este trabajo conjunto, una medida interesante y que consiste en homogeneizar el tratamiento que se da a los contenidos de adultos, es decir, establecer toda una serie de obstáculos para impedir el acceso de los menores a determinadas imágenes eróticas a través del Terminal. En la actualidad, existe una categorización de los contenidos para adultos, eminentemente pornográficos, y a los cuales los menores, hasta la fecha, pueden acceder sin ninguna limitación. Cuando se firme este acuerdo entre las principales compañías de telefonía móvil (Telefónica, Orange, Vodafone y Yoigo) los menores no podrán acceder a estos contenidos eróticos.

Como dato estadístico adicional, Telefónica admite que el 80% de los menores son prepago y que cuentan en la actualidad con 200.000 clientes de contrato identificados como menores. El decreto ley que obliga a todos los ciudadanos a identificarse cuando se adquiere un Terminal móvil, permite adoptar esta medida. Se trata de poner como «una llave de acceso» a estos contenidos, si bien para los menores, en el caso de Telefónica, esta opción estará siempre cerrada. En el caso de terminales adquiridos por adultos, esta posibilidad quedará abierta pero con la posibilidad de cerrarse si a la hora de adquirir el Terminal, el adulto reconoce que ese móvil lo utilizará un menor.

Como consecuencia, también, desde Telefónica se asume la necesidad de formar especialmente a las personas que trabajan en los puntos de venta ya que son ellos los que pueden facilitar la mejor información a los compradores de terminales, sobre todo, a aquellos que van dirigidos a menores. Así se podrán ofrecer a los padres o familias aquellas ofertas más apropiadas en función de las necesidades. Por ejemplo, los padres podrán acceder al sistema de «Gestión familiar» que permite establecer umbrales de consumo y avisarles cuando los hijos hayan alcanzado el 80% del gasto permitido.

No obstante, Telefónica reconoce que ellos simplemente ofrecen la tecnología y que se trata de un trabajo conjunto del gobierno, con medidas e incentivos, de padres y educadores, con normativas pedagógicas y las ONG.

Respecto a la publicidad, se reconoce que hace algunos años la información aparecía en letra muy pequeña y, según manifiestan, están intentando que desaparezca o, al menos, a mitigarlo, ya que son conscientes del daño que esa «desinformación» puede causar a la reputación de la empresa. Por ello, consideran que están trabajando para ofrecer una publicidad más clara.

Desde Telefónica, también se reconoce que el operador no es el culpable cuando alguien se baja un tono o accede a un contenido que publicita alguna revista. Se consideran, en estos casos, como meros intermediarios.



Los principales estudios desarrollados desde el operador de telefonía móvil Orange son, fundamentalmente, estudios de mercado que permiten conocer los usos que la población española

hace de la telefonía móvil. A raíz de estos estudios, Orange considera que los niños y adolescentes piden o demandan un terminal con todas las prestaciones posibles y, por ese motivo, desde Orange, no se ofrecen terminales adaptados para los menores. Sí es cierto, sin embargo, que los terminales de esta compañía cuentan con todas las posibilidades técnicas (filtros, herramientas de consumo...) para que los padres ejerzan un control y establezcan las restricciones oportunas para un uso adecuado de la telefonía móvil por parte de los menores.

Desde Orange, según manifiestan sus responsables, existe una preocupación por el uso que los menores hacen de la telefonía móvil y esta preocupación se pone de manifiesto a través de la publicación de una «Guía de ayuda para familias sobre el uso y las prestaciones de los móviles, Internet y televisión». Se trata de 93 páginas dedicadas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las que se asesora a los padres sobre cómo educar a los hijos e implicarlos en un uso racional de móviles, Internet y televisión. En este caso, es una iniciativa del Grupo Orange a nivel europeo que puede encontrarse en su página web o en las tiendas de Orange. Además, desde la propia compañía, están haciéndolas llegar a más de mil colegios y, próximamente, se hará una distribución en catalán. El objetivo es alcanzar a toda la población con hijos cuyas edades están comprendidas entre los 10 y los 18 años.

Por todo ello, para Orange, el Código de Conducta firmado en diciembre de 2007 por los operadores de telefonía móvil y el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid viene tan sólo a reafirmar la preocupación organizativa por este sector de la población. Desde Orange, se entiende que la educación en estas nuevas tecnologías resulta clave para un uso adecuado por parte de los menores, pero que esa educación debe empezar desde la propia familia. En la actualidad, el gran reto por parte de los operadores es sumar a este Código de Conducta las empresas consideradas como «proveedores de contenidos» que son las que, en definitiva, pueden enviar contenidos no deseados a los menores o invitar a niños y adolescentes a participar en determinados juegos destinados a los adultos.

Así pues, los padres son, para Orange, los responsables directos de la educación mediática de los hijos y los responsables de hacer ver a los hijos los posibles «riesgos» asociados al uso de la telefonía móvil. Internamente, Orange cuenta con una guía de Marketing pensada para los productos y servicios orientados a los menores. En esta guía se recogen las normas básicas sobre cuestiones, como puede ser el tratamiento de la publicidad de sus productos, con el fin de salvaguardar la integridad del menor. Desde Orange se reconoce que existe una autorregulación estricta relacionada con sus productos y los menores.

Este operador de telefonía móvil no reconocer tener quejas directas de los padres sobre malos usos de los teléfonos móviles por parte de niños y adolescentes y consideran excepcional las quejas que les pueden llegar a través del Defensor del Menor. Trabajan de cerca con asociaciones como *Protégeles* y, sobretodo, con *UNICEF*. «Estamos convencidos de que trabajamos día a día para mejorar las herramientas y soluciones que podamos aportar para un mejor uso de la telefonía móvil, pero me gustaría subrayar nuevamente el papel fundamental de padres y educadores. Internet y las nuevas formas de comunicación son amplificadores de comportamientos sociales. El problema radica en los contenidos de estos medios y todo el mundo debe asumir su rol e implicarse en el uso adecuado de estas nuevas formas de comunicación por parte de la infancia y adolescencia». (Jesús Guijarro, Orange)



Desde Vodafone se reconoce que uno de los objetivos estratégicos permanentes en el tiempo es ser «una empresa responsable». Por ello, desde la compañía, existe una preocupación constante por el «uso responsable del móvil», lo cual les ha llevado a adoptar una serie de medidas desde el año 2004 orientadas al uso adecuado de la telefonía móvil por parte de los menores.

Teniendo en cuenta siempre «cómo la tecnología puede ayudar a los grupos vulnerables», desde Vodafone existe una seria preocupación por implicarse en los buenos usos de la telefonía móvil por parte de los menores.

En un constante contacto con los grupos de interés, esta organización ha establecido entre las prioridades ofrecer actuaciones en esta línea, y para ello cuenta con una «*Guía sobre Marketing, contenidos y usos responsables*», donde se incluye toda una serie de consejos para el uso de la telefonía móvil. Se trata de recomendaciones dirigidas a los clientes en general y a los padres en particular. Estos consejos se incluyen en las facturas que envían a los clientes y en la página web de la operadora. Asimismo, se adjunta con aquellos terminales que Vodafone ofrece específicos para menores.

En esta misma línea, Vodafone ofrece a sus clientes la posibilidad de controlar el acceso a los contenidos. Así, por ejemplo, si el menor quisiera acceder a «contenidos para adultos» o «contenidos no aptos para menores de 18 años», es necesario disponer del denominado «PIN adulto», una clave de seguridad que Vodafone sólo proporciona a las personas mayores de 18 años. Por otra parte, los «contenidos no recomendados para menores de 18 años» pueden también ser bloqueados por los padres, mediante la solicitud del denominado «Perfil joven», de manera que inmediatamente, se elimina cualquier posibilidad de que el menor acceda a contenidos no deseados por sus progenitores.

Toda esta información aparece disponible en su página web, y en este sentido, no resulta complicado acceder al apartado «control parental» que ofrece Vodafone. Desde la página principal, el usuario tan sólo tendrá que entrar en «Vodafone Live!», donde, entre muchas otras opciones, encontrará el «control parental». En esta pestaña, cualquier padre o madre podrá acceder a la información necesaria para poder controlar el acceso de los menores a determinados contenidos. Esta posibilidad se ofrece de manera gratuita para todos sus clientes, ya que forma parte de ese interés y preocupación por el uso responsable de la telefonía móvil.

Según se pone de manifiesto desde Vodafone, desde el año 2004 se viene trabajando en la empresa por buscar las herramientas que faciliten a los padres la buena utilización de la telefonía móvil por parte de los hijos. De hecho, los criterios de clasificación de contenidos de Vodafone han sido utilizados como referencia para el Código de Conducta firmado por las operadoras de telefonía móvil en diciembre de 2007.

Así pues, Vodafone busca entre sus objetivos posicionarse en el mercado de la telefonía móvil como «una empresa responsable» y, en consecuencia, se han adoptado en los últimos tiempos, en el campo del «uso responsable del móvil» algunas decisiones en este sentido.. Desde 2008, Vodafone es miembro fundador de la «Mobile Alliance against Chile Sexual Abuse Content», una orga-

nización cuyo objetivo es combatir la pornografía infantil en el mundo de la telefonía móvil. Según aparece en el último informe de «Responsabilidad Corporativa», se bloqueará el acceso a sitios de Internet con contenidos relativos a abuso sexual a menores y se promoverán canales para que los usuarios puedan denunciar la existencia de pornografía infantil tanto en las redes de telefonía móvil como en Internet.

Además, Vodafone, como el resto de las empresas operadoras de telefonía móvil, forman parte de la web española de carácter educativo «teachtoday» ([www.teachtoday.eu](http://www.teachtoday.eu))

Al igual que ocurría en el caso de Telefónica, desde Vodafone se realizan también estudios donde intentan conocer las demandas y opiniones de los tres elementos implicados en el uso de la telefonía móvil, es decir, padres, menores y expertos. Mientras que los padres sienten preocupación porque el teléfono no les cueste mucho dinero y que los menores no puedan acceder a determinado tipo de contenidos o que no le puedan acosar a través del móvil. Los expertos dejan patente la necesidad de que los terminales cuenten con ciertas limitaciones en su uso, mientras que los menores demandan los terminales más avanzados tecnológicamente y que se parezcan a los que tienen sus amigos o sus hermanos mayores, nunca al del padre o la madre. Este análisis de la situación lleva a Vodafone a ofrecer una telefonía móvil, según la operadora, ajustada a las necesidades de este colectivo.

Por último, en esta misma línea de preocupación por los menores y la telefonía móvil, desde la Fundación Vodafone se va a poner en marcha un estudio que comenzará el próximo año y que desde el punto de vista sociológico y psicológico intentarán analizar el fenómeno de la telefonía móvil en este sector de la población con el fin de mitigar los posibles riesgos. Este estudio se centrará, principalmente, en el tema del «Bullying» o acoso escolar desarrollado entre iguales y mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por otro lado, la Fundación Vodafone ha centrado su trabajo a lo largo de estos años en las minorías y por este motivo, centra su atención especialmente, en el colectivo de niños acosados.



Yoigo es una operadora joven, que lleva en España desde el año 2006, y con un menor número de clientes. Esta situación la diferencia claramente del resto de operadoras, si bien sí tienen en común su preocupación por la infancia, la adolescencia y el uso de la telefonía móvil.

Reconocen abiertamente que su política o principios empresariales son diferentes a las del resto de las operadoras actuales. Su presencia en el mercado es menor así como el número de clientes, lo cual les lleva a centrarse en otros temas más que en estudios sobre el uso de la telefonía móvil por parte de los menores. También existe una diferencia importante para este estudio: A diferencia del resto de operadores de telefonía móvil, en el portal de Yoigo no se ofrecen contenidos para adultos. La preocupación de los padres en este sentido desaparece.

Reconocen que ha habido un antes y un después de la firma del código de conducta que tiene lugar en diciembre de 2007. Aunque no existe un control parental para los contenidos, en tanto que no los ofrecen, sí ha habido una toma de conciencia en la propia empresa y en todos sus trabajadores sobre la situación de los menores y el uso de la telefonía móvil. De hecho, se pusieron en marcha una serie de medidas entre las que se podían encontrar, entre otras:

1. Planificación y reestructuración de la página web de la empresa, de cara a informar a los clientes en general y a los padres, en particular, sobre el uso adecuado de la telefonía móvil de los menores. De hecho, de todas las operadoras analizadas, Yoigo es la única que cuenta en la página principal (home) de su web con una pestaña que permite acceder a algunos consejos interesantes sobre el «uso responsable del móvil». En las páginas de las demás operadoras, hay que «navegar» de manera poco intuitiva, en ocasiones, para encontrar la guía que facilite a los progenitores el control a algunos contenidos que se ofrecen.
2. Esta toma de conciencia les ha impulsado también a formar parte desde este año 2008 del portal educativo teachtoday ([www.teachtoday.eu](http://www.teachtoday.eu))

Dada las características peculiares de este operador frente a la posición de las otras operadoras de telefonía móvil en el mercado, desde Yoigo se apuesta por colaborar de manera conjunta con el resto de empresas del sector para conseguir que la sociedad española tome conciencia de la situación de la telefonía móvil y la infancia. Así, se plantean como una necesidad que se busquen entre todas las operadoras soluciones y caminos donde los jóvenes puedan usar la telefonía móvil sin que los padres sientan preocupación por los contenidos que puedan ver ni las otras herramientas más allá de la comunicación que puedan utilizar.

Respecto a la publicidad, Yoigo forma parte también de la *Asociación para la Autorregulación de la comunicación comercial (Autocontrol)*. Según afirman, es el único operador que no cuentan hasta el momento con ninguna resolución sobre publicidad engañosa este año. En su comunicación, Yoigo manifiesta ser claro, sincero y transparente con los clientes o potenciales clientes, de manera que no haya letra pequeña en sus contratos ni contenidos que llame a engaños a sus usuarios.

## 5. TÉCNICAS CUANTITATIVAS DE INVESTIGACIÓN: LA ENCUESTA.

La información proporcionada por los grupos de discusión e, incluso, por las propias operadoras de telefonía móvil, se presupone como paso previo para la aplicación de la encuesta entre los menores usuarios de telefonía móvil. Conviene mencionar que en el punto dos de este informe presentamos el diseño muestral de este estudio, donde queda justificado los individuos que formaron parte de la investigación cuantitativa. Por lo tanto, a continuación, comenzamos el análisis de los resultados obtenidos del trabajo realizado entre 1.345 niños, niñas y adolescentes en edades comprendidas entre los 10 y 16 años y residentes en la Comunidad de Madrid. A continuación, se adjunta el listado de Centros Educativos donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

|  | ZONA           | DISTRITO            | POBLACIÓN                  | LOCALIZACIÓN Y TELÉFONO                      |
|--|----------------|---------------------|----------------------------|--|
| <b>CENTROS PRIMARIA-SECUNDARIA CONCERTADOS</b> |                |                     |                            |  |
| Colegio Valdeluz                               | Madrid Capital | Fuencarral-El Pardo | Madrid                     | Fermín Caballero, 53.<br>91 3780099          |
| Colegio Sagrado Corazón de Jesús               | Madrid Capital |                     | Madrid                     | C/ Guttemberg, 2<br>913520517                |
| Colegio Villa Europa                           | Madrid Sur     |                     | Móstoles                   | C/ Benito Pérez Galdós, 12<br>91 6170269     |
| J.A.B.Y.                                       | Madrid- Este   |                     | Torrejón                   | C/ del Cristo, 24<br>916750360               |
| <b>CENTROS PÚBLICOS PRIMARIA</b>               |                |                     |                            |  |
| San Cristóbal                                  | Madrid Capital | Chamberí            |                            | C/ Bravo Murillo, 32<br>914481381            |
| Colegio Pradolongo                             | Madrid Capital | Usera               |                            | C/ Parque de la Paloma, 9<br>914693581       |
| Nra.Sra. de Navahonda                          | Madrid Oeste   |                     | Robledo de Chabela         | C/ Elisadero, 25                             |
| Los almendros                                  | Madrid Este    |                     | Rivas                      | Avda. Los Almendros, 198<br>91 6661211       |
| Colegio Las Artes                              | Madrid Sur     |                     | Pinto                      | C/ JuanaFrancés, s/n<br>916987254            |
| León Felipe                                    | Madrid Norte   |                     | San Sebastián de los Reyes | Avda. Valencia, 7<br>916535520               |
| <b>CENTROS PÚBLICOS ESO</b>                    |                |                     |                            |  |
| Ramón y Cajal                                  | Madrid Capital | Hortaleza           |                            | Avda. Manoteras, 55<br>917660911             |
| Juan de la Cierva                              | Madrid Capital | Arganzuela          |                            | C/ de la Caoba, 1<br>915064610               |
| Carmen Martín Gaité                            | Madrid Oeste   |                     | Moralzarzal                | Avda. Marqués de Santillana, 14<br>918578517 |
| Miguel Delibes                                 | Madrid Este    |                     | Mejorada del Campo         | Juan Gris, 44<br>91 6680143                  |
| Siglo XXI                                      | Madrid Sur     |                     | Leganés                    | C/ Ingeniería, 1<br>916806303<br>916804320   |
| Aldebarán                                      | Madrid Norte   |                     | Alcobendas                 | Avda. Valdelaparra, 90<br>916618085          |

### 5.1. Datos sociodemográficos

Los datos sociodemográficos que describen el perfil de los sujetos encuestados reflejan que el 50,6% eran chicos frente al 49,3% de chicas, lo que evidencia el equilibrio de género en el trabajo realizado. Respecto a las edades seleccionadas para el trabajo (entre los 10 años y los 16 años), el grupo se distribuye en los siguientes porcentajes: el 25,3% de la muestra tenía entre 10 y 11 años, el 33,7% se encuentra entre los 12 y los 13 años y el 39% restante se encontraba entre los 14 y los 16 años de edad, en el momento de realizar el estudio.

Asimismo, dentro de estos mismos datos sociodemográficos, es interesante observar cómo el 60,2% de los encuestados tienen sólo un hermano, seguido a una importante distancia de los que tienen 2, en este caso, un 17,3% de la muestra. Eso significa que la mayoría de los niños y adolescentes que han formado parte del estudio viven en un hogar formado por cuatro personas (54,3%), seguidos también a cierta distancia de los hogares formados por tres personas (17,2%). Tan sólo un 3% de los encuestados contestan vivir en un hogar monoparental; de los cuales, los datos indican que hay un 13,2% de los niños y adolescentes que viven con su padre, frente al 87% que afirma vivir con su madre.

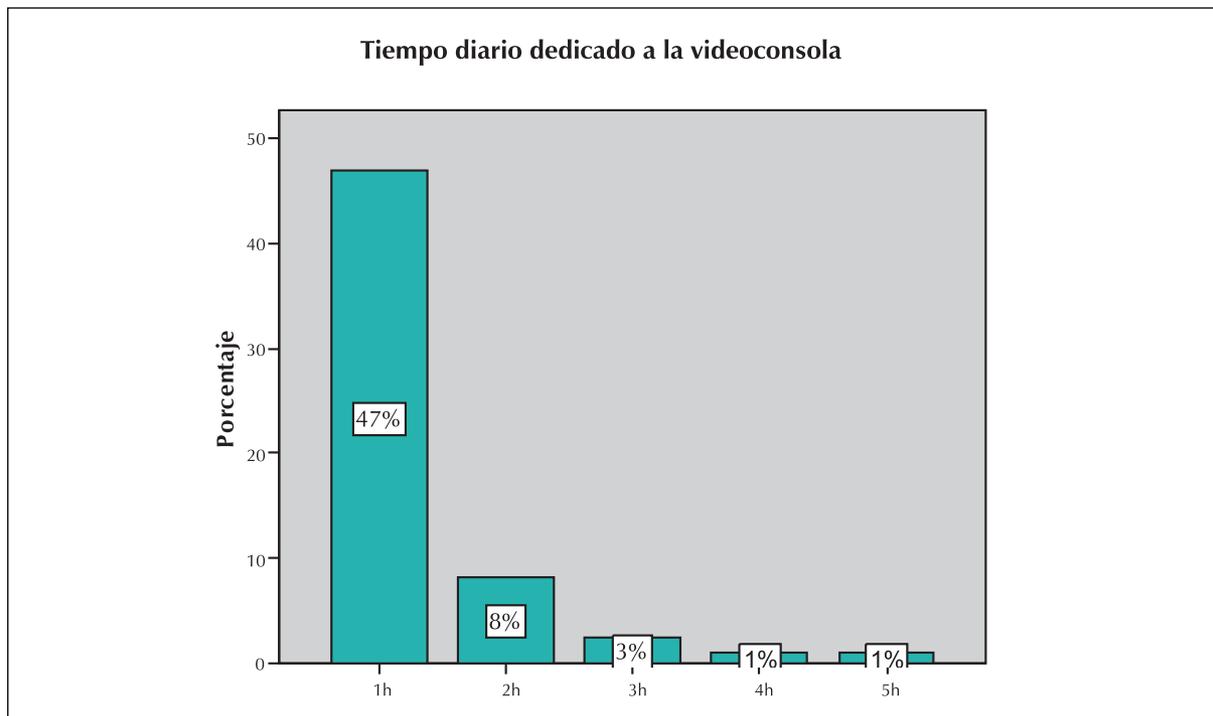
Para terminar este primer apartado de datos sobre la situación sociofamiliar de los encuestados, el 93,5% de los participantes ha declarado que su padre trabaja, frente al 76,8% que declara que su madre trabaja.

### 5.2. Utilización de pantallas

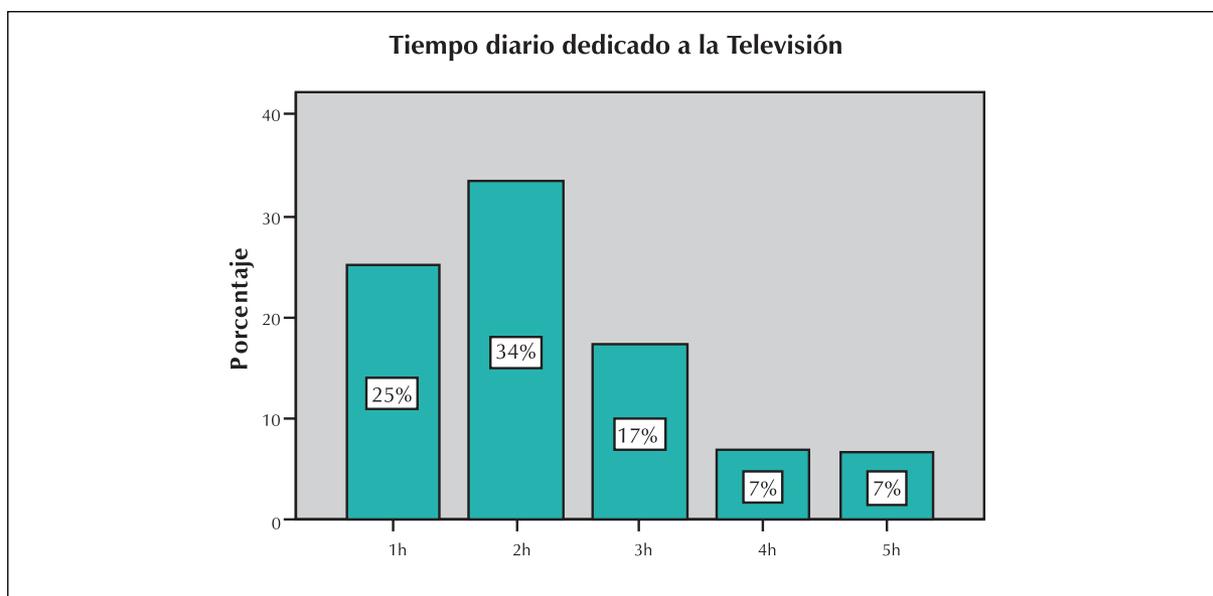
Como fórmula reconocida en la bibliografía de referencia para captar la atención de los encuestados e ir centrando su atención en el tema, se creyó interesante comenzar el cuestionario con algunas preguntas relacionadas con el uso de las denominadas nuevas pantallas en general y el tiempo dedicado a ellas.

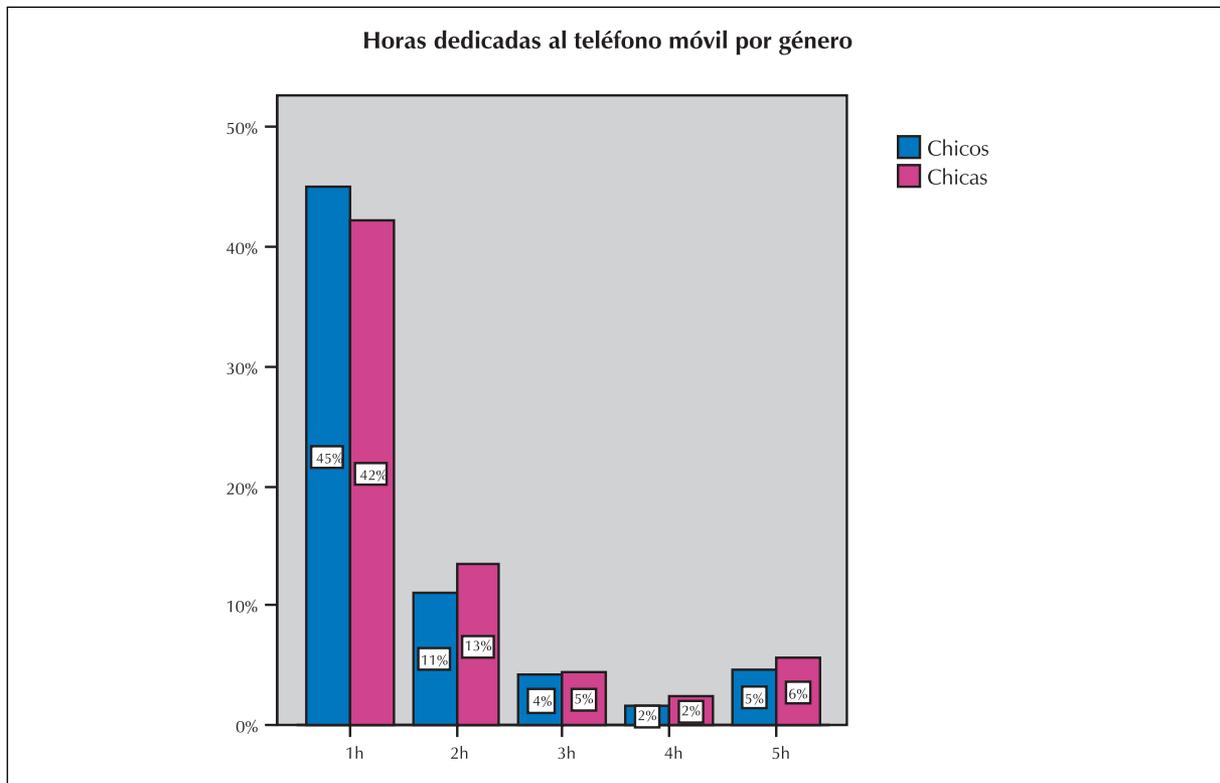
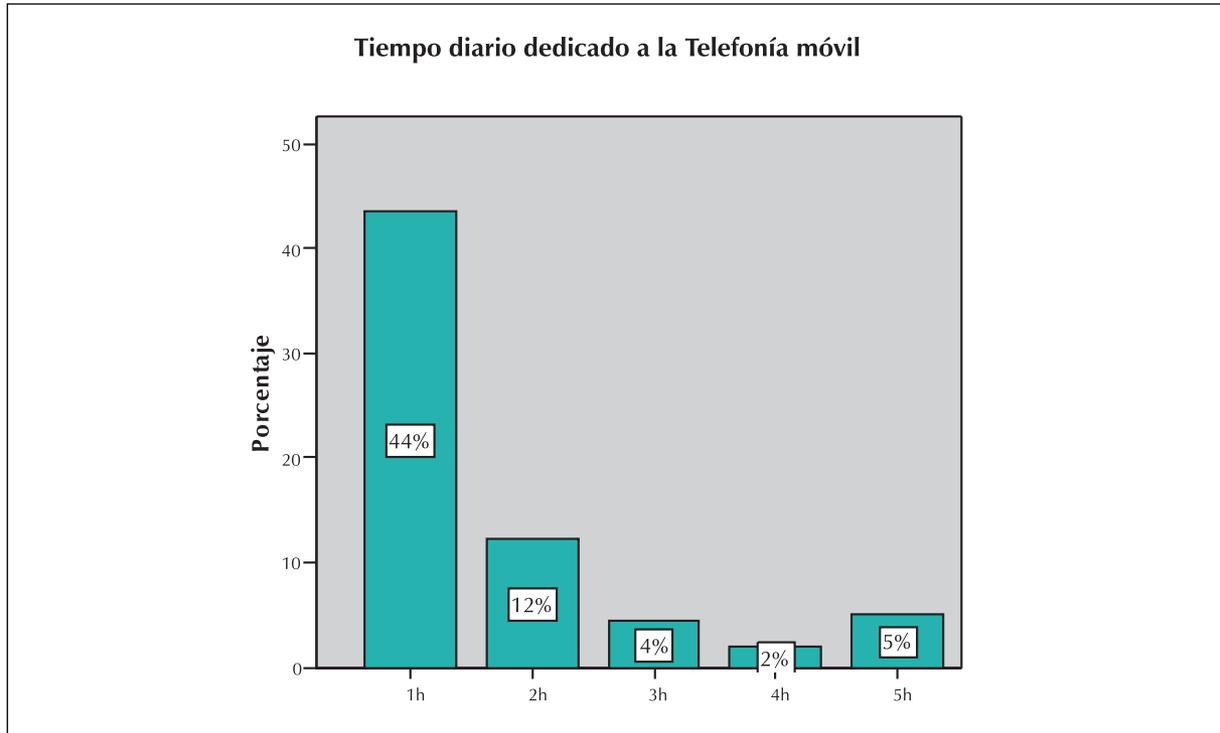
En un primer análisis sobre su frecuencia de uso («De las siguientes pantallas, señala las que utilices frecuentemente»), se puede concluir que la televisión, como pantalla tradicional, sigue ocupando el primer lugar con un 86% de encuestados que manifiestan utilizarla frecuentemente, seguida de cerca por el ordenador, con un 82% de los niños y adolescentes que dicen usarlo con frecuencia. A cierta distancia, les sigue el teléfono móvil, con un 62% que afirma utilizarlo también con bastante frecuencia. El MP3 (53%) y la videoconsola (52,3%) cerrarían el listado de las pantallas más utilizadas por los más jóvenes.

Dada la naturaleza del estudio, se incluyó también la pregunta «Señala cuántas horas dedicas-te ayer a algunas de estas pantallas». Los resultados evidencian que el 47% de los encuestados juegan al menos una hora diaria con la videoconsola y que el 33,5% de los encuestados le dedican entre una y dos horas diarias, a la televisión. A pesar de la dificultad que tienen los más jóvenes para contabilizar el tiempo dedicado a la telefonía móvil, el 44% declara dedicarle al menos una hora diaria a la comunicación y el 12,3% entre una y dos horas. La media diaria dedicada al móvil está, partiendo de sus propios cálculos, en 1,7 horas.



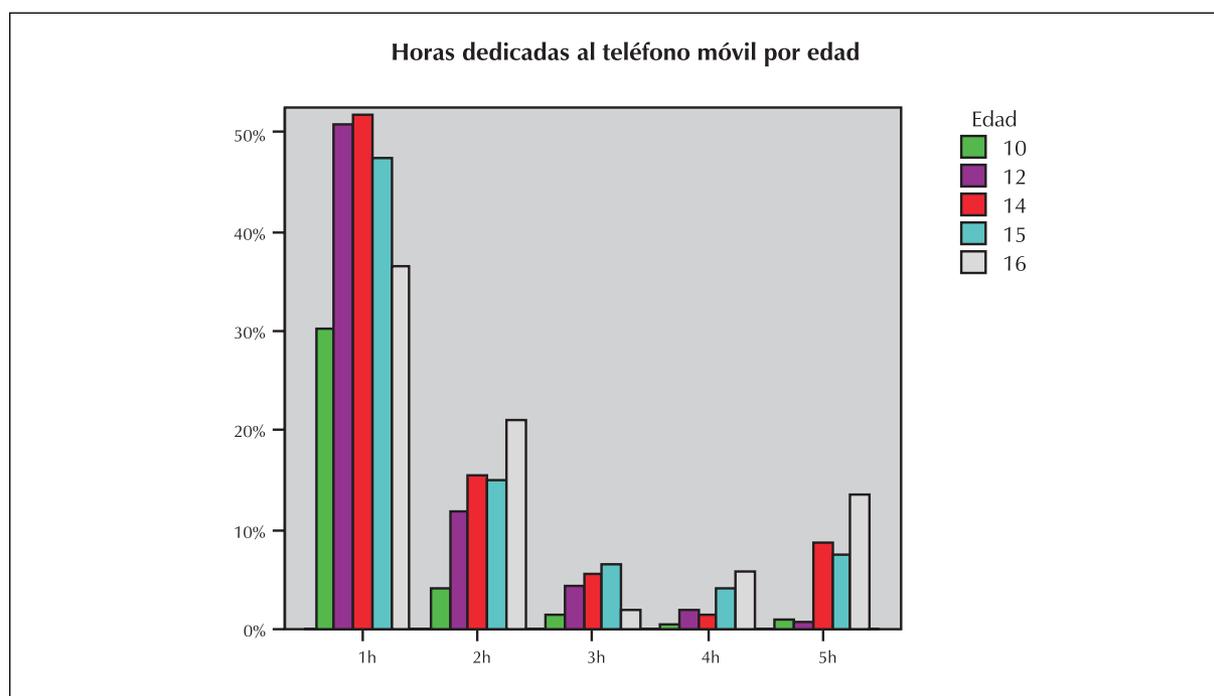
Tanto en esta gráfica como en las siguientes, puede observarse cómo las pantallas forman parte de la vida diaria de los niños y adolescentes, lo que les permite estar familiarizados con estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación.





En función del sexo, es interesante observar que si bien son más los chicos (45%) que dicen haber utilizado el teléfono móvil una hora el día anterior, que las chicas que lo usen ese tiempo (42%), cuando se trata de haberlo utilizado más de dos horas, el porcentaje de tres puntos los separa a la inversa: las chicas, con un 18%, superan a los chicos (15%) en su utilización. Se comprueba, pues, que las niñas y las adolescentes utilizan más el teléfono móvil que los chicos, si bien la diferencia por sexo no se podría señalar como muy significativa.

Por otra parte, el estudio demuestra que conforme los niños crecen, se incrementa también el tiempo dedicado a la telefonía móvil. Es decir, existe una relación directamente proporcional entre la edad y el uso del teléfono móvil. En el siguiente gráfico, puede observarse cómo los niños de 10 años manifiestan utilizar, mayoritariamente, el teléfono móvil menos de una hora diaria (30%) y no llega al 5% en ninguna de las demás posibilidades (2, 3, 4 ó 5 horas). Sin embargo, si se observa las barras de las 4 ó 5 horas, se puede ver cómo los mayores dedican más tiempo a la telefonía móvil que los pequeños seleccionados para el estudio.

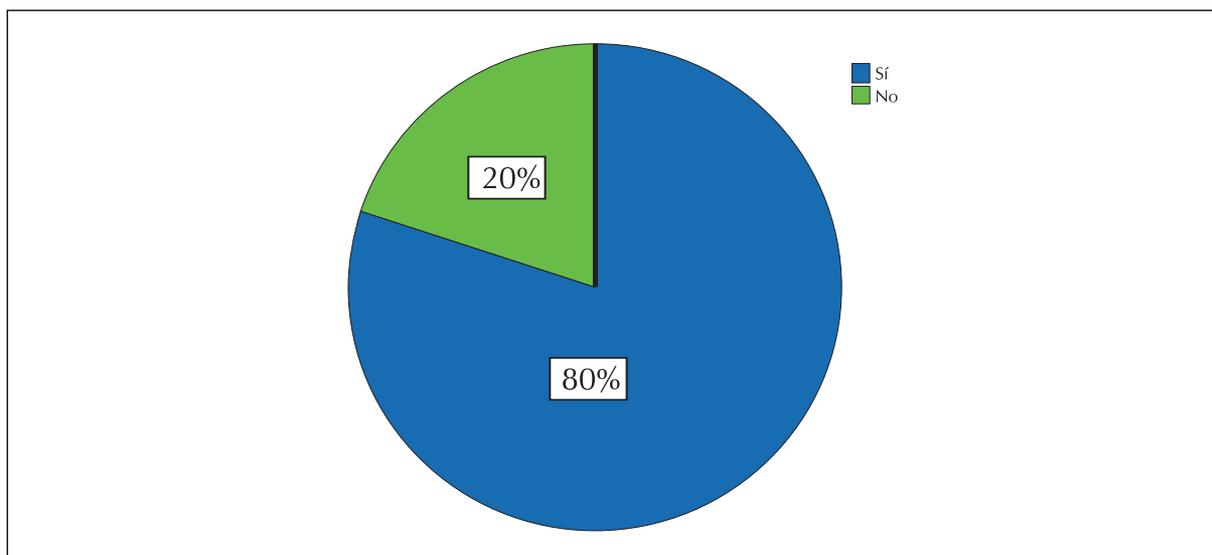


### 5.3. La telefonía móvil, la infancia y la adolescencia

Aunque ya hemos aportado ciertos datos sobre la utilización de las nuevas y tradicionales formas de pantalla y formas de ocio de los más jóvenes, a continuación nos centraremos en el principal objeto de estudio de esta investigación que ha sido la telefonía móvil. Es obligado comenzar con el siguiente dato: casi el 80% de los menores entrevistados manifiesta tener un teléfono móvil, frente al 20% que aún no cuenta con un aparato propio.

No obstante, de estos 269 niños que no tienen móvil, el 61% manifiesta que «le gustaría tenerlo», seguido de un 25% que «no lo sabe». Tan sólo un 14% afirma que no le gustaría tener un teléfono móvil. De ese 20% de encuestados que aún no disponían de teléfono móvil es previsible una

reducción a corto plazo, si tenemos en cuenta que uno de cada cinco de esos menores aseguraba que le comprarían un móvil en su próximo cumpleaños.

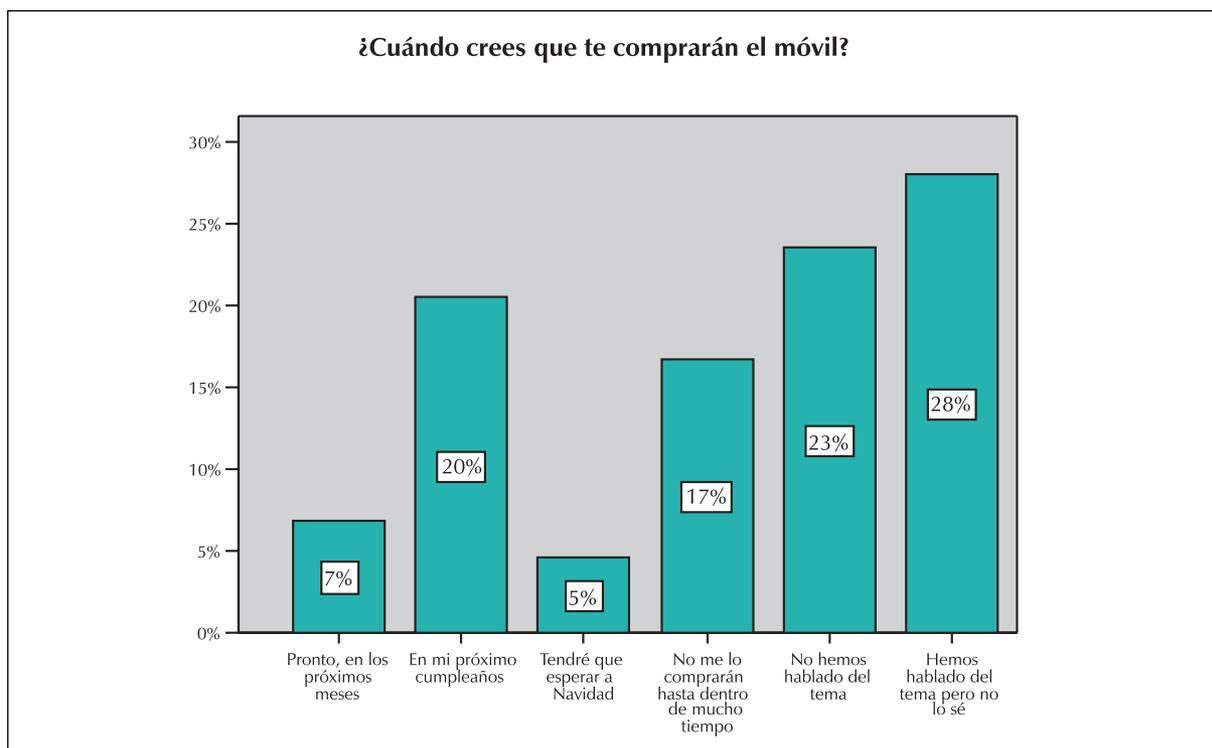
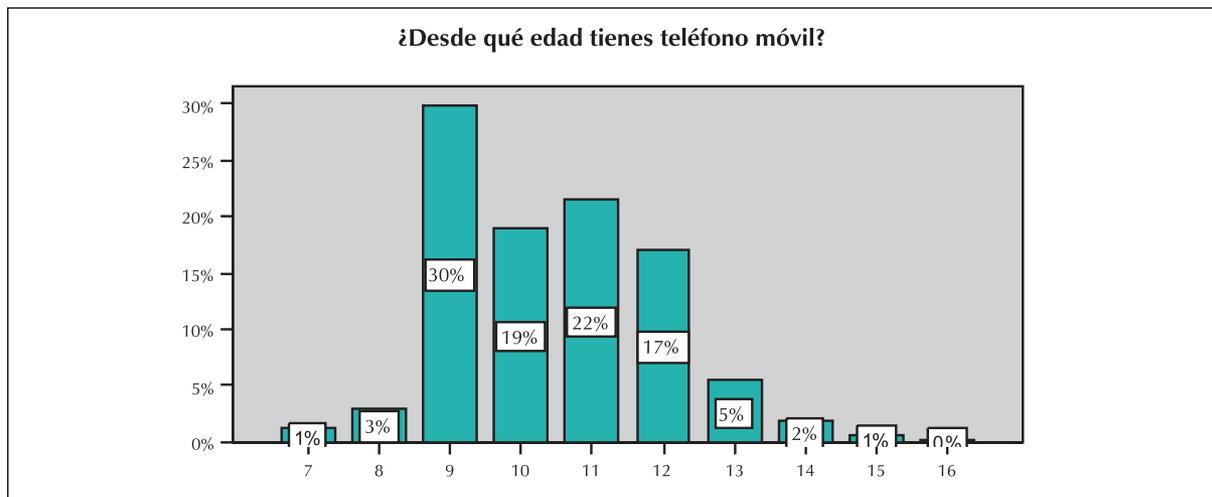


En el siguiente gráfico, puede observarse cómo la tendencia actual es a comprar los móviles entre los 9 y los 12 años, circunstancia que respalda la selección hecha para el presente estudio, una de cuyas franjas de edad se adecuaba a tales límites, a la hora de verificar el uso que hacen los menores de la telefonía móvil y los posibles riesgos asociados a estas nuevas tecnologías. Casi el 90% de los encuestados declaraba haber conseguido su primer móvil entre los 9 y los 12 años, con un reparto de ese 90%, si queremos precisar más, que inclina la balanza hacia las edades más tempranas, es decir, cerca del 50% dispuso de móvil con 9 o 10 años, mientras que un 38% tuvo que esperar hasta los 11 o los 12 años.

Disponer de móvil a una edad cada vez más temprana es una tendencia que se vería reforzada con el 4,3% de niños y niñas encuestados que manifestaron tener móviles entre los 7 y los 8 años. Aunque se trata de un porcentaje minoritario, conviene prevenir un posible desplazamiento en la edad de acceso al primer teléfono móvil, reflexionando sobre si es necesario o prescindible disponer de móvil a esos años y sobre la responsabilidad que una postura u otra exige en los padres y las madres.

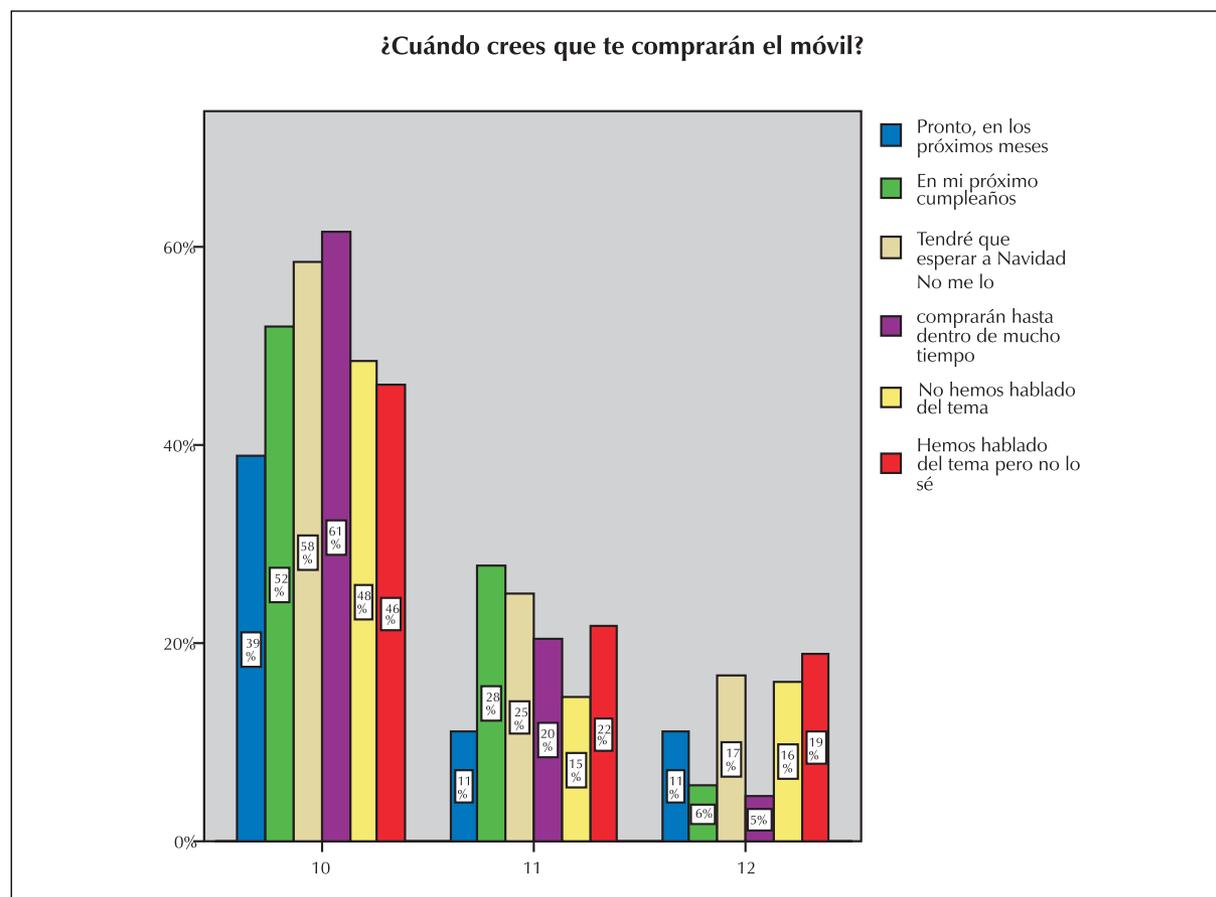
La actitud de los progenitores sobre el móvil asoma en las respuestas de los niños y niñas que no lo tienen, cuando se les pregunta qué aducen para no dárselo. Un 63% afirma que sus padres «dicen que no lo necesita», seguido de un 30% que declara: «mis padres me dicen que lo utilizaría para lo que no debo». Tan sólo en un 6% de los casos, niños y niñas afirman: «mis padres estarían dispuestos a comprarme uno pero yo no quiero».

Como ya señalábamos en páginas anteriores, los niños y niñas que declaraban no tener móvil en el momento de rellenar la encuesta, constituían un 20%. Si bien recordamos que una cuarta parte de ese 20% tenía la previsión de disponer de teléfono móvil en menos de un año (7%, en los próximos meses, y 20% en su próximo cumpleaños), más de la mitad aún no sabe cuándo lo tendrá ni incluso si lo tendrá, bien porque admite «haber hablado del tema con los padres pero no sabe cuándo se lo comprarán» (28%), bien porque «aún no ha hablado del tema con los padres» (23,5%).

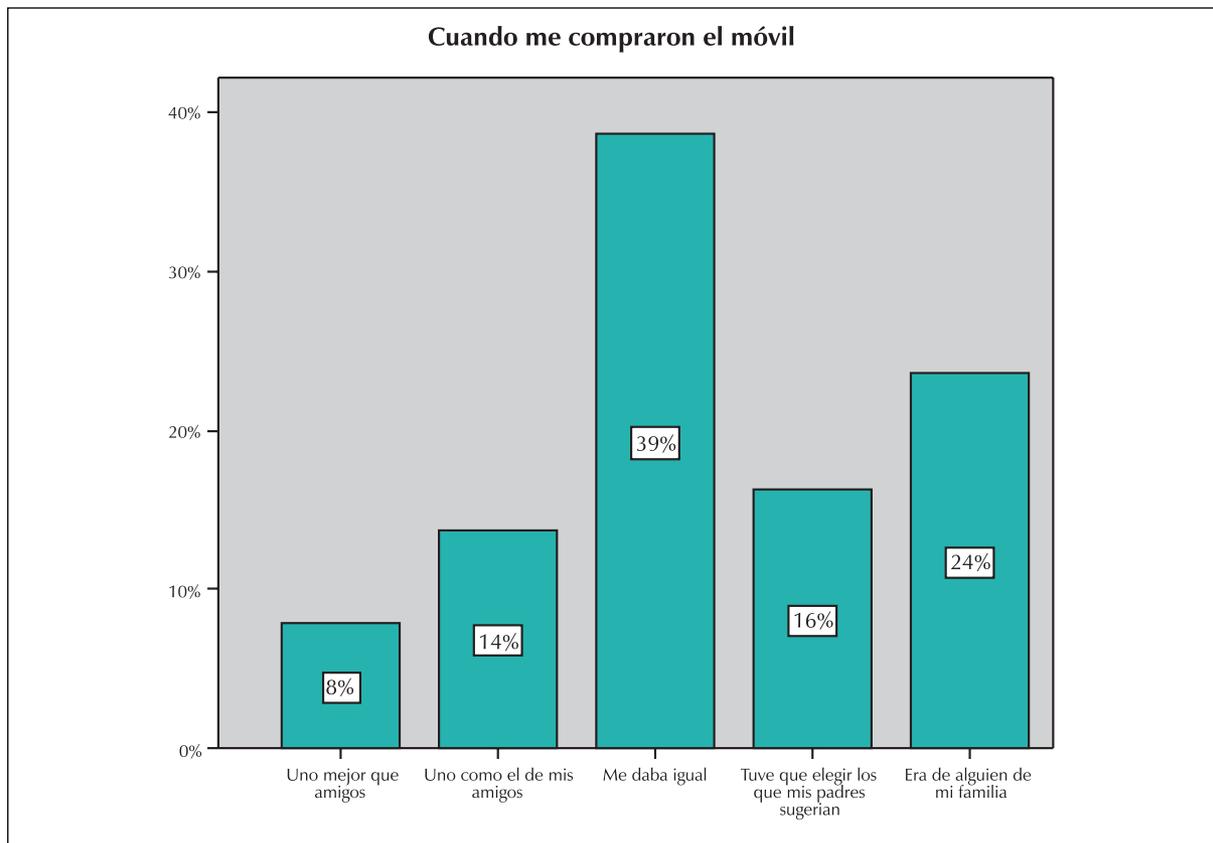


El gráfico siguiente proporciona más información sobre la compra del móvil por parte de los padres y la edad. Así puede observarse que, por el momento, son los niños de 10 años, los más pequeños en la muestra utilizada para el estudio, los que más tendrán que esperar para disponer de móvil: a un 61% «no se lo comprarán hasta dentro de mucho tiempo». Como resulta esperable, a los 11 y 12 años disminuye significativamente esta opción, y prevalecen las opciones en las que queda constancia de que los padres adquirirán un móvil para sus hijos próximamente.

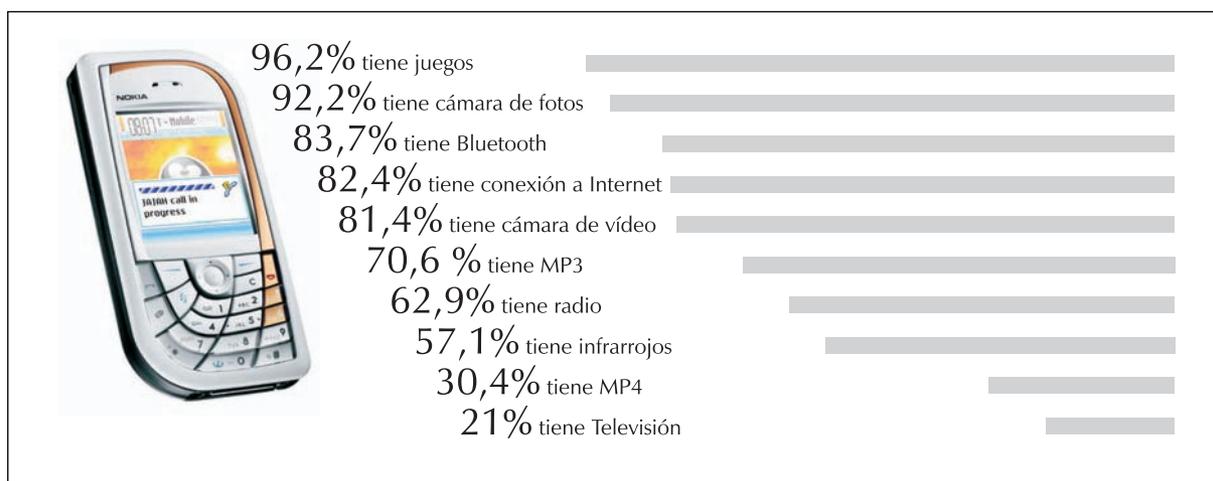
En el caso de los niños y niñas de 11 años, el 28% lo conseguirá en su próximo cumpleaños y el 25% en Navidad. En el caso de los niños de 12 años, suponen un 19% los que dicen que «hemos hablado del tema pero no lo sé», seguidos de los que tendrán que esperar a Navidad (17%). Los datos apuntan, pues, a que en estas edades más tempranas, el móvil está relacionado con regalos en ocasiones concretas, en fechas señaladas; en tanto que a partir de los 12, parece despertarse una «cierta necesidad» por el móvil, la adquisición no estará ya relacionada con ningún evento especial.



Situándonos ya ante la compra, inicialmente, los menores no parecen mostrar especial preferencia hacia ningún terminal, cuando se trata del primer teléfono móvil. Así se observa en la gráfica que se facilita arriba, donde el mayor porcentaje (39%) se encuentra entre aquellos que declaran: «No me importaba cuál; quería tener uno y me daba igual», y les siguen en un 24% quienes afirman: «No lo compré; era de alguien de mi familia».



Estos datos, no obstante, tan solo reflejan una tendencia respecto a la adquisición del primer móvil, porque de otros se deduce con relativa facilidad que, después, las exigencias son mayores y más precisas, como se desprende de la descripción de posibilidades de sus móviles «actuales». Así, los participantes en el estudio declaran que sus terminales actuales cuentan con una gran variedad de prestaciones y reflejan que el móvil actual responde a una serie de expectativas reales sobre su funcionamiento. El siguiente dibujo pretende reflejar ese *prototipo* de móvil de los niños y adolescentes madrileños.



Además de estos porcentajes de niños, niñas y adolescentes que definen sus móviles como terminales repletos de posibilidades más allá de la simple comunicación, algunos de los encuestados, aunque en porcentaje menos significativo, señalan que sus móviles cuentan también con videollamada, con pantalla táctil o, incluso, con GPS. No obstante, no son los primeros complementos de esta lista los que acaparan mayor atención por parte de los menores. Respecto a la utilización de todas estas opciones de los teléfonos móviles, cabe destacar que entre las que consideran que utilizan «bastante» o «mucho», se sitúa en primer lugar el MP3, con un 61,3% de los encuestados que responden en este sentido. Les sigue la utilización de «Bluetooth», con un 54,1% de los menores y, a continuación, la utilización de las cámaras, tanto de fotografía (34%) como de vídeo (28,5%). Estos datos nos permiten verificar la hipótesis de que los menores utilizan la telefonía móvil para algo más que para comunicarse mediante llamadas de voz con sus padres o iguales.

A la hora de explicar por qué tienen un móvil, el 60% de los participantes en el estudio lo siente como una necesidad, literalmente la opción elegida es «porque lo necesito», y le sigue el 52,2% de quienes lo consideran una cuestión de gusto (el motivo se formula literalmente así: «porque me gusta»). Tan solo en un tercio de los casos la posesión parece responder a una necesidad de sus progenitores, recogida en la opción «porque mis padres querían que tuviera uno».

Llegados a este punto, es preciso no pasar por alto los «otros motivos» por los cuales los menores consideran que deben tener un móvil, puesto que si bien cuantitativamente no es destacable, desde una perspectiva cualitativa resulta de gran interés para el estudio científico de la infancia y la telefonía móvil. Así, en esta opción, los encuestados podían manifestar libremente las razones por las que consideran que tienen un móvil y sería de interés destacar respuestas como «lo necesito por tener padres separados», «por el móvil eres más sincero», «cuando vaya al instituto ya lo tengo que tener» o «no puedo vivir sin móvil».

Ahora bien, no podemos hablar de las razones para la posesión del teléfono móvil sin acercarnos a los factores que influyen en los menores a la hora de adquirirlo. Con el fin de conocerlos, se incluyó en el cuestionario la pregunta «Cuando te compras el teléfono móvil, tienes en cuenta que...». Esta pregunta daba al encuestado la posibilidad de marcar varias opciones y la opción por la que opta la mayoría, 56,5%, es económica: «el precio es bueno. Hay ofertas». Le sigue en un 40% la de aquellos que afirman haberlo comprado porque «me han contado que está muy bien», y en un 25% la de quienes aducen la publicidad: «he visto el anuncio en televisión, revistas, Internet, etc.». La influencia de los amigos ocupa el último lugar, aunque con un nada desdeñable 21,5% (literalmente «mis amigos también lo tienen»).

En la opción «otras razones», algunos insisten en las económicas y lo expresan con comentarios del tipo «bueno y barato», «buenas tarifas», «está en oferta»..., mientras otros lo zanján apelando a motivos más personales y genéricos: «que me guste y tenga lo que necesito».

### 5.3.1. *Algo más que un teléfono móvil*

Una de las características del teléfono móvil en la sociedad actual es que se trata de algo más que de un simple medio de comunicación. Si bien los datos ponen de manifiesto que el principal uso que hacen los más jóvenes del móvil es de lo más tradicional («quedar con los amigos»), tam-

bién la encuesta refleja algunas cifras que permite conocer las diferentes dimensiones de la telefonía móvil y su aplicación por parte de los menores.

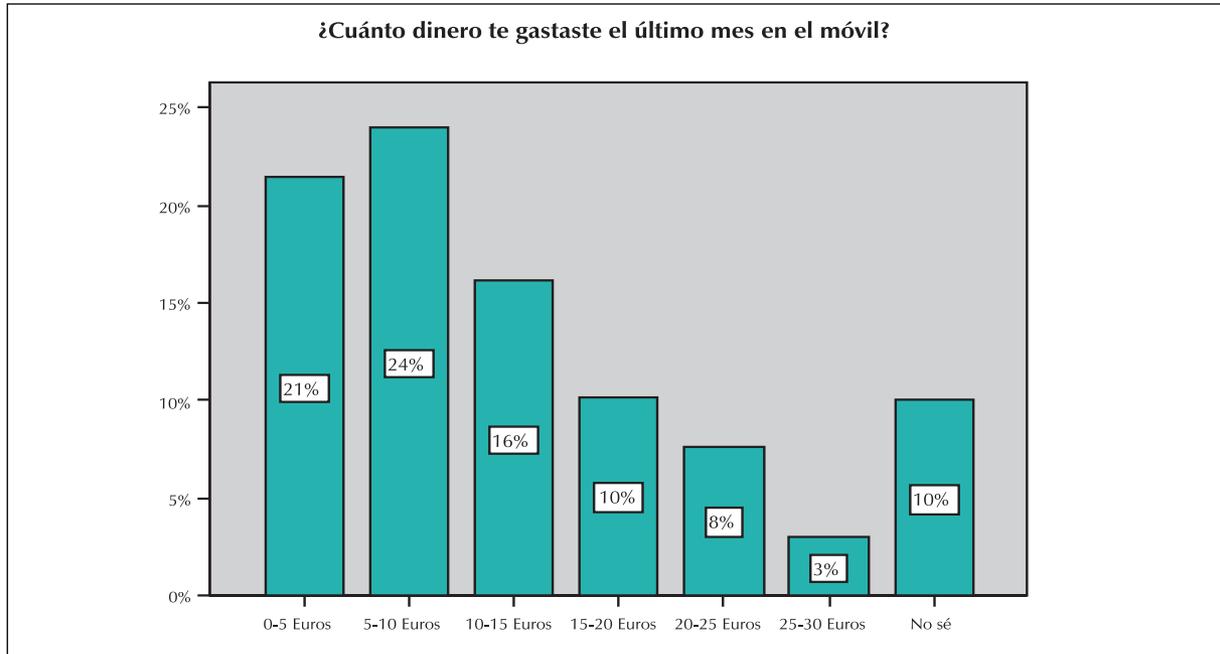


El teléfono móvil es, además, un símbolo de prestigio y reconocimiento por parte del grupo de iguales. Tener el mejor, el último modelo, el que tiene mayores prestaciones siempre supone una diferencia con el resto de los amigos o compañeros. Como en su día pudo ser el tener un pantalón vaquero de una marca u otra, hoy el móvil transmite a los demás una importante información sobre su propietario, a quien sitúa en situación de privilegio (y de envidia, quizás) frente al grupo. Los datos obtenidos en el estudio reflejan y verifican esta situación. El 45% declara afirmativamente que a sus amigos «les gusta que todo el mundo se fije en el móvil que tienen» y que al 36% les gusta también «cambiar siempre que pueden de teléfono móvil para tener siempre el mejor».

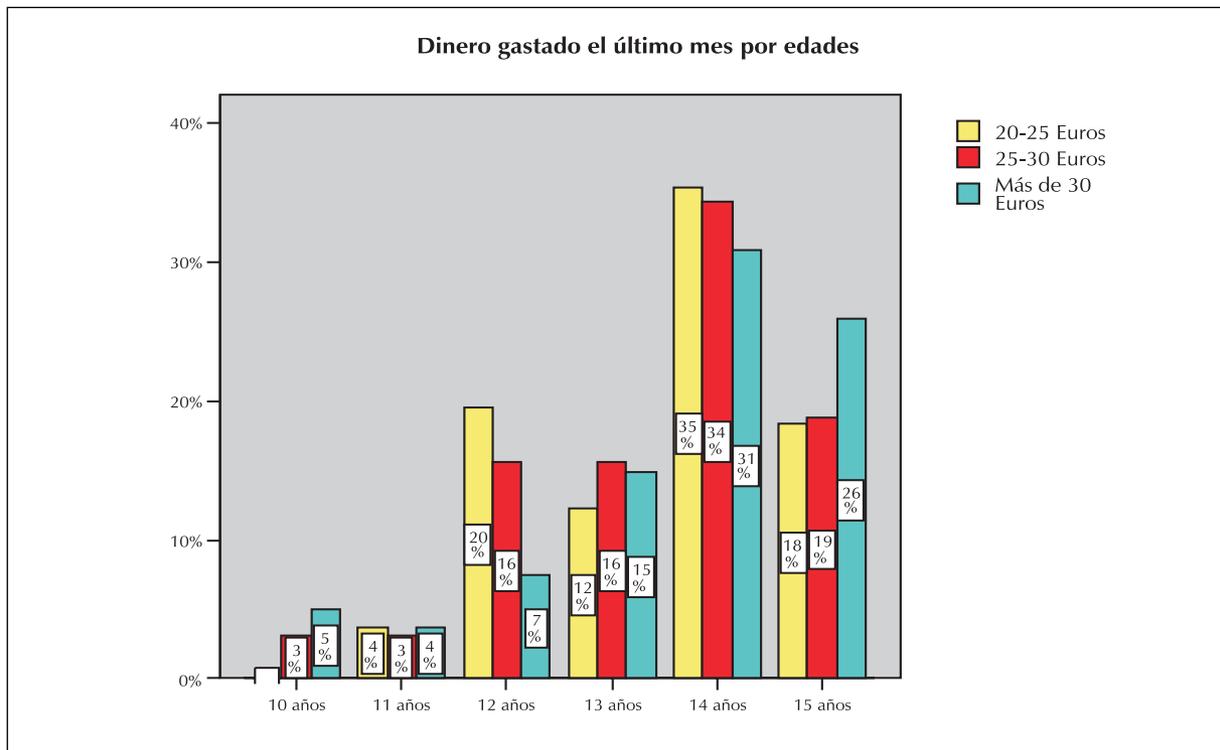
### 5.3.2. Control y Gastos del teléfono móvil

Es conveniente dedicarle a esta variable un apartado especial ya que se trata, como estamos observando, de uno de los aspectos que más tienen en cuenta tanto los menores como sus tutores a la hora de adquirir y/o utilizar el teléfono móvil.

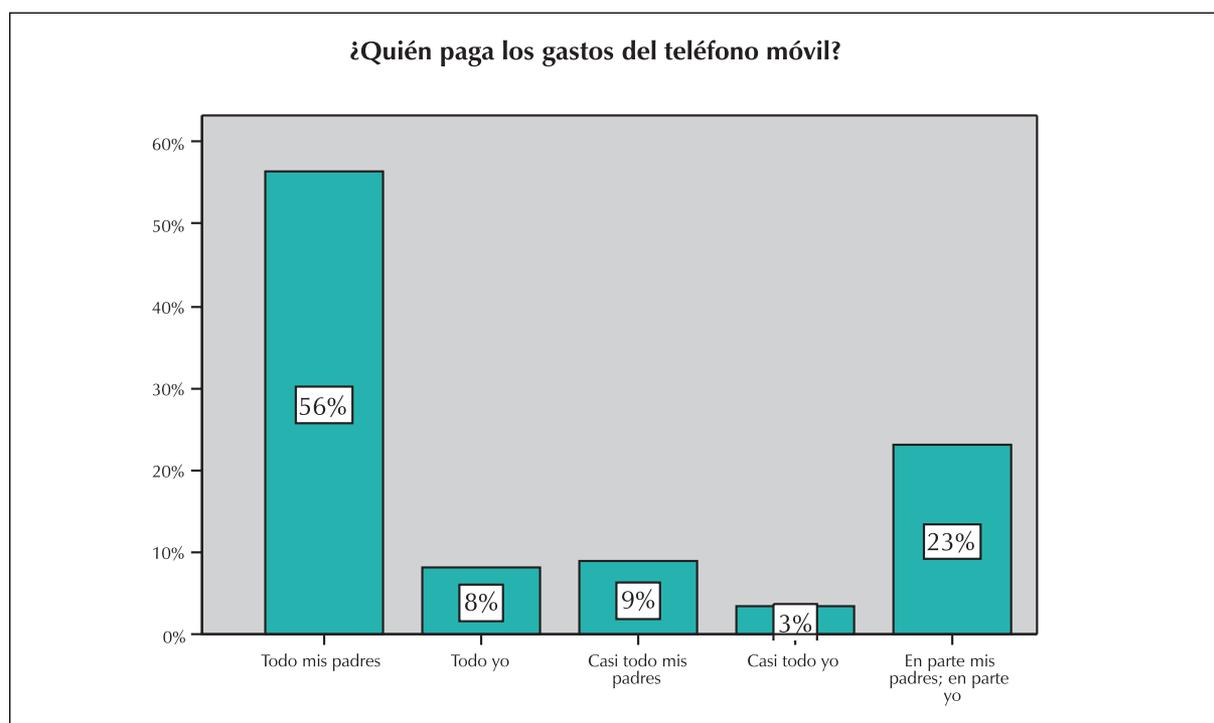
Del gráfico que se adjunta a continuación, puede concluirse que la mayoría de los menores madrileños se gastan al mes entre 0 y 10 euros, dato que coincide con el discurso que mantuvieron los menores durante la celebración de los grupos de discusión en este estudio. Se puede observar, igualmente, una tendencia decreciente en el porcentaje conforme se presentan cifras mayores de gasto, si bien resulta interesante destacar cómo el 18 % de la muestra total de niños y adolescentes afirman haberse gastado en el último mes más de 20 euros en telefonía móvil.



En el siguiente gráfico, se observa también con mayor claridad a qué edades se realiza un mayor gasto en telefonía móvil, pudiendo llegar a establecer una relación directa entre el gasto de telefonía móvil y la edad de los sujetos. A más edad, más gasto; siendo los 14 años la edad en la que los niños parecen incrementar significativamente sus gastos en móviles.



En el cuestionario, se les incluyó igualmente la pregunta «¿Cuánto ha sido el máximo gasto de telefonía móvil en un mes desde que lo tienes?». El 13,4% de los menores contestaron entre 50 y 100 Euros y el 3,8% de la totalidad de la muestra entre 100 y 200 Euros. Tan sólo hubo cuatro casos entre los menores que afirmaron que tenían móvil y que habían superado en alguna ocasión los 1000 Euros. Se trata, en concreto, de niños cuyas edades oscilan entre los 14 y los 16 años. A la hora de pagar los gastos del teléfono móvil, el 65 % manifiesta que son sus padres quienes pagan todo o casi todo el gasto ocasionado por el móvil, mientras que el 23% afirma que en parte lo pagan sus padres y en parte ellos. El 11% de los encuestados declara pagar todo o casi todo él mismo.

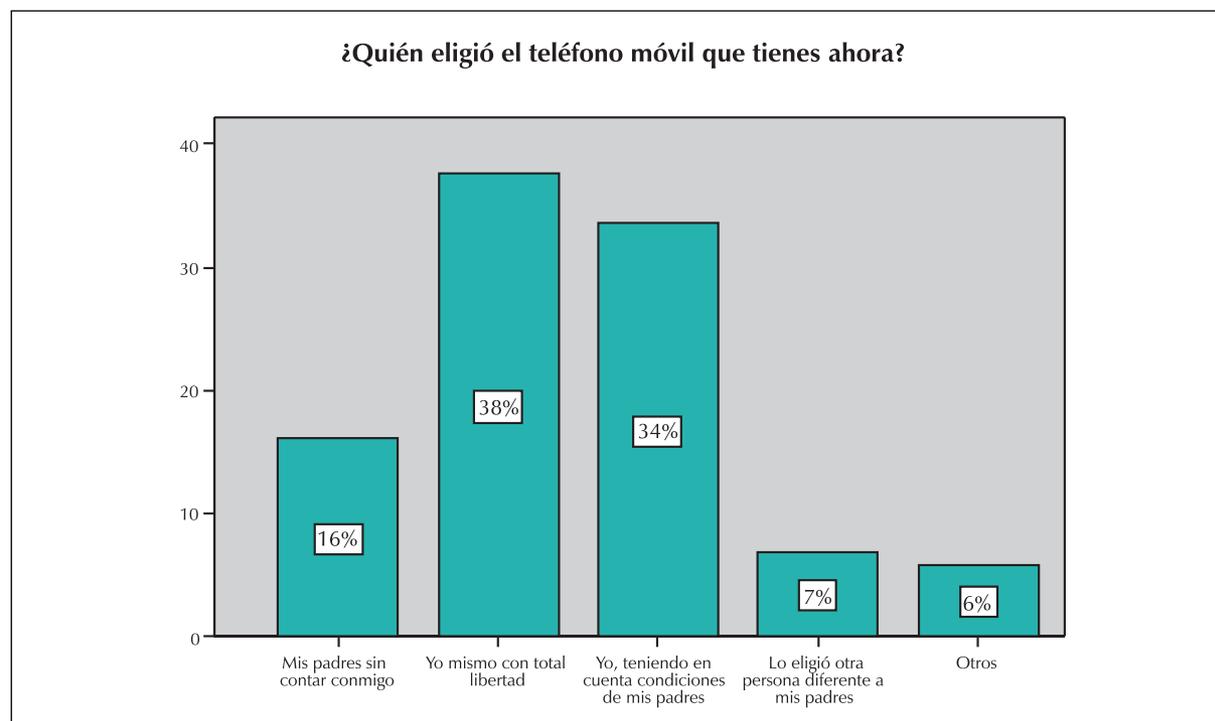


Ahora bien, los gastos que ocasiona el teléfono móvil no está relacionado exclusivamente con las llamadas que realizan los menores desde el terminal, si bien es una de las funciones que resulta más cara para el usuario. El teléfono móvil tiene múltiples aplicaciones que los jóvenes conocen, saben que pueden ayudarles a ahorrar dinero en su consumo diario, y según el estudio, tienden a utilizarlas con bastante frecuencia. «Para ahorrar en la factura del teléfono móvil», los menores optan, en un 70% por realizar llamadas perdidas, seguidos en un 55% los que mandan SMS. Sin embargo, es interesante destacar que tan solo el 22% de los encuestados «llama en horas de tarifa barata» (lo cual significa que no prestan excesiva atención al gasto que suponga la llamada; si tienen que llamar, llaman) o el 28% llama desde el móvil de sus padres. Asimismo, el 60% no «llama desde el fijo» como fórmula para el ahorro, y el 44% declara utilizar el Messenger en sustitución del móvil para hablar con sus iguales. En «otras formas de ahorrar» que los menores han sugerido en la encuesta, de nuevo señalar algunas que cualitativamente pueden ser significativas para entender la relación de los menores con la telefonía móvil. Así, han declarado que la mejor fórmula para ahorrar es «usarlo poco», «pedir saldo a un amigo», «dejarlo en casa» o «intentar contenerme».

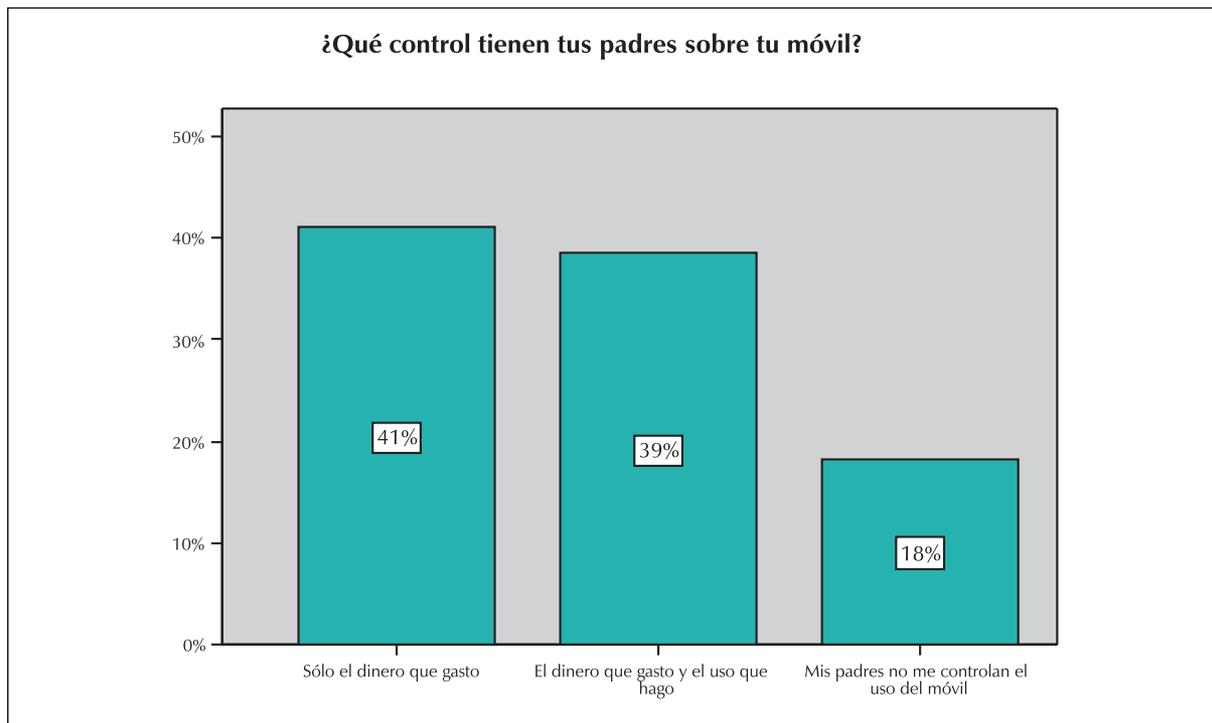
#### 5.4. El papel de los padres frente al uso de la telefonía móvil de los hijos

Por todo lo que hemos visto hasta aquí, los padres, de una u otra forma, ocupan un lugar a destacar en el uso que los menores hacen de la telefonía móvil. En algunos casos, fueron los padres los que decidieron que el menor tuviera un terminal, o en la mayoría de las ocasiones, son ellos los que corren con los gastos del teléfono móvil. No obstante, en este estudio se parte de que la responsabilidad de los padres en el uso adecuado de la telefonía móvil va más allá de pagar mensualmente la factura del teléfono. En la línea de otros estudios anteriores relacionados con la televisión o los videojuegos, también en este se plantea la necesidad de implicar a los padres en la educación mediática de los hijos, transmitiendo a los menores las ventajas del teléfono móvil, pero también algunos de los riesgos asociados a un uso indebido del mismo. En este apartado sobre el papel de los padres, descubriremos que el móvil simboliza también para los menores libertad, en tanto que los adultos no ejercen apenas control sobre el buen o mal uso del mismo.

Casi para el 34% de los encuestados, los padres pusieron unas condiciones para la adquisición del móvil que tienen en la actualidad y en el 16% de los casos, lo compraron sin contar con el menor.



Respecto al control del móvil, el 41% de los encuestados manifiestan que sus padres controlan «solo el dinero que gasto» y el 18% afirma que «mis padres no me controlan el uso del móvil». Estos datos significan que, según los menores, hay un 60% de padres que no controlan el uso que los hijos hacen del teléfono móvil, a excepción del gasto.



En este mismo ámbito, resultaba de interés para el estudio analizar el conocimiento que los hijos perciben que tienen sus padres sobre la telefonía móvil. Desde distintos ámbitos académicos y sociales se manifiesta la necesidad de que la educación de los menores en nuevas tecnologías comience por un conocimiento adecuado de ellas por parte de los adultos.

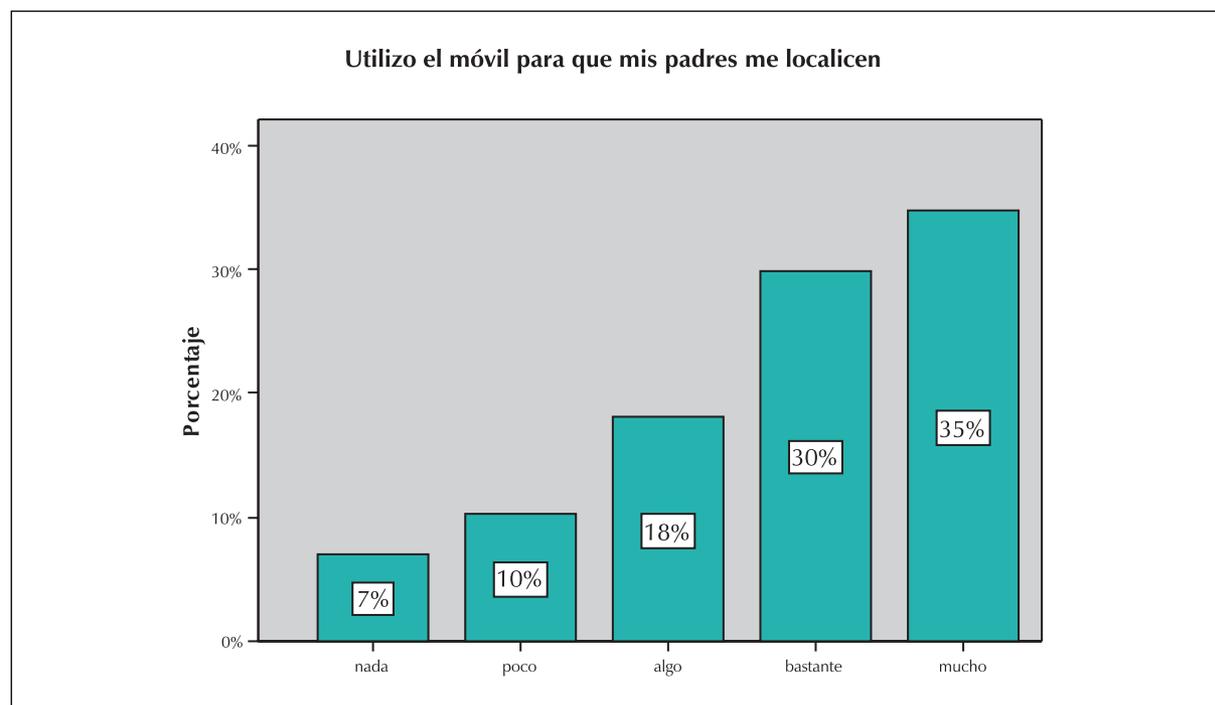
Por ello, en el cuestionario, se incluyeron dos preguntas sobre el grado de dominio de los progenitores. Así, mientras el 32% de los menores encuestados contestaron que sus madres sabían «bastante o mucho» sobre la telefonía móvil, el 51% contestó que sus padres sabían «bastante o mucho» de los teléfonos móviles. Estos datos reflejan que los menores perciben que casi la mitad de sus padres (padres y madre) tienen un conocimiento escaso sobre la telefonía móvil, pero que, en todo caso, los hombres dominan más la tecnología que las mujeres en su casa.

Al margen del mayor o menor conocimiento que los progenitores posean sobre la utilidad del telefonía móvil, los datos demuestran que se lo facilitan a sus hijos con el propósito de que éstos estén localizados. Así, entre los principales usos que los menores declaran hacer del móvil, un importante porcentaje de la muestra (65%) señala que es para que «mis padres me localicen» y el 51% declara que mediante el móvil «aviso a mis padres de que llego tarde».

Esta necesidad de tener localizados a sus hijos sería tan perentoria que los adultos estarían dispuestos a asumir ciertos riesgos asociados al uso de la telefonía móvil. Así puede deducirse de la inquietud que tal uso despierta en los padres, según los menores. En el cuestionario, se ofrecían varias opciones con «lo que más preocupa a tus padres sobre el uso del móvil» y los encuestados debían establecer, mediante la escala de Likert, su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas.

Para un 66% el «contacto con extraños a través del teléfono móvil» preocupa bastante o mucho a sus padres. Un 64% contesta que a sus padres les preocupa «que lo use para lo que no debo» y

a un 61% le preocupa bastante o mucho que «esté todo el día con el móvil «enganchado»». El 60% contesta que a sus padres les preocupa que «le roben el móvil» y, en último lugar, a un 46% de los padres parece preocuparles bastante o mucho «el gasto mensual».



La primera conclusión y más evidente es que la inquietud por el gasto- quizá porque es el riesgo más controlable- queda muy por detrás de otras, pero la segunda es más preocupante pues lleva a poner en evidencia que hay un importante porcentaje de padres que muestra indiferencia hacia el uso que los menores hacen de la telefonía móvil.

### 5.5. Riesgos asociados al uso de la telefonía móvil

Para completar la visión expuesta, puede contrastarse la preocupación paterna con la percepción que tienen los menores sobre los posibles riesgos asociados a la telefonía móvil. Entre las posibilidades bajo el encabezado «Valora lo que más te preocupa del uso del teléfono móvil», se les ofrecía, en primer lugar, el «contacto con extraños»; sin embargo, como demuestran los datos, ésta es una de sus últimas preocupaciones, pues un 47% de los entrevistados dijo sentirse poco o nada preocupado al respecto.

Algo muy distinto ocurre con el robo o la pérdida, ambos constituyen la mayor preocupación de los menores: a un 76% «el robo de mi móvil» o «perder el móvil» les preocupa bastante o mucho. «Que me puedan grabar sin que yo lo sepa» preocupa también bastante o mucho a un 47,5% de los encuestados. La proporción desciende al 35% a la hora de preocuparse por el gasto mensual, probablemente porque casi al 80% se lo costean sus padres en buena parte, cuando no íntegramente, (56% se lo pagan todo y el 23% una parte) como se ha visto ya en este informe.

No obstante, el riesgo que desde ciertos sectores de la sociedad se está asociando con el uso indebido de la telefonía móvil no es algo que los menores perciban de la misma forma. Sólo el 5% del total de los encuestados asocian el teléfono móvil con el concepto de «riesgo». Los resultados evidencian que los menores relacionan el teléfono móvil, fundamentalmente, con el término «comunicación» (56,3%), «utilidad» y «entretenimiento» comparten porcentaje (45%) y «relaciones sociales»(amistades) (41%). Tan sólo el 12% lo relaciona con el concepto de «control».

Entre los posibles riesgos asociados al uso de la telefonía móvil se encuentra, sin duda, los mensajes de muy diferente tipo que los usuarios de estos terminales pueden recibir. Según los menores, el 22% de la muestra ha recibido en alguna ocasión mensajes no adecuados para su edad. Así, un 8% de los menores aseguran haber recibido mensajes especialmente violentos y un 14% afirma haber recibido mensajes pornográficos. El 26,4% afirma que ha recibido «mensajes que por recibirlos te cuestan dinero», lo cual supone un porcentaje ciertamente significativo sobre el total de la población. El 32,4% afirma haber recibido mensajes de «pásalo» y el 89% mensajes publicitarios.

Tan solo el 11% declara que contesta a los mensajes, entre otras razones, «por curiosidad», porque «quería ganar un premio» o quien afirma que «solo contesto a los pornográficos». Respecto a los que afirman no responder a estos mensajes, entre sus principales razones se encuentran que «no me interesa, es una tontería» (22%), «cuestan dinero y es un timo» (16%). Aunque cuantitativamente no es representativo, si llama la atención algunas de las razones por las que no contestan a estos mensajes: «si contestas no dejan de mandarte sms», «no quiero que esa gente tenga mi número» o «eran muy fuertes».

Otros usos relacionados con la telefonía móvil y los SMS están relacionados con el envío de estos mensajes a programas de televisión. Aunque las cadenas de televisión lo publiciten como una fórmula para la participación activa de la audiencia, lo cierto es que son los más jóvenes los que se animan a participar en este tipo de programas mediante el envío de mensajes de los que, en ocasiones, desconocen el gasto que supone para su presupuesto en telefonía móvil. Para conocer su implicación como audiencia activa, se incluyó dos preguntas relacionadas con el tema.

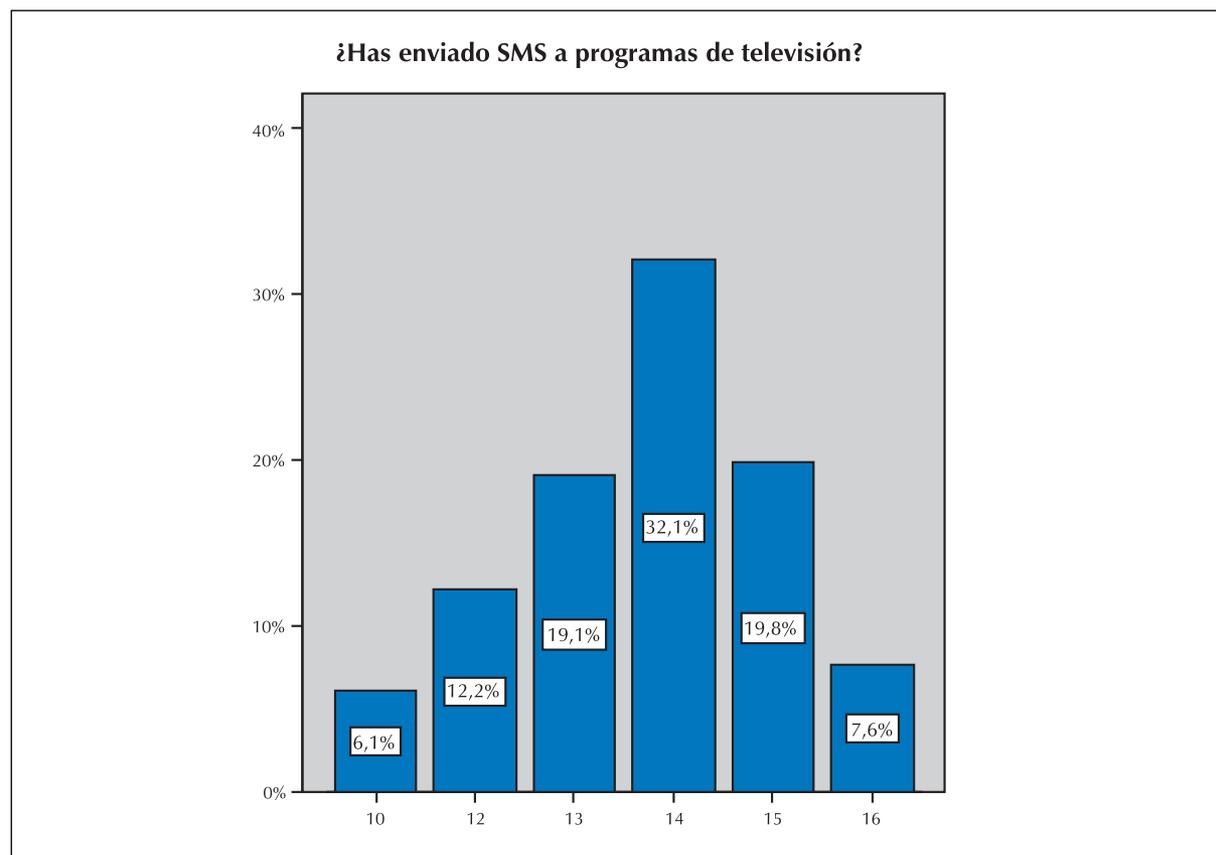
La primera permite que el sujeto se distancie de la realidad recurriendo al uso de la tercera persona para identificar a los otros como realizadores de la acción pero no a él. La segunda pregunta le implica directamente en la acción como sujeto. Así, ante la pregunta «¿Conoces a amigos que manden SMS a programas de televisión?», un 34,5% contestó afirmativamente, mientras que en la apelación directa «¿Has contestado tú en alguna ocasión?», la respuesta afirmativa se reduce hasta llegar al 12,3% de los casos.

En este caso, las razones que aducen los que contestan que han participado mediante SMS en estos programas, oscilan entre los que afirman que «querían ganar un premio», «votación de un programa», «por el aburrimiento en casa y tenía saldo para gastar», a los que dicen que «es divertido», «quería ver mi SMS en televisión» o «ligar». Por otra parte, quienes se niegan a participar en estos programas mediante el envío de mensajes, explican su decisión señalando: «no gasto dinero en eso», «no me llama la atención», o «es mucho gasto».

Por definir de forma más clara el perfil de los menores que participan en este tipo de programas, los datos reflejan que del total de jóvenes que contestan que sí envían ellos mismos SMS a los programas, el 56% son chicas, frente al 44% de chicos. El porcentaje coincide prácticamente con aquellos que afirman conocer a alguien que los envía. En este caso, el 55% son chicas frente

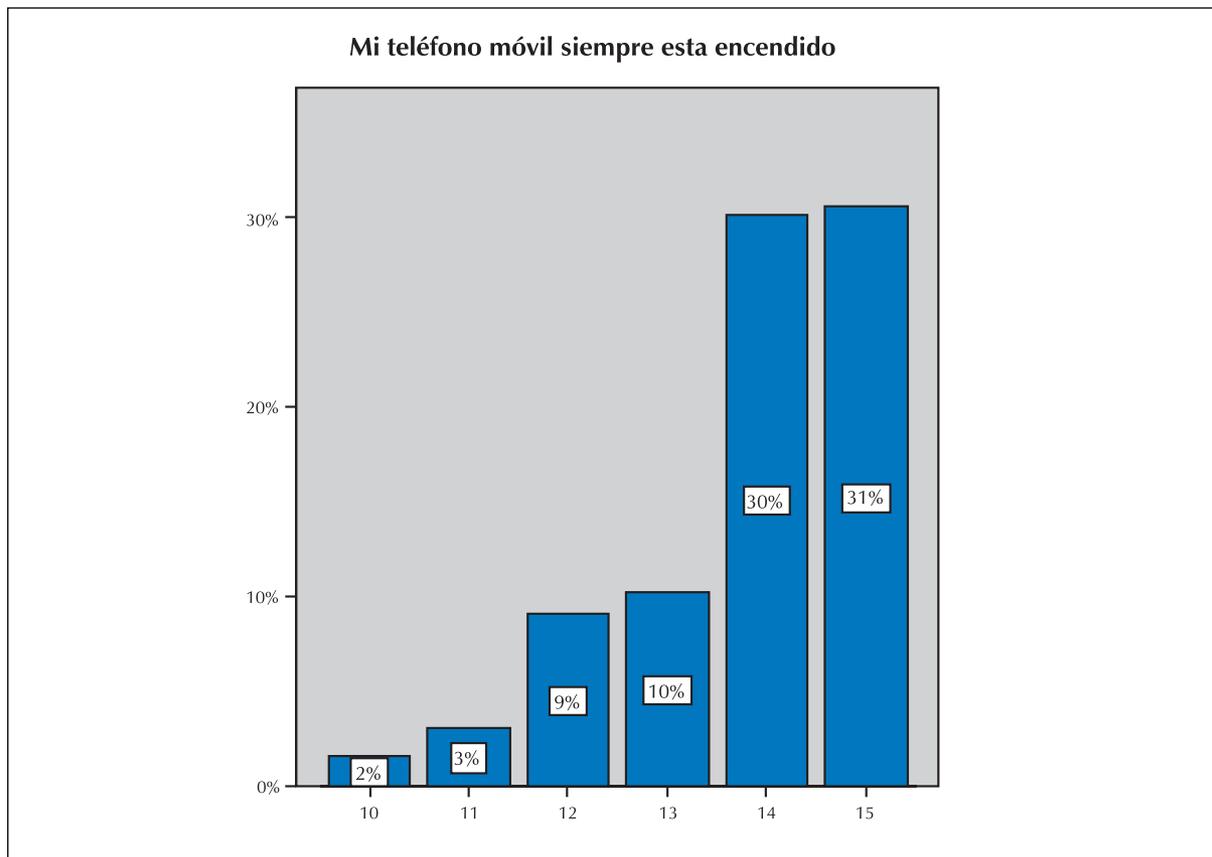
al 45% de chicos. Este dato confirma, de nuevo, que las mujeres utilizan más, en todos los sentidos, el teléfono móvil que los hombres, ya desde la edad más temprana.

Respecto a la edad, hay una tendencia creciente hasta llegar a los 14 años, donde de nuevo se encuentra el mayor porcentaje de menores (32%) que manifiestan utilizar el móvil para enviar SMS a programas de televisión, como puede observarse en el gráfico adjunto.



Relacionado con este uso del envío y/o recibo de SMS, a través del cuestionario se quería también saber si los menores estaban suscritos a algún servicio para recibir periódicamente mensajes relacionados con algún tema de su interés. Tan sólo 112 de los encuestados contestaron afirmativamente, lo que significa un 10,1% del total. De estos menores, el 54% manifestó estar suscrito a un servicio de música y el 50% a un servicio de deportes. El 23% estaba suscrito a algún servicio de ocio y tan solo el 11% estaba suscrito a un servicio de noticias.

La necesidad de utilizar de manera constante las nuevas tecnologías y estar en contacto continuo con sus pares conduce a los menores a no considerar la opción de apagar el teléfono móvil. El 25% declara que no lo apaga nunca: «lo tengo encendido a todas las horas y en todos los sitios». La diferencia en porcentaje respecto al género es escasa entre chicos y chicas, si bien de los que han contestado afirmativamente a esta cuestión, el 52% son chicas frente al 48% de chicos, lo que de nuevo confirma la hipótesis de una mayor utilización del móvil por parte de las menores.



Según la edad, puede observarse que existe de nuevo una tendencia creciente a dejar encendido el móvil, de día y de noche, conforme pasan los años. Por otra parte, el 48% de los encuestados lo apaga durante las clases y sólo el 39% lo apaga para dormir. El 45% declara que lo apaga en «espectáculos públicos (cine, teatro...)» y el 20,3% lo apaga cuando los padres les obligan. Otros de los momentos que los menores han declarado que apagan el móvil, de nuevo, poco significativo cuantitativamente pero de interés social, es «cuando estoy en casa», «cuando se gasta la batería», «para que no me localicen mis padres», o «cuando estoy con mi novio/a».

## 5.6. La televisión en el móvil o la convergencia mediática

Resultaba de utilidad para el estudio conocer el interés de los menores hacia las nuevas posibilidades que se abren paso en la telefonía móvil, especialmente, relacionada con la incorporación de programas de televisión emitidos a través de la, ahora sí, pequeña pantalla.

Según los datos extraídos de la investigación, el 39% declara que ha visto la televisión en «el móvil de algún conocido» y el 48% afirma que le gustaría «ver la televisión en el móvil». En esta pregunta, se pueden encontrar con diferentes explicaciones de los menores para justificar su respuesta. Destacamos, entre otras, «para no tener que salir de la habitación», «tienes una televisión sólo para ti», «para no perderte programas», «para los viajes» o, incluso, hay quien manifiesta que si tuviera televisión en el móvil «ahora sí que estaría enganchada».

Respecto a los contenidos que a los menores les gustaría ver en el móvil, el mayor porcentaje se encuentra en las series, con un 64,5% de los encuestados que contestan en este sentido. Les seguirían las películas, con un 62%, y a cierta distancia, los deportes, con un 37%, los documentales, en un 12% y, en último lugar, las noticias, con un 10% de los encuestados. Entre los «otros» contenidos televisivos que a los menores les gustaría ver en la pantalla del móvil, entre los más pequeños (10-11 años) prevalece la opción de dibujos animados, mientras que hay un grupo de 13 y 15 años que contestan estar interesados en ver «programas musicales» y también «pornografía».

### 5.7. Usos «antisociales» del teléfono móvil

De una parte, a través de la revisión bibliográfica y, de otra, a partir del discurso obtenido por los jóvenes mediante técnicas cualitativas de investigación (grupos de discusión), pudo observarse que los menores llegan a utilizar también el teléfono móvil como herramienta para reafirmar su liderazgo en el grupo de iguales, cuestión de interés para verificar mediante el dato cuantitativo.

Al mismo tiempo, resultaba de interés comprobar si el teléfono móvil ha conseguido cambiar conductas de los menores hacia comportamientos o actitudes más violentas con sus compañeros o si, simplemente, se trata de una herramienta más para reforzar ciertos comportamientos ya existentes. Para alcanzar tales objetivos, de nuevo se ha recurrido al doble planteamiento de las cuestiones, en primera y en tercera persona, con el propósito, también aquí, de que el menor no sienta la presión de la «autoinculpación» y puede expresar su comportamiento a través de los otros.

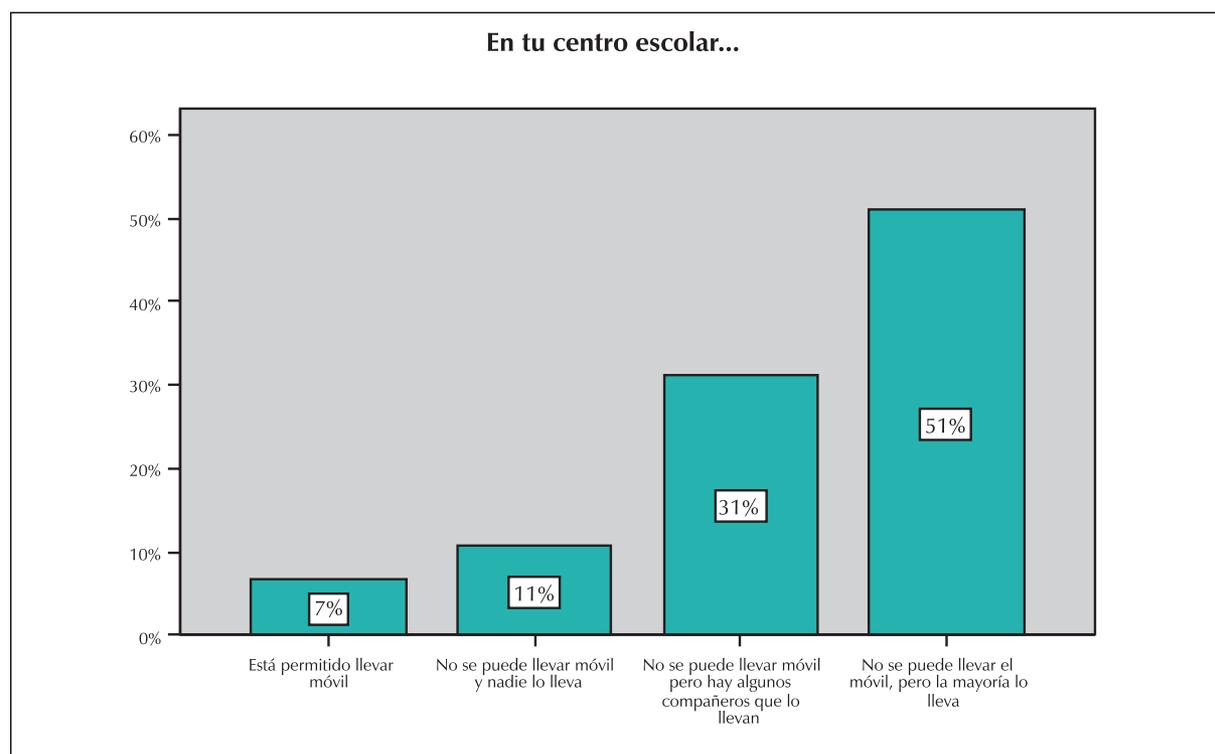
Para precisar este punto lo más posible, el cuestionario incluía una tercera pregunta que insiste en este aspecto, alejando del sujeto encuestado, aún más, la conducta descrita y predicándola de otros menores ajenos al grupo de amigos y compañeros más próximos. Veamos cómo el porcentaje se va incrementando en cada círculo (yo- mis amigos- mis conocidos): un 32% de niños declara: «he utilizado el móvil en alguna ocasión para gastar bromas a otros compañeros»; la proporción se eleva al 43% si aseguran: «mis amigos han utilizado el móvil en alguna ocasión para gastar bromas a otros compañeros», y aún asciende diez puntos porcentuales cuando la conducta se reconoce en el círculo más lejano (a la pregunta «¿Conoces a alguien que haya utilizado el teléfono móvil para ...?» completada con la opción «Hacer bromas a los compañeros o a otras personas», un 53% respondió afirmativamente).

La diferencia entre lo que dicen de sí mismos y lo que reconocen en los demás se agudiza a la hora de pronunciarse sobre las grabaciones hechas con el móvil que se cuelgan en determinadas web. Frente al 11% de menores encuestados que reconocen en primera persona que les gusta bastante o mucho que sus «grabaciones con el móvil salgan en «Youtube»»MySpace», el porcentaje se incrementa hasta llegar a 25,5% cuando se refieren a una tercera persona, en este caso sus amigos, a los que aseguran les gusta bastante o mucho que sus grabaciones se cuelguen en dichas páginas.

El 10% de los menores declara que en alguna ocasión «he grabado peleas entre los compañeros para compartir las imágenes con otros», frente al 27% que afirma que en alguna ocasión «mis amigos/compañeros han grabado peleas entre los compañeros para compartir las imágenes con otros».

Ante esta posible situación de acoso para la que el móvil pudiera presentarse como una herramienta que facilita tales actos, de nuevo se incluyó otra pregunta en el cuestionario que permitiera reforzar las cuestiones anteriores. En este sentido, el 11% declara conocer a alguien que ha utilizado el móvil con el propósito de acosar «a los compañeros o a otras personas» y el 27,5% afirma conocer a alguien que ha utilizado el móvil para «molestar o fastidiar a los compañeros o a otras personas».

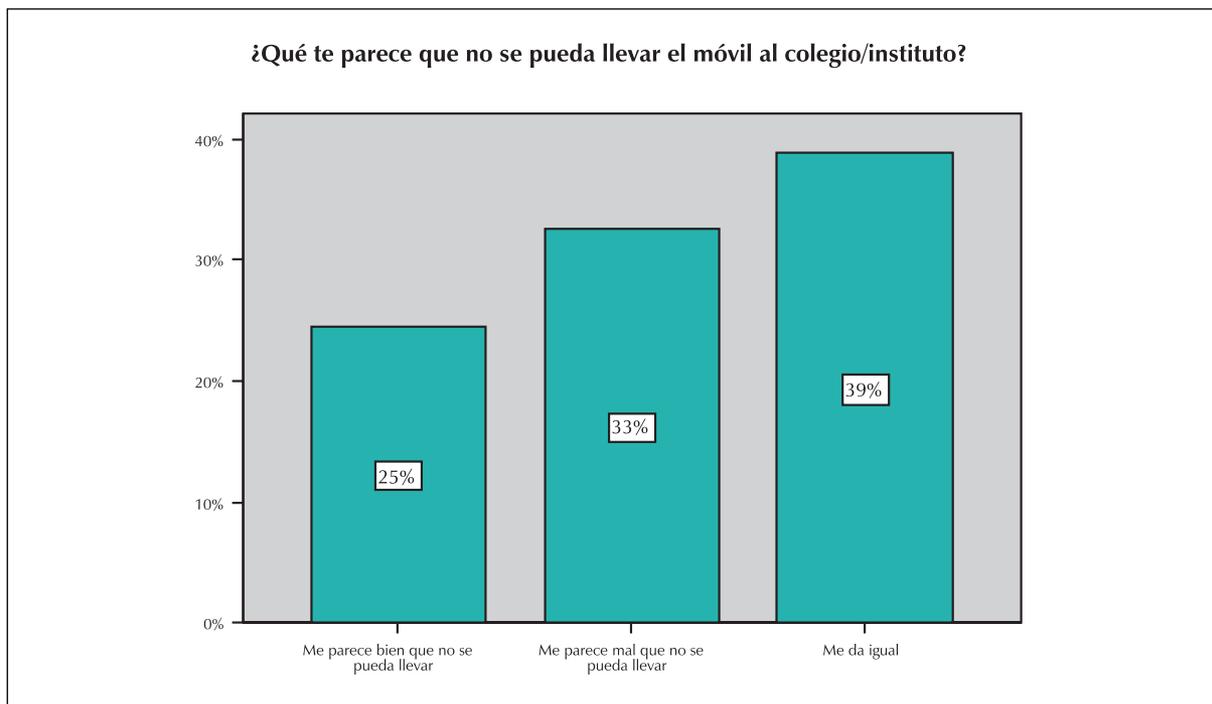
El hecho de que algunas conductas agresivas o poco éticas se produzcan en horario y, a veces, en espacios escolares, lleva a otro problema vinculado igualmente con el mal uso del móvil: su utilización en los centros educativos. La prohibición de usar en ellos el teléfono móvil no impide, según los datos recogidos, que los menores acudan con él a su centro escolar.



El gráfico anterior nos muestra cómo el 51% de los menores encuestados contestaron que aunque saben que el móvil no se puede llevar al centro, la mayoría lo lleva. Es interesante las razones que presentan algunos de estos menores para llevar el móvil al aula. Así, se ha contabilizado un 17,5% que declara que llevan el móvil para «estar localizado por los padres en caso de emergencia». Los demás argumentos no alcanzan porcentajes significativos, pero sirven para ilustrar el abanico de recursos que despliegan los menores para justificar el incumplimiento de la norma que ordena no llevar el móvil a clase. En el siguiente cuadro se recogen varios motivos:

- Es divertido
- Quiero llevarlo y lo llevo
- No pasa nada si está apagado o en silencio
- Todos lo llevan aunque no se pueda
- Los profesores sí lo llevan
- No es nada malo
- Cada uno hace lo que quiere con su móvil
- Quiero escuchar música / Bluetooth
- Tenemos derecho a llevarlo
- Para usar en los recreos
- Para entretenerme en clase
- Mis padres me dejan llevarlo

La misma posición se deduce de las respuestas a la pregunta ¿«Qué te parece que no se pueda llevar el móvil al colegio/instituto?»». El 33% manifiesta expresamente que le parece mal, y a cerca del 40% le da igual. Ambos porcentajes encubren con toda probabilidad conductas de desprecio por la norma, al unir una opinión contraria a ella y contravenirla, en el primer caso, y al mostrarse indiferente pero contravenirla de hecho, en el segundo (no olvidemos que el 51% de los encuestados confesaba llevarlo pese a conocer la prohibición).



## 5.8. Análisis cuantitativo predictivo

El análisis de datos de carácter descriptivo realizado con la información recogida de los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid refleja los diferentes usos que este sector de la población hace de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en general, y de la telefonía móvil en particular. Se ha querido dejar constancia de la percepción que los menores tienen del riesgo asociado al mal uso del teléfono móvil y la escasa preocupación que sus padres manifiestan por ese uso inmundo de esta forma de comunicación, más allá del excesivo gasto vinculado a esa utilización.

A continuación, el estudio ha querido recoger también qué variables son las que se deben tener en cuenta cuando se intenta realizar un perfil del menor que se puede encontrar dentro de los «grupos de riesgo» relacionado con una utilización ilícita, incluso, de la telefonía móvil: grabación de actos violentos que cuelga en páginas web, acoso a menores, etc.

A la hora de analizar los resultados de la encuesta estadística se han utilizado dos técnicas distintas. En primer lugar, se han efectuado cinco análisis de segmentación, con una finalidad descriptiva y exploratoria, de los menores que llevan a cabo las conductas que en los epígrafes precedentes catalogábamos como «de riesgo». La segmentación de los datos obtenidos en las encuestas se realiza por medio de árboles (mediante el programa ANSWERTREE para SPSS). Cada árbol de segmentación se construye utilizando un método estadístico específico para determinar cómo definir cada división. En nuestro caso, hemos empleado el procedimiento CHAID (*Chi-square Automatic Interaction Detection*), un detector automático de interacciones que emplea el estadístico chi-cuadrado. Este método utiliza la prueba del chi-cuadrado para identificar las divisiones óptimas sobre la base de los criterios que maximizan las diferencias entre variables y entre grupos homogéneos de individuos (segmentos o perfiles), reunidos en torno a una variable de clasificación o variable dependiente para, de este modo, ofrecer únicamente los resultados con significación estadística del cruce multivariable. Se trata, en definitiva, de determinar tipologías de menores usuarios de telefonía móvil establecidas en función de las variables sociodemográficas y del resto de variables explicativas incluidas en los cuestionarios; y de determinar los factores que inducen la implicación del menor en las conductas de riesgo tratadas en el presente estudio.

En segundo lugar, nuestro análisis avanza en la selección de una serie de hipótesis plausibles, derivadas del conocimiento revelado en los árboles de segmentación, y, de acuerdo con ellas, se realiza de nuevo un análisis para poner a prueba dichas conjeturas. Para lograr la corroboración o falsación de la importancia de las variables reveladas por los árboles de segmentación, se ha utilizado la técnica del análisis de regresión logística. Esta técnica tiene como finalidad predecir la pertenencia a un grupo a partir de una combinación de variables predictoras (o independientes). Para llevar a cabo una regresión logística es necesario disponer de una variable categórica (o dicotómica) de interés que defina dos grupos diferenciados de sujetos (que en nuestra investigación serán los que presenten una mayor o menor propensión a desplegar la conducta de riesgo en cuestión). A diferencia del análisis de segmentación, anteriormente utilizado, esta técnica tiene la ventaja de ofrecer los pesos específicos de cada una de las variables predictoras sobre los que debemos ponderar la dependiente para realizar el pronóstico. De ese modo, dependiendo de la mayor o menor probabilidad que acumule el individuo con respecto al fenómeno de observación, el procedimiento logístico le clasificará automáticamente en una u otra opción de su dicotomía (conducta de riesgo/ no conducta de riesgo).

## 5.8.1. Los niños que graban peleas con su teléfono móvil

El análisis de segmentación de los menores que han grabado una pelea con su móvil, al menos en una ocasión, ofrece seis perfiles diferenciados. Lo primero que conviene apuntar, antes de adelantar tales resultados, es que el peso poblacional de este primer grupo de niños, al igual que el del resto de menores involucrados en alguna de las prácticas de riesgo asociadas a la telefonía móvil, es razonablemente amplio: en total, de los 1053 entrevistados, 105 niños (10%) reconocen haber usado alguna vez el teléfono para grabar un escenario violento al que han asistido.

Tabla 1. Cruce de ...

| <b>Bromas a profesores</b>           | <b>Grabar peleas</b> |           |              |
|--------------------------------------|----------------------|-----------|--------------|
| ( $\chi^2=,320$ ; $p= 0,000$ )       | <i>No</i>            | <i>Sí</i> | <i>Total</i> |
| Nada                                 | 97,30%               | 68,00%    | 94,40%       |
| Poco                                 | 1,60%                | 12,60%    | 2,70%        |
| Algo                                 | 0,40%                | 7,80%     | 1,20%        |
| Bastante                             | 0,30%                | 3,90%     | 0,70%        |
| Mucho                                | 0,30%                | 7,80%     | 1,10%        |
| <b>Colgar vídeos</b>                 |                      |           |              |
| ( $\chi^2=,364$ ; $p= 0,000$ )       | <i>No</i>            | <i>Sí</i> | <i>Total</i> |
| Sí                                   | 84,80%               | 36,20%    | 79,90%       |
| No                                   | 15,20%               | 63,80%    | 20,10%       |
| <b>Vídeos: Divertidos</b>            |                      |           |              |
| ( $\chi^2=,320$ ; $p= 0,000$ )       | <i>No</i>            | <i>Sí</i> | <i>Total</i> |
| Sí                                   | 11,30%               | 41,00%    | 14,30%       |
| No                                   | 88,70%               | 59,00%    | 85,70%       |
| <b>Grabaría gamberradas de otros</b> |                      |           |              |
| ( $\chi^2=-,208$ ; $p= 0,000$ )      | <i>No</i>            | <i>Sí</i> | <i>Total</i> |
| Sí                                   | 17,10%               | 44,80%    | 19,90%       |
| No                                   | 82,90%               | 55,20%    | 80,10%       |
| <b>Vídeos: Indiferencia</b>          |                      |           |              |
| ( $\chi^2= -,152$ ; $p= 0,000$ )     | <i>No</i>            | <i>Sí</i> | <i>Total</i> |
| Sí                                   | 15,20%               | 34,30%    | 17,10%       |
| No                                   | 84,80%               | 65,70%    | 82,90%       |

La variable con mayor capacidad diferenciadora de los niños que refieren este comportamiento es haber utilizado el teléfono móvil para gastar una broma a un profesor. La tercera parte de los niños que han grabado una pelea con su móvil reconoce haber utilizado el teléfono para burlarse de su maestro ( $n=35$ ; el 3,3 % del total de la muestra). El resto de segmentos se distinguen, en primer lugar, por el afán de colgar sus grabaciones de móvil en los sitios de vídeos de Internet (*Youtube*, *Myspace*). Casi otro tercio de los que graban peleas, aunque no han usado el móvil para mofarse de sus docentes, suele subir imágenes a la Web 2.0. Éstos

suponen el 3,6% de los entrevistados. El resto de segmentos se reparte entre quienes se divierten con las escenas violentas colgadas en Internet (12 de los 105 niños que han grabado peleas); quienes desearían grabar las gamberradas realizadas por compañeros suyos (9 niños); y 6 niños que, además, ven con indiferencia las imágenes violentas colgadas en los portales de vídeos. La tabla 1 resume el cruce de la variable «grabar peleas con el móvil» y el resto de variables independientes con mayor capacidad de segmentación. Advértase que las pruebas chi-cuadrado correspondientes son significativas, con un nivel crítico inferior a 0,001, y que la dirección de los cruces es coherente con los resultados, ya expuestos, que revela el árbol de segmentación (véase figura 1 del anexo).

El análisis de regresión logística posterior confirma la capacidad explicativa de las variables empleadas en el análisis de segmentación (véase tabla 2): a pesar de que la proporción de varianza explicada por este modelo es pobre, con una R cuadrado de Nagelkerke de .33 (resultado, probablemente, de la desproporción demográfica que presentan los valores de la variable dependiente), observamos que la ecuación consigue clasificar correctamente al 91 % de los casos de la muestra y a un 22,3% de los sujetos con probabilidad de grabar peleas con su móvil. En el modelo correspondiente se puede apreciar que todas las variables señaladas resultan significativas (con probabilidades asociadas inferiores a 0,001) y que sus coeficientes presentan un signo positivo, por lo que se trata en su totalidad de factores de riesgo del comportamiento analizado. Dichas variables serían, por orden de importancia: utilizar el móvil para gastar bromas a profesores; colgar grabaciones del móvil en Internet; creer que las grabaciones en Internet son divertidas; el deseo de grabar las gamberradas de otros; y sentir indiferencia ante las grabaciones de móvil de escenas violentas colgadas en la Red (la presencia de todas estas variables predice satisfactoriamente la conducta en cuestión).

Partiendo de su peso relativo en la ecuación, se observa que el factor que influye en mayor grado en la probabilidad de grabar una pelea con el móvil es haber utilizado el móvil para gastar una broma a algún profesor ( $\text{Exp(B)} = 2,649$ )<sup>19</sup>, seguido de sentir indiferencia por las grabaciones de escenas violentas que se muestran en Internet ( $\text{Exp(B)} = 2,591$ ) y creer que las grabaciones violentas expuestas en Internet son divertidas ( $\text{Exp(B)} = 2,360$ ). Con un peso ligeramente inferior se encuentran: desear grabar las gamberradas que realizan otros compañeros ( $\text{Exp(B)} = 2,087$ ) y, finalmente, haber practicado en alguna ocasión la subida de materiales audiovisuales a la Red ( $\text{Exp(B)} = 1,806$ ).

Podemos concluir, por tanto, que prácticamente todas las circunstancias incluidas en la ecuación aumentan dos veces la probabilidad de que el menor grave una escena violenta con ánimo, como veremos más adelante, de publicarla en un portal de vídeos de Internet. Resulta sorprendente, en todo caso, el vínculo entre la grabación de escenas violentas y la utilización del móvil para gastar bromas a profesores. La suma del resto de factores a la ecuación retrata claramente el patrón de acoso a profesores que periódicamente aparece en los medios de comunicación.

---

<sup>19</sup>  $\text{Exp(B)}$  simboliza el cambio en las probabilidades predichas al incrementar una unidad el valor de la variable independiente. Cuando la  $\text{Exp(B)}$  es inferior a 1, el incremento en los valores de la variable independiente produce un decremento en la probabilidad de que el hecho estudiado suceda. Cuando la  $\text{Exp(B)}$  es mayor que 1, el aumento de los valores de la variable producen un aumento en la probabilidad de que el fenómeno ocurra.

**Tabla 2. Variables en la ecuación logística «Grabar peleas»**

|  | B     | E.T.  | Wald    | gl | Sig.  | Exp(B) |
|--|-------|-------|---------|----|-------|--------|
| Utilizar el móvil para gastar bromas a profesores    | 0,974 | 0,189 | 26,435  | 1  | 0,000 | 2,649  |
| Colgar grabaciones del móvil en Internet             | 0,591 | 0,092 | 41,229  | 1  | 0,000 | 1,806  |
| Crear que las grabaciones en Internet son divertidas | 0,859 | 0,22  | 9,961   | 1  | 0,002 | 2,360  |
| Deseo de grabar las gamberradas de otros             | 0,736 | 0,256 | 8,238   | 1  | 0,004 | 2,087  |
| Indiferencia ante las imágenes de móvil colgadas     | 0,952 | 0,263 | 13,072  | 1  | 0,000 | 2,591  |
| Constante  | 5,070 | 0,327 | 239,859 | 1  | 0,000 | 0,006  |

### 5.8.2. Menores que usan el móvil para gastar bromas a los compañeros

Casi la mitad de los menores encuestados ha utilizado el móvil para gastar una broma a sus compañeros o amigos ( $n= 413$ ). Esta primera característica determina que el árbol de segmentación esté más poblado de nodos terminales que el resto de árboles de nuestros análisis. Así las cosas, lo primero que se infiere al observar este árbol (gráfico 2 del anexo) es que la variable dependiente «usar el móvil para gastar bromas a los compañeros» correlaciona fuertemente con la variable predictora «utilizar el móvil para realizar llamadas inconvenientes» ( $\div 2 = 165,2204$ ;  $p= 0,000$ )<sup>20</sup>. El número de menores que despliegan ambos comportamientos es también cuantioso: se trata del 20 por ciento de la muestra, mientras que casi la mitad de quienes gastan bromas a sus compañeros con el móvil reconoce hacer llamadas «que no debería haber hecho».

La segmentación permite diferenciar ocho grupos terminales (segmentos o perfiles mayoritarios de menores que despliegan la conducta analizada):

1. Espectador ocasional de la televisión por el móvil, que no conoce a alguien que haya gastado bromas a los compañeros con el móvil, que no utiliza su móvil para grabar vídeos y que no ha efectuado llamadas con ánimo de molestar a sus compañeros u a otras personas. La frecuencia de este segmento es muy exigua (8 menores, el 0.75 % de los encuestados, o, si se prefiere, el 2% de los que sí han gastado bromas con el móvil).
2. Menor que conoce a alguien que gasta bromas con el móvil, que no utiliza el móvil para grabar vídeos y no realiza llamadas inconvenientes. Este segmento ( $n=21$ ) supone el 2% de los niños y el 5% de los que gastan bromas con el móvil.
3. Menor que cree que la razón por la que sus amigos disponen de teléfono móvil es «para divertirse», que escasamente utilizan el móvil para grabar vídeos y que no ha efectuado llamadas inconvenientes. El peso demográfico de este segmento es idéntico al del segundo perfil ( $n=23$ ).
4. Menor que ante la posibilidad de un escenario violento no reclamaría la mediación de un adulto, que graba vídeos con el móvil con cierta frecuencia y que no ha realizado llamadas inapropiadas. Un 8% de los entrevistados que reconocen gastar bromas con el móvil responden a este perfil.

<sup>20</sup> La fortaleza de esta correlación podría constituir un síntoma de colinealidad.

5. Menor que utiliza el móvil para grabar imágenes de vídeo con bastante frecuencia y que no realiza llamadas inconvenientes. Forman parte de este segmento el 13% de los que gastan bromas con el móvil.
6. 30 menores que utilizan mucho el móvil para grabar en vídeo, pero no llaman para molestar a otras personas. En total, suponen el 3% de los entrevistados, el 7% de los que gastan bromas a través del móvil.
7. Menor que usa *Messenger* para ahorrar dinero en sus comunicaciones interpersonales, que no ha colgado imágenes de vídeo en los portales de Internet al efecto y que sí ha realizado llamadas inconvenientes. Este grupo constituye el segmento más grande de niños que gastan bromas con su móvil (n= 70; 17%).
8. Menor que creen que a sus amigos o compañeros «les gusta cambiar de móvil para tener siempre el mejor», que han colgado imágenes de vídeo del móvil en Internet y que han llamado para molestar a alguien. Son en total 68 individuos, es decir, el 16% de los que han gastado bromas con el móvil.

Una vez realizado el análisis confirmatorio, por medio de la regresión logística, se comprueba la importancia de casi todos los factores explicativos del árbol de segmentación (véase tabla 3). Con este modelo se consigue clasificar correctamente al 77,2% de los menores usuarios de teléfono móvil y al 67% de los que gastan bromas con esta tecnología. La proporción de varianza explicada por el modelo es del 42% (R cuadrado de Nagelkerke). Por otro lado, en la descripción del modelo correspondiente (tabla 3) se puede apreciar que no todas las variables señaladas resultan significativas: la variable «creer que los compañeros tienen móvil para divertirse» obtiene un coeficiente asociado superior a 0.05 y no aumenta la capacidad predictiva del modelo. En lo que respecta al peso estadístico y al signo de las variables significativas, cabe añadir que su reparto es desigual. Por orden de importancia, los factores de riesgo significativos que más contribuyen a la predicción de la conducta «gastar bromas con el móvil» son, por este orden, conocer a alguien que usa el móvil para gastar bromas (Exp(B)= 4,796), utilizar el móvil para hacer llamadas inconvenientes (Exp(B)= 2,306), colgar grabaciones del móvil en Internet (Exp(B)= 2,345), utilizar *Messenger* como estrategia de ahorro (Exp(B)=1,467) y utilizar el móvil para grabar vídeos (Exp(B)=1,346); en cambio, tener la intención de acudir a un adulto ante un potencial escenario de violencia (Exp(B)= 0,431) actúa como factor protector de la conducta.

**Tabla 3. Variables en la ecuación logística «Móvil para gastar bromas a los compañeros»**

|  | B      | E.T.  | Wald   | gl | Sig.  | Exp(B) |
|--|--------|-------|--------|----|-------|--------|
| Utilizar el móvil para hacer llamadas inconvenientes     | -1,183 | 0,183 | 41,884 | 1  | 0,000 | 0,306  |
| Utilizar el móvil para grabar vídeos                     | 0,297  | 0,066 | 20,538 | 1  | 0,000 | 1,346  |
| Conocer a alguien que usa el móvil para gastar bromas    | 1,568  | 0,190 | 68,261 | 1  | 0,000 | 4,796  |
| Creer que compañeros tienen móvil para divertirse        | 0,269  | 0,167 | 2,599  | 1  | 0,107 | 1,309  |
| Intención de llamar a un adulto en un escenario violento | -0,841 | 0,168 | 25,019 | 1  | 0,000 | 0,431  |
| Colgar grabaciones del móvil en Internet                 | 1,063  | 0,217 | 23,955 | 1  | 0,000 | 0,345  |
| Utilizar <i>Messenger</i> como estrategia de ahorro      | 0,383  | 0,167 | 5,286  | 1  | 0,021 | 1,467  |
| Constante  | 0,554  | 0,357 | 2,414  | 1  | 0,120 | 0,575  |

En síntesis, podemos afirmar que las circunstancias que rodean al uso del teléfono móvil para bromear (o, quizás, llevado a su extremo, para ejercer *bullying*) se encuentran ligadas al repertorio de conductas de riesgo que son objeto de análisis en este apartado cuantitativo. Prueba de ello es que una variable relacionada con los actos violentos, junto con la utilización del móvil como videocámara, estar en contacto con otros que gastan bromas con el móvil y la práctica de subidas de esas imágenes a Internet, predice satisfactoriamente la conducta analizada. La variable relativa a las estrategias de ahorro (utilizar *Messenger*) sugiere, por otra parte, que el control del gasto derivado de la necesidad de la comunicación telefónica frena un despliegue más frecuente de estas conductas.

### 5.8.3. *El menor que gasta bromas a los profesores con su teléfono móvil*

Un total de 58 niños reconoce haber utilizado el móvil para gastar una broma a un profesor (gráfico 3 del anexo). Esto supone una proporción muy pequeña del total de los entrevistados (5,5%) y da lugar, como es lógico, a un árbol de segmentación muy reducido. No obstante, los resultados del análisis son alarmantes si se tiene en cuenta cuál de todas las variables posibles del estudio correlaciona con mayor fuerza con esta variable dependiente: más de la mitad de los alumnos (n=33) que han utilizado el móvil para mofarse de sus profesores afirma haber grabado peleas con su móvil. Aparte de esto, «hacer llamadas inadecuadas» figura como la siguiente variable en importancia y última con capacidad predictiva. Como resultado del cruce de ésta se obtienen otros dos perfiles diferenciados: menores que han utilizado poco o nada el móvil para hacer este tipo de llamadas (13 sujetos) y quienes lo han hecho con mayor frecuencia (n=12).

La tabla 4 resume el modelo logístico resultante. En este caso, grabar peleas con el móvil eleva la probabilidad de gastar bromas a los profesores con el móvil hasta 10 veces (Exp(B)= 10,916), y hacer llamadas inadecuadas contribuye a los pronósticos doblando las probabilidades de que un menor incurra en este tipo de actos (Exp(B)= 2,116).

**Tabla 4. Variables en la ecuación logística «Usar el móvil para gastar bromas a profesores»**

|  | B      | E.T.  | Wald    | gl | Sig.  | Exp(B) |
|--|--------|-------|---------|----|-------|--------|
| Usar el móvil para grabar peleas                 | 2,390  | 0,317 | 56,734  | 1  | 0,000 | 10,916 |
| Usar el móvil para hacer llamadas inconvenientes | 0,750  | 0,120 | 38,744  | 1  | 0,000 | 2,116  |
| Constante  | -7,315 | 0,530 | 190,537 | 1  | 0,000 | 0,001  |

### 5.8.4. *El menor que cuelga vídeos en internet*

El primer factor asociado a la práctica de colgar vídeos en los portales de Internet es «gastar bromas a los compañeros con el teléfono móvil» ( $\div 2 = 151,3834$ ;  $p = 0,000$ ). En total, los menores que reconocen haber gastado bromas a los compañeros con el teléfono móvil y haber colgado contenidos en la Web 2.0 ascienden a 150. Dentro de este grupo se distinguen quienes poseen amigos que también cuelgan sus grabaciones, pero rara vez han gastado bromas ellos mismos (n=40); y un segmento de individuos mayoritariamente de sexo masculino que utiliza el móvil para bro-

mear con mayor frecuencia (n=36). Junto a éstos, se diferencia un segmento, mayor en proporción, de sujetos gastan bromas con gran asiduidad (el 23% de los menores que cuelgan vídeos en Internet).

Por otra parte, encontramos otros dos grupos terminales, menos relevantes en términos demográficos, que se distinguen por utilizar el móvil para navegar por Internet, por grabar vídeos con el móvil y, sin embargo, no utilizarlo para gastar bromas a sus compañeros (n=14); y otro, formado por 18 individuos que, aparte de no bromear con el teléfono, graban vídeos con el móvil y son consumidores de vídeos en formato mp4 a través del móvil.

El modelo logístico correspondiente consigue clasificar correctamente al 85% de los casos observados y a un 48% de los sujetos con probabilidades de colgar contenidos del móvil en Internet. Por razón de su capacidad predictiva (tabla 5), encontramos que el factor que más contribuye a la ecuación es «creer que a los amigos les gusta colgar imágenes» ( $\text{Exp}(B) = 2,306$ ), aumentando el doble la probabilidad de subir vídeos a Internet. El resto de variables predictoras aumenta la probabilidad de aparición de la conducta de forma más moderada, salvo «usar mp4 en el móvil» que presenta un coeficiente no significativo y puede excluirse del modelo.

**Tabla 5. Variables en la ecuación logística «Colgar imágenes del móvil en Internet»**

|  | B      | E.T.  | Wald    | gl | Sig.  | Exp(B) |
|--|--------|-------|---------|----|-------|--------|
| Usar el móvil para gastar bromas a compañeros    | 0,413  | 0,087 | 22,475  | 1  | 0,000 | 1,511  |
| Utilizar el móvil para grabar vídeos             | 0,346  | 0,081 | 18,049  | 1  | 0,000 | 1,414  |
| Usar el móvil para conectarse a Internet         | 0,277  | 0,094 | 8,583   | 1  | 0,003 | 1,319  |
| Usar mp4 en el móvil                             | 0,297  | 0,211 | 1,990   | 1  | 0,158 | 1,346  |
| Creer que a los amigos les gusta colgar imágenes | 0,853  | 0,081 | 110,857 | 1  | 0,000 | 2,347  |
| Sexo (masculino)                                 | 0,515  | 0,205 | 6,289   | 1  | 0,012 | 1,674  |
| Constante  | -5,988 | 0,393 | 232,366 | 1  | 0,000 | 0,003  |

La ecuación sirve, asimismo, para retratar el perfil arquetípico de menor que sube vídeos a plataformas como *Youtube*: se trata de un chico que utiliza el móvil para grabar vídeos, gastar bromas a sus compañeros, conectarse a Internet y ver contenidos en formato mp4, y que refuerza su conducta en la creencia de que sus pares disfrutan con la práctica de esta actividad.

#### 5.8.5. El consumo excesivo

Para analizar el uso excesivo del teléfono móvil hemos utilizado la pregunta del cuestionario: «¿Cuánto ha sido el máximo gasto de telefonía móvil en un mes desde que lo tienes?». Dado que tanto el análisis de segmentación como el de regresión logística exigen la utilización de una variable de criterio dicotómica, recodificamos esta variable sobre la base de la media de las respuestas. El criterio dio como resultado 42 euros, de modo que se crearon sendas categorías por encima y por debajo de esta cifra.

Se observa, en primer lugar, que la variable que mejor discrimina entre quienes han sobrepasado la media del mayor gasto realizado y los que no es el uso del móvil para organizar reuniones

(las célebres «quedadas»). El 32% de los que han gastado más de 42 euros, suele quedar con sus compañeros a través del móvil. Curiosamente, otro hábito común entre algunos de estos menores es reconocer que sus amigos cuelgan vídeos en Internet (n=33; 16%). Igualmente, la variable que diferencia, en mayor grado, a quienes no suelen organizar a su grupo o pandilla a través del móvil es el tiempo que le dedican a esta tecnología. Un tercio de los más derrochadores invierten más de una hora al día y, de ellos, casi la mitad ha utilizado el móvil para gastar bromas a otros compañeros.

Por el contrario, entre los que le dedican menos de una hora al día, las variables relevantes son utilizar el móvil para escuchar archivos de mp3 (n=59); usar el móvil para estar localizado (n=33) y, finalmente, no apagar nunca el móvil (n=12).

Entre las variables incluidas en el análisis de regresión logística destaca, por su peso estadístico, sobre todo, «no apagar nunca el móvil» ( $\text{Exp}(B) = 2,339$ ), que dobla la probabilidad de que un menor llegue o sobrepase al límite de los 42 euros. El resto de variables contribuye menos a aumentar la probabilidad de un consumo excesivo.

#### Variables en la ecuación logística «Consumo desaforado»

|   | B      | E.T.  | Wald   | gl | Sig.  | Exp(B) |
|---|--------|-------|--------|----|-------|--------|
| Usar el móvil para quedar (pásalo)          | 0,228  | 0,072 | 9,987  | 1  | 0,002 | 1,256  |
| Horas dedicadas al móvil                    | 0,187  | 0,074 | 6,287  | 1  | 0,012 | 1,205  |
| Usar el móvil para estar localizado/a       | 0,219  | 0,085 | 6,586  | 1  | 0,010 | 1,244  |
| No apagar nunca el móvil                    | 0,850  | 0,203 | 17,598 | 1  | 0,000 | 2,339  |
| Tener amigos que cuelgan imágenes en la Red | 0,195  | 0,074 | 6,957  | 1  | 0,008 | 1,215  |
| Constante                                   | -3,477 | 0,423 | 67,522 | 1  | 0,000 | 0,031  |

## 6. CONCLUSIONES

La presente investigación trata de dar unos primeros pasos en el análisis de la tecnología móvil, combinando técnicas cualitativas de carácter exploratorio con técnicas cuantitativas que han ofrecido datos de tipo descriptivo y predictivo. Pero sólo desarrollará su potencial como herramienta de prevención, de corrección de conductas indeseables o de impulso de las deseables, si se logra una continuidad en el análisis de tal modo que las revisiones futuras permitan, por contraste, valorar tendencias y poder evitar consecuencias no deseadas.

Del estudio en profundidad realizado sobre el uso, influencias y responsabilidades de la telefonía móvil en la infancia y adolescencia, se han extraído conclusiones que, si bien pueden ser de utilidad para la sociedad en general, pretenden servir, en particular, como punto de reflexión para padres y madres, de una parte, y para las propias operadoras de telefonía móvil, de otra.

Desde las primeras observaciones, ha sido factible comprobar cómo un aparato que los propios progenitores facilitaban a sus hijos, rebasaba pronto los límites establecidos por aquéllos, desplegando una funcionalidad cuyo mayor atractivo para el menor radica, muchas veces, en brindarle más posibilidades de escapar a ese control paterno. Bajo la coartada de estar localizados, los niños y adolescentes han aprendido a utilizar la telefonía móvil con propósitos muy diferentes al

de la simple comunicación con sus padres, propósitos que los propios terminales y los servicios ofrecidos por las operadoras de telefonía móvil permiten cumplir.

Aunque la presión de los hijos se cita como primera causa de la compra de un móvil, surge, paradójicamente, un discurso unánime –y contradictorio con el anterior–, que destaca como razón principal para su adquisición las necesidades ligadas a la vigilancia paterna de los adolescentes. El interés por la localización permanente y control de los hijos provoca que la compra del teléfono móvil se contemple como una *inversión en su seguridad*. El control en la era digital, ya no se ejercería directamente sobre el espacio físico, sino que se encontraría mediatizado por la cobertura y saldo del móvil, en lo que algunos autores han denominado la «correa digital».

En la actualidad, el 80% de los menores tiene un teléfono móvil en su bolsillo y, además, lo considera como una necesidad en sus vidas. De hecho, la inmensa mayoría manifiesta que incluso lo lleva en el centro educativo. Para los menores, el móvil se ha convertido en una señal de identidad que determina, o puede determinar, su posición en su grupo de iguales.

No debemos olvidar que estamos hablando de una etapa de la vida decisiva para la creación de la red social y la renovación de sus grupos de referencia. Los menores dedican mucho tiempo y esfuerzo a construir estas redes de sociabilidad que son para ellos especialmente importantes. En ellas, las interacciones entre pares –en este caso, entablar conversación con un interlocutor amigo– generan satisfacción personal y cubren las expectativas de amistad, confianza e intimidad. Junto con aplicaciones tan populares como el *Messenger*, el teléfono se configura para ellos como un nuevo canal de comunicación privada –libre del control paterno– que satisface las necesidades de comunicación con sus iguales. Pero, además, Internet y la telefonía móvil les han abierto el camino para un estilo «nómada» de comunicación con sus amistades, que no estaba disponible para las generaciones anteriores: la posibilidad de estar «conectados» en cualquier tiempo y lugar.

Para existir socialmente en esta red hace falta, ante todo, estar juntos, llamar y ser llamado. De ahí que se atribuya a las llamadas o mensajes recibidos, no sólo un valor funcional («puedo comunicarme»), sino sobre todo un valor simbólico o existencial (recibo llamadas, luego «soy alguien», «cuento» para el grupo). Por lo tanto, sin tener en cuenta la satisfacción de esta acuciante necesidad de pertenencia al grupo, a un mundo de valores, creencias, normas, comportamientos y sentimientos comunes, la explicación del uso teléfono móvil como instrumento carece de sentido.

Así pues, el teléfono móvil contribuye a reforzar su emergente identidad como ser autónomo y autoorganizado, deseoso de estar siempre localizable –en continua relación y disponibilidad–, no tanto para sus progenitores, como para su red social. Ante esta situación, resulta comprensible que se acaben desvirtuando, en la práctica, las razones iniciales para la compra del teléfono móvil. La evidencia recabada en este estudio apunta a que el móvil incrementa las relaciones de comunicación entre los propios jóvenes, pero no tanto entre los jóvenes y sus padres.

La paradoja que se plantea es que, para los progenitores, el móvil se concibe inicialmente desde el *control*, mientras para los hijos supone *independencia, autonomía y autoafirmación*. A través de él, los progenitores creen, sin excesiva convicción, que controlan a los hijos, mientras los menores juegan a independizarse del control paterno recurriendo al «me he quedado sin batería», «no había cobertura», «no tengo saldo», «no me lo llevo por si me lo roban», o «he perdido el tren», igualmente sin conseguirlo demasiado.

De las citas anteriores, se deduce cómo los jóvenes encuentran altamente consustancial con sus deseos de autoafirmación identitaria –que incluye la búsqueda de su individualidad pero, a la vez,

la identificación con el grupo – personalizar la adquisición del móvil con arreglo a sus deseos, prioridades, gustos, conocimientos «expertos», personalidad y estilos de vida del grupo. El teléfono móvil, como instrumento que alberga una parte de lo «íntimo» (agenda, fotos, mensajes...), se convierte en una expresión más de la propia personalidad, un reflejo del yo.

No obstante, no se debe olvidar que existe un grupo de menores que utiliza el teléfono móvil como medio para gastar bromas y hacer gamberradas, tanto entre los compañeros como con el profesorado. Los datos reflejan, por ejemplo, que grabar peleas con el móvil aumenta diez veces la probabilidad de que el profesor sea el objeto de una broma con el móvil.

El móvil se convierte así en una oportunidad más para la realización de juegos, burlas y fanfarronadas adolescentes –más o menos inocentes, más o menos graves–, y otras acciones de autoafirmación en el grupo. Ocurrencias como llamar a los números de información, de urgencias, de taxis o de restaurantes, sin otro objeto que la chanza y diversión posterior con los amigos comentando la audacia del hecho, son, por lo visto, más frecuentes de lo esperado. Ponen a prueba el arrojo, la valentía e, incluso, el liderazgo de quienes las realizan, frente a los que después las ríen, apoyan, jalean, comentan y divulgan. Y las nuevas prestaciones de los teléfonos móviles permiten que algunos de sus usos creativo/expresivos (cámara y vídeo, fundamentalmente) lo faciliten.

El avance de la telefonía móvil ha dado lugar a que este tipo de grabación –que vamos a denominar *video-testimonio* («yo estuve allí y lo vi, o lo protagonicé») –, pueda ser difundido a amplias audiencias de modo relativamente sencillo, a través de las redes de sociabilidad juvenil, y de páginas especializadas en Internet (YouTube). Según las encuestas, una media del 10% de los menores de la Comunidad de Madrid, graba peleas a través del móvil, cuelga grabaciones en YouTube, desea grabar las gamberradas de otros y conoce a alguien que utiliza el móvil para acosar a terceros.

Así pues, el interés adolescente en la difusión de los contenidos que graba con el teléfono móvil reside, precisamente, en que este tipo de vídeo les permite experimentar y sentirse como auténticos protagonistas mediáticos: como «reporteros», «testigos» o «intérpretes» reconocidos de su propia «película», frente a su grupo de referencia. Quizás lo más relevante, y a la vez preocupante, sea la normalidad, insensibilidad o tolerancia con que los adolescentes juzgan y contemplan el visionado de este tipo de *video-testimonio*, donde se muestran escenas y situaciones repudiadas desde un punto de vista ético, como abusos con consecuencias graves –en términos de humillación, vergüenza, dolor o sufrimiento– para las personas que las protagonizan. Con el agravante de que son vídeos, en ocasiones, planificados, ampliamente difundidos y que, además de ser compartidos, son considerados populares entre los menores.

A medida que aumenta el uso del móvil por parte de los menores, las consecuencias económicas se van haciendo más importantes, y aparecen los conflictos y discusiones alrededor de los costes y la factura telefónica. Esta última representa, para todos ellos, el capítulo más oneroso de este fenómeno. El discurso de los progenitores en esta área se centra en destacar, en primer lugar, la irresponsabilidad de los menores a la hora de gestionar y regular el uso del móvil. Un dato más para la reflexión es el que pone de manifiesto que no desconectar nunca el móvil (como ocurre en el 25% de los casos) aumenta dos veces la probabilidad de disparar el consumo.

Mientras algunos progenitores explican este consumo excesivo por parte de los adolescentes aludiendo al bienestar material de que gozan en la actualidad, otros lo consideran una manifestación más de la irresponsabilidad intrínseca a estas edades. Aunque el 23% de los encuestados asegura compartir gastos, el 65% afirma que son sus padres quienes pagan la factura del teléfono

móvil. Frente a estas situaciones, surgen diferentes estrategias paternas que tratan de hacer frente al problema, con mayor o menor fortuna. En parte, se trata de limitar el consumo a través de diferentes iniciativas como las tarjetas pre-pago, dato corroborado por muchos adolescentes.

Si bien todos disponen de una asignación mensual para sus llamadas (entre 5 y 10 euros mensuales), la media del consumo máximo realizado por los menores está en 42 euros mensuales. Una vez más, los datos reflejan que son precisamente aquellos menores que más gastan los que más utilizan el móvil para gastar bromas a sus compañeros y los que reconocen que sus amigos cuelgan vídeos en Internet.

Los adolescentes consultados también enumeraron una serie de estrategias conducentes a evitar su gasto telefónico particular, manteniendo a la vez las prestaciones. Las iniciativas, en este sentido, consisten en utilizar de forma alternativa las llamadas perdidas (toques) (70%), los mensajes de texto y el Messenger para conversar (55%), utilizar el teléfono fijo familiar con tarifa plana (40%) o utilizar –sin consentimiento– el teléfono móvil de los padres (28%), para enviar mensajes o hablar con los amigos –con la esperanza de que los progenitores no se aperciban del hecho– mantener apagado el móvil (25%) y llamar en las franjas horarias de tarifa económica (22%),.

Tanto en el grupo de discusión que se realizó con padres y madres, como en el que se realizó con adolescentes, se cita otro responsable de la generación de un gasto telefónico excesivo en los adolescentes: las operadoras de telefonía móvil. Las acusaciones que de uno y otro lado se lanzan contra ellas, aluden a diferentes aspectos. En primer lugar, se critica la intencionada desinformación al usuario, promovida desde estas empresas, al aplicar sus diferentes modalidades de contratos, tarifas y servicios, y las dificultades que introducen para que éste pueda darse de baja en el servicio.

Se critica también su comportamiento poco ético orientado al rendimiento y al afán desmedido de lucro, sobre todo en la aplicación de tarifas (llamadas a otro operador, llamadas internacionales), la posibilidad de contratar servicios por parte de menores, sus campañas agresivas de publicidad vía SMS, y la obsolescencia calculada de los terminales móviles. Las sugerencias de los progenitores pasan por reclamar y presionar a las operadoras para que implementen contratos y tarifas ajustados a usuarios adolescentes, y medidas de seguridad y control para acceder y llamar a servicios y números especiales.

Por su parte, las compañías operadoras de teléfonos móviles se defienden señalando que ellas ofrecen una herramienta para la comunicación y el entretenimiento, pero que velar por el buen uso de esa herramienta es algo que compete preferentemente a los padres, como responsables de la educación mediática de los hijos. No obstante, desde las propias organizaciones han querido dejar constancia de que existe también una preocupación por la utilización indebida de los móviles en la infancia y la adolescencia.

Por ello, desde diciembre de 2007, las principales operadoras firmaron un código de conducta, impulsado por la Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Algunas antes y otras con posterioridad a esta fecha, han adoptado toda una serie de medidas que son reflejo de esa preocupación por los menores y las tecnologías. Los terminales móviles para menores, de Movistar; la «Guía de ayuda para familias frente a las nuevas tecnologías», de Orange; el «Perfil Joven», que imposibilita el acceso de menores a contenidos para adultos, de Vodafone, o la ausencia total de contenidos para adultos en la página web, de Yoigo, son tan sólo algunos ejemplos de las disposiciones de estas compañías como respuesta a una demanda social de responsabilidad corporativa.

Sin embargo, estas organizaciones insisten en que los padres deben ejercer su parte de responsabilidad y conocer las posibilidades de control que les ofrecen para hacer de los menores personas también responsables frente a la tecnología móvil. Concienciar a este sector de la población de que los mundos virtuales tienen consecuencias reales es una tarea de todos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Zygmunt (2003): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Gedisa, Barcelona.

Gordo, Ángel y Mejias, Ignacio (2006): «Redes de oportunidades y gestión del yo», en Gordo López, Ángel J. (coord. 2006), *Jóvenes y cultura messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*, Instituto de la Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, Madrid, pp. 73-160.

Johnsen, T. (2001): «They're just Talking 'bout Nonsense», trabajo presentado en la conferencia «Machines that Become Us», Rutgers University, New Brunswick, New Jersey, US, 18-19 Abril.

Ling, Richard (2002): «Chicas adolescentes y jóvenes adultos varones: dos subculturas del teléfono móvil», en Lorente Arenas, Santiago (coord. 2002), *Juventud y teléfonos móviles: algo más que una moda*, *Revista de Estudios de Juventud* nº 57 (monográfico), INJUVE, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, pp. 33-46.

Lorente Arenas, Santiago (coord. 2002): *Juventud y teléfonos móviles: algo más que una moda*, *Revista de Estudios de Juventud* nº 57 (monográfico), INJUVE, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

**¿QUÉ MENORES VEN  
LOS MENORES EN TELEVISIÓN?  
LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
IDENTIDAD INFANTIL  
Y ADOLESCENTE EN EL  
ENTORNO AUDIOVISUAL**

*Ver Índice*

*Ver Índice*

# ¿QUÉ MENORES VEN LOS MENORES EN TELEVISIÓN? LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INFANTIL Y ADOLESCENTE EN EL ENTORNO AUDIOVISUAL

**AUTOR:** *ALEJANDRO PERALES ALBERT*

RESUMEN EJECUTIVO.—1. INTRODUCCIÓN.—1.1. *Presentación.*—1.2. *Objetivos.*—1.3. *Características del estudio.*—2. CONCEPTOS PREVIOS.—2.1. *Medios de comunicación y realidad: la producción de sentido.*—2.2. *Los efectos de los medios de comunicación en la infancia: ¿Qué hace la televisión con los menores? ¿Qué hacen los menores con la televisión?*—2.3. *Los menores como usuarios de los medios y espectadores de sus contenidos*—3. RESULTADOS DEL ESTUDIO.—3.1. *La infancia recuperada.*—3.2. *El menor como víctima.*—3.3. *El menor como héroe.*—3.4. *La infancia como simulacro y coartada.*—3.5. *El individualismo altruista.*—3.6. *Las actividades extraescolares: sexo, drogas y hip hop.*—3.7. *La simbiosis intergeneracional.*—3.8. *Reflexiones sobre la violencia.*—3.9. *Tradicionalismo en la modernidad.*—ANEXO I: LA PUBLICIDAD EN LOS MENORES.—ANEXO II: REPERTORIO DE ESPACIOS ANALIZADOS.—BIBLIOGRAFÍA.

## RESUMEN EJECUTIVO

Los medios de comunicación se caracterizan por construir perfiles de identidad que, a su vez, provocan en las audiencias objetivo respuestas de identificación, proyección o rechazo en relación a los grupos sociales representados. Obviamente, los receptores del mensaje no desempeñan un papel puramente pasivo, y en función de su experiencia, conocimientos y actitudes reelaboran y resignifican esas propuestas de estereotipo que llegan a través de los medios.

En todo caso, es importante conocer lo que podríamos denominar las «propuestas mediáticas de sentido», puesto que en nuestra sociedad las visiones del entorno, de los demás y de nosotros mismos no pueden explicarse sin tener en cuenta la influencia de los medios de comunicación. Una influencia que será tanto mayor cuanto menor sea la experiencia directa y la madurez interpretativa del receptor y mayor sea, por tanto, su experiencia vicaria a través de la prensa, la radio, la televisión u otros canales o sistemas de comunicación.

El análisis de un amplio repertorio de productos televisivos con presencia de menores (infancia y adolescencia) y potencialmente visionado por éstos, pone de relieve determinadas recurrencias

sobre qué menores ven los menores en ese medio. O, dicho de otro modo cuáles son los estereotipos de la infancia y la adolescencia que mayoritariamente ofrece la programación televisiva.

En términos generales, puede afirmarse lo siguiente:

- En el caso de la infancia, la imagen que ofrecen los medios puede acercarse más al realismo o a la fantasía, pero suele caracterizarse por una visión excesivamente autónoma, introvertida en la que los menores se relacionan sólo con menores y en la que adolescentes y adultos no tienen cabida sino como agentes amenazantes de su mundo arcádico.
- En la programación no estrictamente infantil, el menor es en muchos casos una figura puramente retórica, una mera coartada para ofrecer a los adultos una cierta visión de la sociedad desde una mirada pretendidamente ingenua. Se trata del menor como mascota de fábula, como narrador omnisciente, e incluso como «buen salvaje». Hay series y programas emitidos en horario de protección legal, y por supuesto fuera de dicho horario, que inciden en esa visión adulta de los menores, poniendo a éstos en contacto con temas (y abordamiento de temas) claramente perjudiciales para su desarrollo, sin que se tengan en cuenta las consecuencias que esa imagen (en muchos casos enormemente descarnada y sarcástica) puede tener en la formación de los más pequeños.
- En el caso de la representación de los adolescentes, las series y espacios televisivos ofrecen un perfil de éstos bastante convencional en cuanto a los roles de género y en cuanto a las claves románticas de las relaciones, lo que contrasta con una estética y un lenguaje trasgresores, en busca del reflejo de las tendencias más actuales (claves de pertenencia, grupos tribales reconocibles, etc.).
- Hay también una visión mayoritariamente *progresista* en el abordamiento ideológico de los problemas sociales integrados en las tramas (discriminación, medioambiente, homosexualidad, pacifismo, altruismo), que se hace compatible con una defensa del individualismo a ultranza en lo cotidiano (tensión entre la autenticidad personal y la presión de los amigos o del grupo, búsqueda de la «propia vía» para evolucionar, etc.).
- Destaca asimismo una visión claramente normalizadora en el tratamiento de aspectos como las relaciones sexuales o el consumo de drogas, especialmente de bebidas alcohólicas. Ello se convierte en un rasgo imprescindible de las relaciones entre iguales, aunque se han encontrado muy pocas referencias a las consecuencias que pueden derivarse de tales prácticas.
- Se observa en general, tanto en la programación infantil como en la juvenil, un cuestionamiento de las figuras paternas y de los adultos cuando éstos aparecen; especialmente de las figuras masculinas. Muchos padres representados son inmaduros, egoístas, ignorantes. Esa deslegitimación de la autoridad hace que los límites impuestos por los adultos no se presenten como normas fundamentadas, sino a reglas más o menos arbitrarias que pueden y deben transgredirse. En el caso de los niños, el miedo, la visión amenazante del mundo adolescente y adulto, supone un freno para esa transgresión. Pero no ocurre así con los adolescentes, cuya imagen construida se caracteriza por el narcisismo y la omnipotencia: la deslegitimación de los adultos conduce en buena medida a cuestionar la posibilidad de evolución y maduración (los adultos como «adolescentes añosos») y explica porqué la norma de relación de los adolescentes con ellos es horizontal, no jerárquica, promiscua incluso en el terreno sexual.

- En la programación para menores la violencia se sanciona negativamente desde el punto de vista ideológico, pero en los relatos es omnipresente y tratada de un modo atractivo, sin recoger ni mostrar sus consecuencias negativas. Ello es especialmente claro en las series de animación infantiles, en las que el tratamiento humorístico de la violencia no sólo banaliza ese tratamiento, sino que además se aborda desde el punto de vista del agresor (que se identifica con el menor) y sin empatía hacia la víctima.

De todo lo anterior cabe deducir que la imagen que los menores reciben de sí mismos a través de los relatos televisivos está claramente condicionada por los intereses del mercado audiovisual, y no se inscribe generalmente en modelos pedagógicos ni se compadece con los estadios de la evolución psicológica en los diferentes segmentos de edad. Claro ejemplo de ello es la variedad de targets entremezclados a los que se dirigen la mayoría de los canales temáticos supuestamente infantiles.

Tampoco suele proveerse a los menores, de habilidades para la recepción de contenidos audiovisuales. No se observa la asunción, por parte de los operadores televisivos, de los principios de la alfabetización mediática y uso y consumo crítico de los medios. Ello hace difícil dejar de situarse ante los medios de una posición puramente defensiva o reactiva (la protección del menor ante contenidos inadecuados) para pasar a una posición proactiva (la utilización adecuada de los medios y de los beneficios que pueden aportar).

Los poderes públicos tienen, en este sentido, la obligación de hacer viable la generación de ofertas audiovisuales de calidad y valor pedagógico dirigidas a los menores, variadas en cuanto a géneros y contenidos, atractivas para sus receptores potenciales y positivas desde el punto de vista axiológico. Es preciso crear sinergias para potenciar esa oferta, con apoyos a la industria audiovisual, programas que faciliten el intercambio geográfico de productos, etc. Y es precisa también una estrategia política, desde las instituciones y desde la sociedad civil, que asegure el acceso universal de los menores, especialmente de la infancia, a contenidos audiovisuales de calidad y con valores positivos independientemente de su zona de residencia o capacidad adquisitiva familiar.

Todo ello, claro es, con el fin de aprovechar las indudables ventajas que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ofrecen para la información, formación y entretenimiento de los menores (funciones que se dan de una forma simultánea y no sucesiva) minimizando al máximo los posibles efectos negativos.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Presentación

Los menores dedican buena parte de su tiempo no lectivo a consumir televisión, aun a pesar de la creciente competencia de las TICs (Internet, videojuegos, telefonía móvil) y a pesar también de la disminución de su tiempo libre en favor de actividades extraescolares cada vez más variadas. Entre los más pequeños, ese alto consumo televisivo se explica en buena parte por una mayor permanencia en el hogar durante los tiempos de ocio (con o sin adultos en casa), frente a épocas en las que niños y niñas pasaban más tiempo jugando en la calle. En el caso español, además, el consumo televisivo de menores y adolescentes se extiende hasta horas muy tardías del *prime time* (e

incluso hasta la madrugada), lo que compensa en términos de exposición al medio el menor visionado televisivo diurno.

Los niños y niñas poseen en nuestra sociedad una alta competencia comunicativa a la hora de descodificar mensajes audiovisuales desde el punto de vista de sus elementos retóricos, técnicos y narrativos, en ocasiones de estructura muy compleja, y casi siempre como consecuencia de su intuición más que del aprendizaje en el uso de los medios (la llamada «alfabetización mediática» o «educación mediática»). Por ello, esta alta competencia no suele verse acompañada de elementos fundamentales como el adecuado conocimiento *productivo* sobre las reglas de funcionamiento de los medios y de elaboración de los contenidos que difunden y, sobre todo, del adecuado conocimiento *receptivo*, que permite comprender el sentido de la narración pretendido por el emisor e interpretar de modo crítico y distanciado sus mensajes.

Las carencias en la alfabetización mediática, unidas a las propias del estadio de madurez evolutiva de los menores, hacen que su patrón de respuesta ante los mensajes audiovisuales se caracterice, según indican multitud de estudios, por una elevada confianza y credulidad, así como por una cierta tendencia imitativa y mimética ante lo que proponen sus contenidos. La credulidad y la imitación son, además, más intensas cuanto menor es la experiencia directa, los conocimientos y las actitudes que el menor puede oponer y contrastar a la *experiencia vicaria y virtual* que le ofrecen los medios.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, parece claro que los medios de comunicación pueden ser una herramienta de enorme utilidad para la educación y formación de los menores. Pero también se deriva la insoslayable necesidad de proteger a esos menores ante contenidos inadecuados y usos abusivos, tal y como reflejan la propia normativa legal y los códigos de regulación voluntaria existentes en España y en la mayoría de países de nuestro entorno.

## 1.2. Objetivos

El presente estudio es una aportación a la reflexión sobre las relaciones que se establece entre los menores y los medios de comunicación, centrada en el análisis de imagen dominante que sobre la infancia y de la adolescencia difunden los espacios televisivos.

Se trata, pues, de un abordamiento del problema *desde la oferta*, es decir, desde las representaciones de la infancia y de la adolescencia tal y como son construidas por los emisores de los mensajes (los productores de los programas), proponiendo «cómo hay que ser» o «cómo no hay que ser». O, dicho de otro modo, que hay que *tener, hacer y representar* para ser ese niño o ese joven que desde el propio medio se nos ofrece como modelo.

El planteamiento inicial del estudio es deudor, como más adelante detallaremos, de dos conceptos suficientemente desarrollados en el ámbito de la teoría de la comunicación, y que ponen en valor este tipo de análisis:

- En primer lugar, que la principal función de los medios de comunicación de masas no es tanto reflejar la realidad o construirla, sino *producir sentido* sobre dicha realidad. Ello implica proponer y fijar un repertorio de temas y de preocupaciones que definen tal realidad; aportar un punto de vista, un encuadre explicativo de esa realidad que funcione como un relato, y ofrecer estereotipos sobre los demás y sobre nosotros mismos que, a fuer de reduc-

cionistas, nos permitan aprehender el entorno e introducir certidumbre en nuestra visión del mundo.

- En segundo lugar, que la investigación en comunicación no puede basarse únicamente en analizar la respuesta de los receptores ante los mensajes a través del estudio cuantitativo o cualitativo de las audiencias, sino que debe analizar también el estímulo, es decir, el contenido y la difusión de dichos mensajes. Es evidente que los contenidos no determinan mecánicamente la respuesta cognitiva, axiológica y conductual de los receptores, sino que son reapropiados, resignificados, reelaborados por esos receptores en función de su *background* cultural (experiencias, valores, conocimientos) y en función también de sus actitudes y de su perfil caracterial. Pero ello no reduce, sino al contrario, la importancia de proceder al análisis de los mensajes para desbozar que parte de la respuesta viene condicionada por el estímulo en sí.

De acuerdo con ambos postulados, el objetivo fundamental de este análisis es reconstruir los estereotipos de infancia presentes en la oferta televisiva, buscando sobre todo los elementos más transversales, invariantes y conformadores de dichos estereotipos.

El estudio permite abordar cuestiones como las siguientes:

- ¿Las imágenes que los menores reciben de sí mismos a través de los relatos televisivos contribuyen positivamente a su comprensión del mundo, de los demás y de sí mismos?
- ¿Se inscriben en modelos pedagógicos determinados o se compadecen con los estadios de la evolución psicológica en esos segmentos de edad?
- ¿Cómo se provee a los menores de conocimientos y habilidades para la convivencia y la resolución adecuada de los conflictos vitales?
- ¿Existen asociaciones claras entre valores positivos y personajes atractivos, o por el contrario se tiende a la disociación?
- ¿Se busca una representación realista del menor o por el contrario se utiliza simbólicamente su imagen para trasladar determinados mensajes?
- ¿Cuál es la propuesta de interacción entre iguales, entre los diferentes segmentos de edad (niños y adolescentes), con padres y profesores, con otras figuras de referencia?

### 1.3. Características del estudio

Como hemos señalado, buena parte de la reflexión teórica de la comunicación de masas se basa en el análisis de los mensajes, ya sea de forma aislada o integrada con el análisis de los contextos de difusión y/o de recepción.

El análisis de mensajes es un tipo de investigación específica en el terreno de la comunicación cuyo objeto material de estudio es el mensaje comunicativo. Desde el punto de vista epistemológico se aborda a través de la teoría de la comunicación de masas, pero sin renunciar a otras aportaciones multidisciplinarias en el ámbito de las ciencias sociales: psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, así como la documentación y la informática.

El análisis de mensajes tiene su antecedente en los estudios exegéticos de la Biblia entre las comunidades protestantes de Nueva Inglaterra en el siglo XVII. A principios del siglo XX experi-

mentó un importante avance en el marco del formalismo ruso gracias a Propp y a sus estudios sobre los cuentos de hadas, antecedente del estructuralismo, con su búsqueda de esquemas narrativos invariantes y su distinción entre personajes y funciones en el relato.

También a principios del siglo XX han sido fundamentales los trabajos de Lippman sobre los estereotipos contruidos por los medios de comunicación, y más tarde los de Lazarsfeld y Berelson, que llevaron a cabo la primera sistematización de las técnicas de análisis de contenido en 1948. Berelson se centra fundamentalmente en el cómputo cuantitativo de expresiones y argumentos (análisis de contingencias o *Contingency analysis*), así como en el significado manifiesto de los contenidos.

Por su parte, la aportación del estructuralismo se ha manifestado a través de la tradición semiológica francesa /europea o semiótica anglosajona, e incide en los aspectos connotativos y latentes del lenguaje más allá de los significantes específicos (desde Saussure hasta Greimas, Barthes, Kristeva, Eco, Bardin) o bien en la dimensión pragmática que lleva hasta el análisis del discurso (Pierce, Austin, Searle, Van Dijk).

El análisis de mensajes se aplica a cualquier tipo de señal susceptible de ser analizada en términos de significante/significado:

- Medios de comunicación (prensa, radio televisión, cine)
- Literatura. Narraciones escritas, habladas o cantadas.
- Manifestaciones populares (las fiestas, los ritos)
- Manifestaciones visuales (pintura, escultura)
- Documentos históricos
- Elementos de la comunicación empresarial

Desde el punto de vista metodológico, el análisis de mensajes, como ocurre en otros ámbitos de la investigación social, puede ser cuantitativo o cualitativo.

- Los análisis cuantitativos suponen el sometimiento de los documentos a un cuestionario o protocolo clasificatorio que permite computar la presencia (ocurrencia) de las diferentes categorías y su análisis estadístico. Los desarrollos informáticos han supuesto un nuevo empuje al desarrollo de este tipo de análisis.
- Los análisis cualitativos suponen la interpretación en profundidad de los documentos y de su sentido y significado en los diferentes niveles del discurso (expresivo, argumentativo, simbólico, etc.), con el fin de poner de relieve preferentemente contenidos latentes, connotaciones, etc. No se sigue tanto un protocolo estructurado, cuanto una guía abierta de análisis que permite mayor flexibilidad y profundización en los diferentes elementos del mensaje y en sus relaciones, mediante un abordamiento interpretativo o hermeneúutico.

También cabe diferenciar los análisis sincrónicos y los longitudinales o diacrónicos:

- Los análisis sincrónicos suelen basarse en la comparación de mensajes emitidos durante un mismo periodo y con algún tipo de similitud, difundidos a través de diferentes medios o soportes, con géneros, formatos, tramas diferentes o audiencias distintas.

- Los análisis longitudinales se orientan a conocer la evolución de los contenidos en el tiempo, ya sea del tratamiento de determinados personajes o segmentos sociales, de un género televisivo, de una cadena....

Desde el punto de vista técnico, cabe diferenciar un repertorio de tipologías específicas de análisis de mensajes:

- El **Análisis temático**, que se basa en definir categorías y rastrear y computar su presencia en los documentos a analizar. La técnica más simple consiste en confeccionar una lista con la frecuencia de aparición de las palabras de un texto. Existen aplicaciones de software destinadas al análisis temático automático, que se basan en la definición de un «diccionario» donde se registran todos los términos a tomar en cuenta, así como la existencia de sinónimos. Una de las dificultades mayores de este análisis corresponde a la polisemia del lenguaje. También se puede trabajar con una «lista abierta» de temas, es decir agregando descriptores a medida que nuevos temas van apareciendo en un corpus dado. El análisis de contingencia ya mencionado pretende ir un paso más allá que el mero análisis de términos, aproximándose al contenido semántico. Este paso consiste en considerar la relación existente en el texto entre palabras, midiendo la simultaneidad de su aparición en conjuntos significativos predeterminados como la oración.
- El **Análisis semántico**, que pretende ante todo estudiar las relaciones entre temas tratados en un texto. La forma típica es el análisis que identifica un sujeto asociado a un objeto y registra qué tipo de acción realiza el sujeto para afectar al objeto. Sujeto, objeto y acción (o predicado) son las variables del análisis y las tres pueden ser registradas de acuerdo a una codificación de categorías, tal y como se hace en el llamado análisis automático. Se considera sin embargo que un análisis basado en estructuras exclusivamente gramaticales podría no rendir cuenta correctamente del contenido, debido a que no tiene suficientemente en cuenta las variaciones de sentido. Suele recurrirse a la reconstrucción lógico-proposicional de los textos reescribiéndolos de acuerdo a un enunciado canónico. Ello permite codificar utilizando siempre las mismas variables y categorías, para poder efectuar clasificaciones y cálculos estadísticos. El análisis valorativo incorpora al análisis semántico los adjetivos y adverbios que expresan juicios de valor y el concepto al cual se aplica.
- El **Análisis actancial**, inaugurado por Propp en sus ya mencionados estudios sobre los cuentos maravillosos y desarrollado por Greimas, que se aplica a discursos en los que se da gran importancia a sujetos individuales o grupales (instituciones). El concepto central lo constituye el personaje o «actante», definido este último como una forma de ser o de hacer que puede verse «actualizada» o encarnada en uno o varios sujetos sintácticos. Se aplica preferentemente a discursos en que se expresan propósitos de acción (planes de autoridades, instituciones o colectividades, sean éstas políticas o de otra índole), acciones reales ocurridas (eventos provocados por un actor definido) o relatos sobre los logros de personas o colectividades. En estos estudios, los personajes y actantes se clasifican no sólo por sus características personales y sociales (rasgos psicofísicos, variables sociodemográficas) sino también por su posición y función en el relato (sujeto, ayudante, oponente; destinador, destinatario; protagonista, antagonista, comparsas, etc.).

Desde las últimas décadas del siglo XX, el análisis de mensajes, que parecía haber quedado relegado a un segundo plano acusado de «reduccionista» y de sobredimensionar la importancia del «estímulo» en el proceso de la comunicación, se ha visto revitalizado por los trabajos de Gerbner

y su teoría del cultivo (*cultivation theory*); por las hipótesis sobre la fijación de agenda (*agenda setting*) y sobre el análisis del encuadre (*frame analysis*), y por los estudios culturales de corte etnográfico (*cultural studies*).

En todo caso, el desvelamiento, a través del análisis, del sentido que permanece latente en los actos comunicativos concretos es posible en la medida en la que los contenidos difundidos a través de los medios de comunicación incorporan (siquiera a nivel de propuesta) las circunstancias socioculturales de su recepción (estructura sociodemográfica, normativa y motivacional de la recepción); lo que podemos denominar su «target anticipado».

En el presente estudio hemos llevado a cabo un análisis cualitativo de mensajes presentes en un repertorio de programas televisivos emitidos por diferentes cadenas de televisión en un periodo temporal concreto, aplicando fundamentalmente técnicas propias del análisis actancial. Todo ello enmarcado en un contexto más amplio en el que los programas televisivos son considerados como formas simbólicas y representacionales que nos hablan de los universos de sentido que construyen una cultura; es decir, como dispositivos de mediación comunicativa.

Partiendo de la necesidad de desarrollar una metodología para la observación sistemática y controlada de los contenidos de programación, hemos procedido a:

- Diseñar un sistema de indicadores como instrumento de registro y descripción de los estímulos que se transmiten a través del contenido de los programas analizados. Ello incluye la trama argumental, la semblanza de los personajes y las formas simbólicas y representacionales presentes en el mensaje (concepciones del mundo, creencias, valores y estereotipos).
- Desarrollar y poner a prueba una guía de observación semiestructurada, una herramienta para el trabajo de identificación, registro y tratamiento de los datos que surgen de la observación de los programas.

Así, el diseño metodológico incluye la selección de la comunicación que será observada (mensajes transmitidos a través de distintos programas), la selección de las categorías que se utilizarán (sistema de indicadores propuestos a través de la Guía de Observación que se pone a prueba), la selección de las unidades de análisis (muestra de personajes) y la selección del procedimiento de evaluación.

Para la realización del análisis, se han tenido en cuenta diferentes episodios de cada serie, valorando:

- Motivo argumental principal y asuntos secundarios del guión (tramas y subtramas).
- Entorno argumental (lugares geográficos, escenarios, ambiente).
- Conflictos y dilemas de carácter personal que aparecen en el argumento.
- Menores que aparecen en el espacio con un tratamiento destacado, ya sea como protagonistas, antagonistas o comparsas.
- Características de los menores identificados: rasgos psicofísicos, sexo y edad, clase social perceptible, aspectos relacionales con iguales, otros menores más pequeños o de más edad (hermanos, etc.), adultos (padres, profesores).
- Valores asociados al personaje: interés/altruismo, amistad/individualismo, aventura/seguridad, placer/realidad, racionalidad/emotividad, importancia de lo físico/de lo psicológico, competitividad/cooperación.

- Tratamiento del personaje por parte de la serie (sentido): personaje positivo/negativo, serio/humorístico/dramático, éxito/fracaso.

Como ya hemos señalado, nuestro interés es analizar qué menores y adolescentes ven los menores y adolescentes cuando se exponen al medio televisivo. Este criterio hace que nuestro análisis sea transversal a los géneros, y nos permite obviar un tema tan controvertido como es el de la clasificación de la programación televisiva.

Hemos tenido en cuenta, pues, dos criterios básicos para la selección del material de análisis (unidades de continente):

- Que los espacios sean **para** menores: incluyen lo que comúnmente se denomina programación infantil y juvenil, entendida como aquella oferta de programas que se consideran específicamente producidos para los menores y que se adecuan a sus intereses (deseos y necesidades) como segmento social. La delimitación del público objetivo sería pues el rasgo común de dichos espacios, más allá de los géneros, formatos y contenidos.
- Que los espacios sean **con** menores: incluyen una amplia gama de programas televisivos caracterizados por contar en su repertorio de personajes con niños y niñas o adolescentes, o con sus representaciones simbólicas (objetos o animales). Estos espacios pueden estar dirigidos tanto a público infantil o adolescente como a público familiar o incluso a público adulto.

Si operamos, en términos *booleanos* (teoría de conjuntos) una intersección entre ambos criterios, contaríamos con un repertorio potencial de programas que dejaría fuera de la selección tanto los espacios para menores que no cuentan con menores como los espacios con menores que no van dirigidos a éstos.

Además, como criterio restrictivo complementario, nos hemos centrado en aquellos productos televisivos en los que el menor no sólo es significativo a efectos de la trama (protagonista, antagonista, comparsa), sino que además mantiene una clara permanencia o asiduidad en los diferentes episodios, aun cuando no sea siempre a través de los mismos actores o de los mismos personajes. Quedan fuera del análisis, por tanto, los espacios no seriados como obras cinematográficas y eventos singulares, y también los programas informativos.

Por otro lado, hemos aplicado un criterio amplio desde el punto de vista del target apelado por el programa, dada la falta de segmentación de audiencia existente en las cadenas de televisión generalistas, seleccionando todos los espacios que cumplen los criterios anteriores y que además cuenten con una audiencia potencial significativa de ese target, independientemente de su audiencia efectiva y de su índice de afinidad (es decir, de que se trate de que los menores sean una audiencia exclusiva, prevalente, equivalente o subsidiaria en relación a otros segmentos de espectadores).

De este modo, hemos incluido en el estudio no sólo aquellos espacios televisivos que se emiten en franjas horarias diurnas previas o posteriores a la jornada escolar (que se consideran horario de protección reforzada: de 8 a 9 de la mañana y de 5 a 8,30 de la tarde de lunes a viernes), sino también los que se emiten en *prime time* (de 8,30 a 11 de la noche), habida cuenta de que en España es habitual esa audiencia nocturna infantil y muchos programas se ubican en dicha franja pensando precisamente en atraer a los menores como gancho para el resto de la familia.

Es decir, se han tenido en cuenta programas con menores aun cuando se dirijan a un publico generalista familiar o incluso adulto, siempre y cuando su horario de emisión no reduzca drásticamente sus posibilidades de ser visto por menores<sup>1</sup>.

Asimismo, se ha analizado una muestra de anuncios publicitarios protagonizados o coprotagonizados por menores, teniendo en cuenta todo tipo de publicidad emitida por las cadenas independientemente del producto anunciado o de su target consumidor.

En cada uno de los espacios/episodios se han identificado todos los personajes menores de edad (niños/niñas y adolescentes), obteniendo información sobre:

- Su sentido narrativo (personaje presentado como positivo, negativo o neutro. Personaje a imitar o en el que proyectarse).
- Sus actitudes y comportamientos en la narración.
- Los asuntos con los que aparece vinculado e involucrado.
- Sus relaciones familiares (paternofiliales, fraternales, etc.).
- Sus relaciones extrafamiliares con adultos, con menores (pares o de más/menos edad).
- Sus actitudes y comportamientos en los diferentes espacios públicos y privados (colegio, hogar, otros entornos).
- Las diferencias por segmento de edad, género, características sociodemográficas.

## 2. CONCEPTOS PREVIOS

### 2.1. Medios de comunicación y realidad: la producción de sentido

Como es sabido, Lasswell enuncia en los años 40 su clásico paradigma de la comunicación («¿Quién dice qué, por qué canal, a quién y con qué efectos?»), que sigue siendo muy útil para identificar, sino la dinámica, sí los elementos básicos del proceso comunicativo: emisor, receptor, canal, mensaje y efectos.

Lasswell fue, además, el primero en definir las funciones básicas de la comunicación:

- La capacidad de dar cuenta de lo que pasa en el entorno (Función «informativa»)
- La capacidad de cohesionar al grupo (Función «socio política»)
- La capacidad de fijar saberes de carácter cultural (Función «educativa»)

Estas ideas de Lasswell se mantienen incontestadas durante mucho tiempo, pero con adaptaciones que van siendo progresivamente importantes y que introducen otras perspectivas no positivistas.

---

<sup>1</sup> Tal es el caso de los *mangas* o *anime* japoneses emitidos por LA SEXTA de madrugada o el caso de de *South Park* en ANTENA 3.

Así, su paradigma de la comunicación se ve completado inicialmente con el *feed back* o retroalimentación, que es la respuesta del receptor que permite al emisor ir ajustando progresivamente su mensaje a las expectativas y competencias de la audiencia. Ello está en el germen de las corrientes más actuales sobre en análisis de la recepción, a las que más adelante nos referiremos, que ven al receptor como un reinterpretaor activo del mensaje, analizan su contexto cultural, etc.

También se añade a las funciones de la comunicación el entretenimiento, como elemento central y factor fundamental de las expectativas de ocupación del ocio.

Un eje básico de la reflexión teórica sobre la comunicación de masas se centra en las relaciones existentes entre el discurso de los medios de comunicación y la realidad de la que dan cuenta. Ya desde la filosofía clásica (Aristóteles y Platón) entran en liza los planteamientos materialistas e idealistas, que en el ámbito de la comunicación han dado lugar a diferentes concepciones más o menos matizadas:

#### 2.1.1. *La teoría del espejo*

La comunicología clásica americana (Lasswell, Berelson, etc.) tiende hacer hincapié en la capacidad de los medios de comunicación para dar cuenta de «lo que pasa», para reflejar la realidad. Esta teoría del espejo (*mirror theory*), en sus extremos más simplistas (como los mantenidos por no pocos profesionales de la comunicación) gusta de presentar a los medios de comunicación como «el mensajero», como meros «notarios de la realidad», sin responsabilidad directa en la imagen que difunden sobre un tema, una organización, una persona, etc.

#### 2.1.2. *La teoría de la construcción de la realidad*

Otros autores, sin embargo, ven en los medios de comunicación una capacidad de sustituir la realidad con mayor o menor intensidad, ya sea distorsionándola, ya sea inventándola *ex novo*. El periodista norteamericano Walter Lippman señalaba ya a finales de los años 20 que los medios de comunicación construían «imágenes mentales» y «estereotipos» para dar cuenta de la realidad.

Para Lippman las imágenes mentales, como en el mito platónico de la caverna, reflejan nuestra percepción de la realidad y son tomados por nosotros como la realidad misma; ello es todavía más acusado en el caso de la información visual, cuyo efecto reflejo parece menos cuestionable. Pero, como en la profecía autocumplida, al llevarnos a reaccionar y actuar de acuerdo con esa imagen mental, en la práctica esa *pseudorealidad* acaba siendo la dominante. En cuanto a los estereotipos, considerados por Lippman como «la unidad de medida de la opinión pública», permiten la apropiación cognitiva de un entorno real (mediante la simplificación y la esquematización) que de otro modo sería inasible.

A finales de los 60 Berger y Luckmann introducen el concepto de «construcción social de la realidad». Para ellos, la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales una 'realidad' ya establecida se cristaliza para el hombre de la calle. Los medios de comunicación ofrecen una visión coherente y ordenada del mundo que es aceptada socialmente y que entraña la confianza inmanente a ese orden. De acuerdo con ella nos desenvolvemos, construimos saber y

nos relacionamos. La cuestión fundamental no es la veracidad de la realidad conocida, sino la *imago mundi*: el proceso por el cual la sociedad conoce (se imagina, ve, describe) la realidad.

Entre los defensores de la construcción de la realidad coexisten posiciones teóricas diferentes. Algunas cuestionan básicamente la existencia de una realidad objetiva diferenciada de su percepción; en ese terreno se mueve, por ejemplo, la semiótica (Barthes, Greimas, etc.), que da importancia sobre todo al mensaje (lenguaje) incluso por delante de las intenciones del emisor. Las teorías críticas, por su parte (Mattelart, Chomsky), consideran la objetividad como un mito porque para ellas el discurso informativo es fundamentalmente un discurso ideológico que responde a los intereses de una determinada clase o segmento social.

### 2.1.3. La teoría de la producción de sentido

Se trata en buena medida de una posición intermedia de las anteriores. Para sus defensores el discurso de los medios de comunicación de masas no obedece a la «necesidad» (si reflejara la realidad, sería así porque no puede ser de otra manera), pero tampoco al «azar» (si construyera la realidad, sería así como podría ser de otra manera), sino que se basa en un «orden» una selección de hechos y opiniones de la realidad para proponer modelos de explicación, de interpretación de esa misma realidad; es decir, para llevar a cabo una Producción de sentido (*making sense*).

Según esta visión, la dinámica del discurso de los medios se basaría en realizar una selección y manipulación (dicho sea en un sentido no peyorativo, como cuando hablamos de la manipulación de alimentos) de los hechos ocurridos (materias primas), descontextualizándolos de su propia secuencia causal de antecedentes y consecuentes y recontextualizándolos o tematizándolos en el marco de los propios medios de comunicación. Una selección que puede depender de factores ideológicos, materiales (infraestructura técnica, acceso a la información) o profesionales (formación de los periodistas, rutinas laborales), y, sobre todo, una concepción muy específica de lo que es o no es noticia (la «*ideología periodística*»).

Este es el caso de la llamada teoría del encuadre (*frame analysis*), desarrollada en los años 90 por autores como Tankard o Entman, los cuales analizan los enfoques empleados por los medios de comunicación para representar la realidad social. Dota de gran importancia al análisis de los mensajes y a su contextualización narrativa, dentro del proceso denominado «tematización»: el marco de difusión de los mensajes, sus antecedente y consecuentes en el tiempo (en el caso de la radio y de la televisión) o su copresencia en los medios escritos contribuye también a la propuesta de realidad del mensaje y a su interpretación por la audiencia.

El marco de la comunicación, como el marco de un cuadro, aísla cierto material y ayuda a centrar la atención sobre el objeto representado. Y como el marco de una ventana en un edificio, se convierte en elemento central de la planificación de la construcción, en «ideas organizadoras de carácter central» necesarias para construir la información periodística.

A partir de lo anterior, el encuadre se define como «*la idea organizativa central del contenido de las noticias, que proporciona un contexto y presenta el asunto a través del uso de la selección, énfasis, exclusión y elaboración*». Es decir, la elaboración de la información supone seleccionar algunos aspectos de la realidad percibida, haciéndolos más sobresalientes en el texto comunicativo, de tal manera que consigan promover una definición del problema particular, una interpretación causal, una evaluación moral y/o una recomendación de tratamiento para el asunto descrito».

Una de las principales preocupaciones de los investigadores en comunicación centrados en el estudio de los encuadres noticiosos ha sido la identificación y tipificación de los mismos. Semetko y Valkenburg (2000) determinaron la existencia de cinco encuadres:

- Atribución de responsabilidad.
- Conflicto entre individuos, grupos o instituciones.
- Interés humano con el que se «dramatiza» o «emociona» la información.
- Moralidad enmarcada en un contexto de principios religiosos o prescripciones morales.
- Consecuencias económicas.

Los estudios culturalistas y etnográficos, por su parte, consideran que «la significación» del mensaje radica en el contexto sociocultural de la interacción entre el emisor y el receptor, surge como resultado de la labor discursiva de una comunidad interpretativa que se reapropia del mensaje pretendido, lo reelabora en su recepción, lo resignifica. Esta es la visión de autores como Certeau cuando habla de la «producción en el consumo» o de, deriva la idea de la «audiencia activa» que puede encontrarse en Martín Barbero, Callejo, Nightingale o Silverstone.

## **2.2. Los efectos de los medios de comunicación en la infancia: ¿qué hace la televisión con los menores? ¿Qué hacen los menores con la televisión?**

Aunque los estudios sobre efectos, referidos tanto al uso de los medios en sí y como al uso de los mensajes que difunden, distan mucho de ser definitivos o uniformes, la literatura científica en este ámbito presenta un consenso generalizado:

- Sobre el papel fundamental desempeñado por los medios de comunicación en la adquisición de conocimientos, valores /actitudes y pautas de comportamiento por parte de los receptores. Los menores, como audiencia, se caracterizan por contar con una capacidad crítica insuficientemente desarrollada; se ven muy influidos por el papel prescriptor de adultos, figuras de referencia (como personajes populares y de ficción) e iguales, y muestran también una clara tendencia a la mimesis y reproducción de las situaciones representadas.
- Sobre el hecho de que los medios de comunicación, como recoge el tópico, efectivamente forman, informan y entretienen, pero no de forma diferenciada según los géneros, sino de modo simultáneo y transversal a éstos. Un producto de ficción o publicitario produce sentido sobre el entorno, sobre los otros e incluso sobre uno mismo tanto o más que los informativos y los espacios educativos. Y éstos deben entretener tanto como aquéllos si quieren cumplir con su función.

Por supuesto, la influencia de los medios no afecta por igual a los menores en todos los tramos de edad, ni afecta del mismo modo para todos los medios, y tampoco puede hacerse abstracción del contexto familiar, social, psicológico y cultural en el que se produce la recepción de los mensajes.

Cuanto menor es la experiencia directa de los menores sobre la realidad, mayor influencia tiene en su visión del mundo la «experiencia vicaria» que aportan los medios de comunicación, y,

consecuentemente, mayor es el nivel de confianza y credulidad ante los contenidos de esos medios.

Asimismo, cuanto más interactivo es un medio, más activo es el receptor desde el punto de vista *utilitario*, pero más pasivo es desde el punto de vista de su aportación conceptual. El usuario de un libro es más pasivo que el usuario de un videojuego en el proceso de la comunicación, pero debe ser más activo en la reelaboración receptiva de la propuesta del emisor. Por ello los videojuegos potencian más las habilidades intuitivas y perceptivas, pero los libros estimulan más la imaginación o la capacidad verbal. La televisión se ubica, en esta dicotomía, en un espacio intermedio.

La idea de la producción de sentido lleva a pensar que los menores buscan ese sentido en la televisión especialmente en las edades más tempranas. Durante la etapa preescolar, la relación con la televisión es más introvertida: se intentan repetir los movimientos, los gestos de los personajes, se aprehende el entorno en la medida en la que hay una relación directa, sensorial, con él. Progresivamente, los menores van incorporando a su acervo las expresiones utilizadas en los programas que visionan, pasan a recrear las tramas y a vivirse como personajes, etc. Esa comprensión es evolutiva, asociada a los conocimientos que va adquiriendo sobre su entorno o a su dominio del lenguaje, y afecta tanto al seguimiento de los relatos como a su naturaleza: si lo que ven es realidad o ficción, si es publicidad o contenido programático, etc.

La permeabilidad a la televisión aumenta con la edad, y alcanza sus mayores cotas entre los 8 y los 14 años, ya que se trata de un segmento en el que se combina un grado ya aceptable de comprensibilidad del relato televisivo con una baja experiencia directa que oponer a la experiencia vicaria del medio.

Para los adolescentes, la búsqueda de sentido se invierte, y prima más la construcción de la personalidad a través de los estilos de vida con los que se identifican o en los que se proyectan: hábitos, modo de relacionarse, apariencia externa. La televisión es menos importante en esa construcción de identidad que la vida con los pares, con los amigos, con el grupo. La televisión, o, mejor dicho, determinados programas, son un referente que aporta materia de intercambio de opiniones en el mundo real o virtual (por ejemplo, con las series de culto y su «segunda vida» a través de YouTube, los foros de internet, las redes sociales).

Por lo que se refiere a las condiciones de la recepción, es muy diferente que la televisión cumpla un papel puramente valvular (para llenar vacíos, para permitir a los padres «descansar» de los hijos) o que sea un recurso más para la interacción familiar. Sin menoscabo del consumo solitario o entre iguales que los menores (y especialmente los adolescentes) puedan desarrollar, los contenidos televisivos pueden propiciar la comunicación en el hogar; estimular al menor para que verbalice sus experiencias, sus sentimientos, sus angustias; suponer un placer compartido.

Es por ello que la mayoría de los investigadores en este campo hacen especial hincapié en la importancia de la *Mediación parental*, especialmente cuando la tendencia de los nuevos medios y de la propia televisión es la del consumo en solitario o, al menos, entre iguales, con equipamientos individuales, móviles o en el espacio propio dentro del hogar de los diferentes miembros de la familia, también de los menores.

En esa mediación adquiere gran importancia la visión compartida (*coviewing*) y participativa de los programas de televisión en el entorno familiar, pero también la adecuada selección de los contenidos que los menores pueden visionar y el esfuerzo por generar una interacción comunicativa

respecto de dichos programas. En muchos casos es más común el visionado familiar conjunto de contenidos generalistas, e incluso de programas de adultos, que la visión conjunta de programas infantiles o juveniles. Ello difícilmente permite la interacción en el propio terreno de implicación o interés de los menores, tomando como marco su propia agenda de temas.

Dado que la televisión está presente durante la mayor parte del tiempo que pasan juntos los miembros de la familia, es la televisión, al menos parcialmente, la que define el contexto en el que se produce la interacción familiar y, por tanto, ayuda a determinar el sentido de esa la interacción. Desde tal perspectiva, el contexto de consumo televisivo es enormemente útil para estudiar los patrones de interacción familiar en general, incluida la definición de roles, la articulación de la naturaleza de las relaciones, la negociación, la intimidad y el poder.

La interacción familiar tiene un gran potencial a la hora de *mediar* el impacto de la televisión. Ayuda a los menores a comprender el contenido de los programas (sobre todo en el caso de los más pequeños), pero, sobre todo, fomenta habilidades de visualización crítica y permite establecer una relación adecuada con respecto a la percepción de la realidad, del entorno y de nosotros mismos que llega a través de la televisión: qué es probable, improbable o imposible; que intereses ideológicos o comerciales puede haber detrás de determinadas propuestas de identidad, etc.

La selección adecuada de los contenidos a visionar tiene que ver en gran medida con qué se ve, pero también con cuánto, cuándo o dónde se ve. Hay programas que los menores no deberían ver solos en su habitación, pero sí pueden verlos con unos padres activos desde el punto de vista del consumo televisivo. Este consumo debe reglarse en el conjunto de actividades del menor: días de la semana, horas concretas, contenidos específicos. Pero también debe normalizarse, sin que un criterio excesivamente restrictivo la convierta a la televisión en un «objeto de deseo» para el menor o sin que su consumo se convierta en un premio y su prohibición en un castigo.

Los expertos en efectos televisivos suelen coincidir en afirmar la correlación entre el mayor visionado de programas televisivos (los llamados *hard consumers*) y la influencia del medio, sin menoscabo del peso de otras variables concomitantes a la recepción. Por ello, especialmente en el caso de la infancia, se inclinan por dietas televisivas que contemplan reducir el consumo televisivo sólo a los fines de semana, o por restringir el consumo diario a media hora o una hora máximo. Lo cierto es que cada vez se generaliza más la idea de un consumo cotidiano reducido que de su acumulación en determinados días, lo que puede contribuir a esa generación de expectativas hacia la televisión.

Un aspecto relacionado con el anterior es el del inicio del consumo televisivo, que ha dado lugar a importantes polémicas. Tradicionalmente ha venido aceptándose el criterio de la Asociación Americana de Pediatría, que desaconsejaba el consumo televisivo antes de los dos años por razones tanto cognitivas como fisiológico-cerebrales. En 2008, un estudio realizado en Francia proponía retrasar el consumo televisivo a los tres años, criterio que choca con la evolución de una industria televisiva cada vez más interesada en nuevas ofertas para los preescolares y las edades más tempranas<sup>2</sup>.

Quizás el dilema sea un falso dilema, en la medida en la que:

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, cadenas como Playhouse Disney o Baby First, producciones como las de Baby Einstein, o los espacios que siguen la estela de los Teletubbies.

- Por un lado se postulan programas específicamente dirigidos a la primera infancia, muy cuidados desde el punto de vista pedagógico, que buscan contribuir al pensamiento en formación del niño, a su adquisición de valores, a su desarrollo psicomotor, a su identidad personal.
- Por el otro, sin contradicción con lo primero, se critican muchos productos infantiles que se consideran claramente inadecuados para los menores por su exceso de imágenes, sonidos e informaciones; por su realización y ritmo agresivos, que pueden tener un efecto desestructurante incluso para el sistema nervioso, al menos hasta los cinco o seis años.

De todos modos, el uso de la televisión en la familia difícilmente puede diferenciarse de los propios estilos familiares a nivel general: cómo gestionan la imposición de normas, la colaboración, la confianza, la intimidad, etc.

### 2.3. Los menores como usuarios de los medios y espectadores de sus contenidos

La programación televisiva continúa ocupando buena parte del tiempo que los menores dedican al consumo mediático, especialmente en la franja de edad de entre los siete y los doce años, sin menoscabo del incremento de exposición a otros sistemas interactivos que pueden englobarse en el ámbito de las TICs, como Internet, los videojuegos o la telefonía móvil. Este alto consumo es compatible también con la disminución del tiempo libre de los menores a causa de actividades extraescolares cada vez más variadas, a una mayor permanencia en casa durante los tiempos de ocio (no se juega en la calle) y, en el caso español, a las horas tardías hasta las que se produce el consumo televisivo infantil. Además de los problemas inherentes al descanso insuficiente, este elevado consumo nocturno de televisión por parte de los menores hace que las restricciones a los contenidos en las franjas matinal ante escolar y vespertina, que serían sus periodos naturales de visionado del medio, se conviertan, aun en el caso de cumplirse (lo que es en sí mismo dudoso), claramente ineficaces.

Estos hábitos de audiencia son perfectamente conocidos por los programadores, que ubican precisamente muchos de los programas para el llamado *target familiar y/o* con presencia protagónica de niños y niñas a partir de las diez de la noche, generándose así un círculo vicioso que aprovecha y al mismo tiempo potencia el consumo televisivo nocturno de los menores.

La hegemonía alcanzada por los análisis de medición de audiencias en el ámbito de la investigación comercial sobre medios de comunicación, consecuencia lógica de las implicaciones económicas que se derivan de la comercialización de dichos medios como soporte publicitario, ha acabado por adquirir también una gran importancia en el campo de los estudios científicos.

Muchos expertos del entorno académico han aceptado la noción de «audiencia» proveniente del ámbito profesional y lo han hecho además de forma acrítica, lo cual comporta algunos peligros y servidumbres importantes, teniendo en cuenta que, en ese ámbito:

- El propio concepto de audiencia y su carácter de «fenómeno mensurable» presenta necesariamente un carácter esencialmente cuantitativo y una vocación puramente instrumental; hasta el punto de que el grado de precisión y refinamiento de los análisis se asocia al grado de precisión y refinamiento de las técnicas empleadas para dicha medición, y no a su capacidad de asumir y explicar la complejidad del proceso comunicativo.

- Los receptores y usuarios se cosifican como «mercancía» que las industrias mediáticas venden a los anunciantes, y de ahí el interés por contar con unidades de medida aceptadas por consenso como valor de cambio en el mercado publicitario (GRPs, CPMs, etc.). En ocasiones, el análisis de audiencia va más allá de la audimetría y se preocupa por la calidad del impacto (QRPs) intentando determinar el grado de recuerdo y notoriedad conseguido por los contenidos, pero siempre desde una visión reactiva, que obvia el uso activo que los consumidores hacen de los medios y de sus contenidos.

Ahora bien, una cosa es que los análisis de audiencia en general, y los análisis basados en la medición de audiencia en particular, sean insuficientes desde el punto de vista de la investigación social y otra muy distinta que no sean necesarios. Más allá de la vertiente comercial, estos análisis aportan una base estadísticamente representativa que podríamos denominar *sintomática*, centrada en los *qué*, los *cuántos* y los *quiénes*, de gran interés para el adecuado entendimiento de los *porqués* aportados por otro tipo de estudios más heurísticos sobre el fenómeno televisivo.

La televisión, con una inversión publicitaria de 3.082,1 millones de euros en el año 2008, es el medio que destina mayores recursos a recoger información de sus audiencias. Es también el único que cuenta en España con un panel continuo de medición de esas audiencias, realizado por Taylor Nelson Sofres, además de constituir objeto de análisis de otras investigaciones multimedia y de consumo.

Dado que, como señalábamos, gran parte de los estudios de audiencia se promueven desde los operadores o desde sus clientes (los anunciantes), tienden a centrarse en los perfiles con un mayor interés comercial (*profit targets*). Los niños y niñas son, en este sentido, poco investigados en tales estudios, no tanto por su falta de relevancia como espectadores cuanto porque se les supone una escasa significatividad como *target* específico y diferenciado en términos de mercado publicitario global, con la excepción de sectores específicos como los juguetes y la alimentación infantil.

Sabido es que los menores ejercen una gran influencia como prescriptores del consumo familiar de bienes y servicios, incluida la televisión (el denominado *NAG factor*, por su capacidad de «molestar» a los padres y madres hasta que consiguen lo que quieren), y que las cadenas generalistas en abierto tratan de atraerlos ante la pantalla en franjas clave como el *prime time* por su efecto de arrastre. Pero esas cadenas están poco interesadas en ofrecerles aquellos espacios que les serían más afines (la programación infantil) por considerar que ese tipo de oferta se excluye con el resto de *targets* («expulsa» a los adultos de la pantalla) y son por tanto poco rentables en términos de GRPs. De hecho, las televisiones ofrecen a los anunciantes en el impropriadamente denominado «target infantil» (que se corresponde con la emisión de programación para menores), unas tarifas o costes por GRP notablemente inferiores a los de las principales franjas horarias.

El porcentaje de programación infantil sobre el tiempo total de emisión en las televisiones generalistas más significativo se registra en las segundas cadenas de las televisiones públicas como C2A (22,1%), Punt 2 (25,9%) y sobre todo K3-33 (27,3%). A nivel estatal ANTENA 3 (12,9%) supera al resto incluida LA 2 (9,4%), mientras que TVE-1 y TELE 5 se sitúan respectivamente en el 3,0% y el 3,8%. Esa escasa oferta de contenidos para menores explica que buena parte de la audiencia infantil se concentre en espacios de carácter genérico, denominados «familiares», o en programas para adultos.

Sin embargo, la especial trascendencia social y educativa de los hábitos de audiencia televisiva de los niños ha propiciado un importante volumen de investigaciones generalmente en el ámbito académico, tanto cuantitativas como cualitativas, centradas en comprender cuál es la influencia del medio en ese segmento de la población. Algo que resulta lógico si pensamos que la mayoría de expertos considera el público infantil como un grupo de edad que merece una especial atención y protección.

Los datos que presentamos a continuación reflejan los aspectos básicos de la estructura de la audiencia infantil y juvenil en España, con el fin de aportar criterios de significatividad receptiva a los resultados que más tarde se presentan sobre los contenidos de la programación televisiva.

### 2.3.1. Características de la audiencia infantil

El análisis del consumo infantil y juvenil de televisión debe enmarcarse en un contexto general de estabilidad del consumo televisivo, con una ligera reducción de la audiencia entre el año 2000 y el 2006 y un repunte en 2007 y 2008, año en el que ese consumo se sitúa en 227 minutos de promedio por persona y día.

Aun teniendo en cuenta ese repunte, lo cierto es que el mercado televisivo es en gran medida un mercado de demanda inelástica, si se compara con el extraordinario incremento de la oferta televisiva, que a su vez explica la progresiva atomización de las cuotas de mercado de las distintas cadenas. Además, el incremento de audiencia parece deberse, más que a un aumento de espectadores, a un aumento de visionado por parte de los denominados *hard consumers*, generalmente personas de mayor edad.

En ese contexto, existe un convencimiento general de que la audiencia de los menores evoluciona a la baja, con cuotas de descenso incluso mayores que las del resto de segmentos de espectadores, teniendo en cuenta la competencia de otros canales de uso creciente por ellos como Internet, los videojuegos e incluso el teléfono móvil<sup>3</sup>.

Sin embargo, esa valoración global habría de matizarse en un doble sentido:

- En primer lugar, el consumo infantil (entendido como el que mantienen los niños y niñas entre 4 y 12 años) se incrementó en 4 minutos diarios con respecto al año precedente, mientras que en el caso de los adolescentes el tiempo de consumo televisivo se reduce hasta una media de 150 minutos por persona y día.
- En segundo lugar, dejando aparte la audiencia entre los 4 y los 7 años (especialmente poco fiable dentro de la falta de fiabilidad general de la audimetría infantil), la audiencia en el segmento de 7 a 9 años disminuye ligeramente mientras aumenta la del grupo de 10 a 12 años con niveles similares al registrado por los espectadores situados en los segmentos medios de edad.

Otro aspecto a destacar, cuando se analiza la audiencia por franjas horarias, es que el mayor consumo televisivo de los menores se produce en el *prime time* y no por la tarde. Hay que tener

---

<sup>3</sup> Las investigaciones de mercado comienzan, no obstante, a vislumbrar el hábito entre menores y (sobre todo) jóvenes de la exposición simultánea a las diferentes pantallas.

en cuenta que al hablar de *prime time* nos estamos refiriendo a una franja horaria (de 20,00 a 24,00 horas) que en parte queda fuera del horario legal de protección del menor (hasta las 22,00 horas) y sin ningún tipo de restricción para los contenidos emitidos.

En todo caso, la franja de tarde (de 17,00 a 20,00 horas) registra un volumen significativo de menores viendo la televisión. Esta franja sí coincide con el denominado «horario de protección reforzada» vespertino, establecido por el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia, en el que, de acuerdo con dicho código, no deberían emitirse programas inadecuados para menores de 13 años. Algo que dista mucho de ser real de acuerdo con los diferentes estudios de seguimiento de Cumplimiento del Código publicados<sup>4</sup>. Cabe señalar también, en este sentido, el mayor consumo televisivo de los menores durante los fines de semana, un periodo para el cual el Código de Regulación sólo establece limitación a los contenidos entre las 9 y las 11 de la mañana.

Finalmente, y por lo que respecta a la audiencia registrada por las televisiones, lo más significativo en el caso de las generalistas estatales es el mayor grado de afinidad que se observa entre ANTENA 3 y la audiencia infantil, frente al descenso de audiencia y cuota de TVE-1 y TELE 5. En el caso de las autonómicas la mayor afinidad se registra en la catalana K3-33, seguida a distancia por la andaluza C2A.

Por lo que se refiere a las cadenas temáticas, en 2008 destacan especialmente varias de las dedicadas específicamente a la oferta infantil y juvenil: ANTENA NEOX, DISNEY CHANNEL, CLAN TV o ANTENA NOVA. La programación para menores se convierte, por tanto, en uno de los principales motores de la televisión digital no sólo de pago sino también gratuita. A ahí está el ejemplo de Disney, que ha trasladado alguno de sus canales temáticos de las plataformas de cable, satélite o ADSL a la TDT, en una decisión bastante justificada en términos de marketing en la medida en la que una cadena en abierto es en realidad una ventana promocional para su verdadero negocio: el *merchandising* de productos Disney y de películas.

### 2.3.2. Preferencias de programas

Los datos de audiencia y emisión reflejan el hecho de que las televisiones generalistas no cuentan prácticamente con programación infantil y juvenil, y que ésta se va convirtiendo progresivamente en un producto temático.

En el caso de la programación infantil, las televisiones públicas mantienen, por su propia naturaleza, una oferta de este tipo buscando, eso sí, franjas diarias o semanales con poco consumo televisivo general. En cuanto a los operadores privados, cuando se deciden a dedicar alguna franja horaria de sus parrillas generalistas a espacios específicamente infantiles, éstos acaban convirtiéndose en contenedores publicitarios en ocasiones bastante agresivos, trufados de anuncios, patrocinios, promociones y emplazamiento de productos, como forma de compensar la menor rentabilidad de esa oferta.

---

<sup>4</sup> Pueden citarse, referidos a 2008 los informes del Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales, del Centro Universitario Villanueva-ATR, de la Universidad Rey Juan Carlos o de Teleespectadors Associats de Catalunya.

Al mismo tiempo, se produce una curiosa inversión en las parrillas, de modo que durante el medio día y la tarde, incluyendo la franja de protección reforzada, encontramos multitud de productos no ya generalistas o familiares sino claramente de adultos, mientras que en el horario de primer time y nocturno es común ver series y programas «con niños» e incluso «para niños».

La explicación es clara: por las tardes se busca sobre todo el público adulto en el hogar (amas de casa, personas de más edad, población activa que vuelve del trabajo) y no quiere sacrificarse esa audiencia programando para menores, aun a riesgo de que éstos puedan ver contenidos inadecuados por dejadez de los adultos o porque estén solos en casa<sup>5</sup>. En *prime time*, sin embargo, dado que en España los menores ven la televisión hasta altas horas de la noche, se buscan programas de corte familiar y que puedan atraer o ser vistos por los menores, ya que la decisión familiar primaria esta «posibilidad de los menores de ver» a la hora de elegir programas que permitan participar del consumo televisivo común.

A partir de lo anterior, queda claro porqué los espacios televisivos más vistos y mejor valorados por la audiencia infantil no suelen ser programas propiamente infantiles, sino otros generalistas o dirigidos claramente a adultos (series, telenovelas, variedades) o bien productos de animación cuya idoneidad para los menores (sin menoscabo de su posible calidad) es más bien dudosa. En todo caso, la exposición de los menores a contenidos inadecuados se ve potenciada en las diferentes franjas horarias por las enormes dosis de sensacionalismo, morbo y telebasura que caracterizan la oferta televisiva en España.

De acuerdo con algunos estudios realizados precisamente sobre datos de audimetría, los magazines emitidos por la parte pueden aglutinar hasta un 20% del share en el público infantil; es decir, que son vistos por uno de cada cinco niños que se encuentran viendo la televisión en esa franja horaria. Como la alternativa en otras cadenas generalistas (que siguen acumulando la mayor audiencia televisiva, también infantil) son series de adultos, telenovelas u otros magazines y reallities, son éstos los contenidos vistos por la mayor parte de niños y niñas espectadores.

En el caso de los adolescentes (entre 14 y 18 años), el hecho de que sean uno de los segmentos de audiencia potencial que menos televisión consume hace que no cuenten con una gran oferta de programas dirigida específicamente a ellos, aunque sí están muy presentes en series familiares y son buenos consumidores de contenidos deportivos y musicales.

No obstante, cuando una cadena apuesta por una serie para adolescentes, suele intentar convertirla en emblemática o de culto, con una estrategia global de comunicación dentro y fuera de la pantalla que aprovecha al máximo las connotaciones generacionales del evento. Esto no es nuevo, pero en la actualidad la posibilidad de crear páginas webs específicas, foros en Internet, espacios en las redes sociales, ubicación de videos en plataformas de visionado (como You Tube) etc. Ha multiplicado el efecto de lo que tradicionalmente eran los comics o revistas dedicados a las series y a los protagonistas, los clubs de fans, etc.

---

<sup>5</sup> Según datos de TNS, más de un tercio de los menores que ven la televisión por la tarde están solos en el hogar o sin adultos que puedan decidir su consumo televisivo. Y hay que tener en cuenta que ese dato, que las cadenas aceptan, esta seguramente infraestimado por la propia naturaleza de la técnica de medición (¿Cuántos menores de hogares incluidos en el panel de audimetría tendrán la disciplina de darse de alta como audiencia cuando están solos viendo la televisión en casa?)

### 3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los programas televisivos visionados para la realización del presente estudio (ver Anexo) presentan una gran diversidad de géneros y formatos. Los argumentos, los personajes y los asuntos o motivos argumentales son obviamente muy variados.

Hay, sin embargo, desde el punto de vista de lo que llamaría Propp las estructuras y funciones del relato, una serie de aspectos básicos en la construcción de la identidad de la infancia y la adolescencia que se reiteran en el material analizado más allá de esa variedad y diversidad potencial, y que responden a un repertorio real mucho más limitado.

Ello tendría gran importancia si pensamos que la televisión resulta ser uno de los principales agentes de socialización de nuestra época. Si bien la televisión no tiene como objetivo prioritario educar, de hecho lo hace. Y lo hace, recordémoslo, mediante la transmisión de determinados valores fundamentales para integrar y dotar de sentido a las informaciones recibidas, así como para construir la propia identidad en relación con el marco social en el que se vive.

En este sentido, el conocimiento de los personajes y de su evolución, e incluso el consumo de *merchandising* por parte de los menores en relación a las series televisivas, no cumple sólo una función comercial, de ingresos económicos y de fidelización, sino también de orden simbólico, de «inculturación», como diría Gerbner, que debe hacer compatibles esos intereses económicos con anhelos identitarios que puedan ser perfectamente asumidos por menores y adolescentes.

Como también hemos ya señalado, cuando se afirma que las series de televisión construyen estereotipos ello no quiere decir tanto que no sea cierto lo que se muestra o se dice de los estereotipados, sino que, por un lado, se simplifica su perfil concentrando la construcción de la identidad en determinados atributos y, por otro, y consecuentemente, se consolidan esas simplificaciones a despecho de la complejidad real creando modelos ideales (positivos o negativos) que buscan generar en los espectadores una respuesta de identificación o proyección y otorgar un mayor interés a las tramas o a los asuntos tratados.

Se trataría, por tanto de identificar esos aspectos que la televisión aborda de un modo predominante.

#### 3.1. La infancia recuperada

Algunos productos televisivos se caracterizan por un tratamiento de la figura de la infancia que trata de ser explicativo, descriptivo, tanto para los propios menores como para los adultos que con ellos conviven y que quizás, puede suponerse, han olvidado su infancia y sus motivaciones en un rincón de su mente, sepultada por el cúmulo de experiencias posteriores.

Se trata en muchos casos de una visión idealizada que no por ello renuncia a ser «naturalista» en su retórica narrativa o de representación, independientemente de que los menores representados en la narración aparezcan encarnados en personajes de carne y hueso o de animación; sean interpretados o se representen a sí mismos; protagonicen espacios de ficción, de información, de formación o de entretenimiento.

De algún modo, esta visión de la infancia enlaza con las versiones (o revisiones) más modernas y también más edulcoradas de los cuentos maravillosos o de los cuentos de hadas, que dejan fuera

del relato todos los aspectos angustiosos y punitivos asociados, precisamente, al conflicto intergeneracional entre los adultos que imponen las normas y los menores que deben cumplirlas.

Se trata de una visión que en algún momento fue hegemónica en los productos infantiles para televisión, pero que hoy no es ya mayoritaria.

La encontramos sobre todo en los productos televisivos programados y clasificados para los más pequeños (preescolar y hasta seis años), tales como los *Teletubbies* o su continuación, *In The Night Garden*; series de animación como *Juan y Tolola*, o *Little Einsteins* o *La Casa de Mickey Mouse*. Marionetas como las de *Barrio Sésamo*, su versión española *Los Lunnis* o las versiones de su versión: *Los Algos*, *La Familia Patata*. Pero también esta visión en productos clásicos que aún circulan por las parrillas como *Heidi*, *Marco*, *Tom y Jerry*, *La Pantera Rosa*, *Willy Fog*, y en series españolas y norteamericanas como *Cuéntame Como Pasó*, *Zack y Codi*, *Manual de Supervivencia de Ned* o en contenedores como *Art Attak*, *Leonart*, *Comecaminos*, *El Conciertazo*, *Escuela de Padres*.

En algunos casos esa visión descriptiva, conductista, ofrece un tratamiento de la infancia que tiende a presentar ésta, más que como una fase evolutiva, como el estadio permanente de un determinado grupo humano.

Esa infancia permanente es más fácil de conseguir en los productos de animación, con unos menores representados que no dependen de la evolución natural de actores, niños y niñas de carne y hueso, que necesariamente «padecen los estragos del tiempo». Si bien en el caso de los productos para adolescentes, como es sabido, la percepción socialmente dominante de la juventud permite que actores ya en la veintena e incluso en la treintena puedan seguir representando a estudiantes de secundaria, en el caso de la infancia los cambios son tan ostensibles que parece casi imposible en general hacer pasar por niños y niñas de 8 ó 9 años a los que tienen 13 ó 14 años.

La visión idealizada de la infancia como un entorno autosuficiente, exclusivo y excluyente llega a sus máximos extremos en productos en los que, simplemente, los adultos están ausentes de la trama y de la pantalla, como ocurre en el caso de *Little Einstenis*; suponen una referencia no visible aunque se vean apelados o mencionados como instancia de autoridad, como ocurre en *Juan y Tolola*, o su papel es el de interpelador en off como en *Pocoyo*.

En otros casos, los adultos constituyen una referencia construida desde lo que se pretende como la mirada de la infancia, y aparecen bien «desestructurados» como cuando sólo se observan partes de su cuerpo (las piernas, una mano que entra en la pantalla, casi nunca su rostro) o se escucha su voz en off, bien «deshumanizados», como ocurre en las series de animación en las que los animales funcionan como metáfora de las personas.

En el caso de los contenedores, no suele haber presencia de los menores, salvo como *target* apelado. Los personajes son claramente adultos o adolescentes con los que es difícil la identificación del menor, su comprensión como igual, ya sea en *Comecaminos*, en *Megatrix*, en *El Mundo Mágico de Brunelesky*. Si acaso, los presentadores adolescentes pueden jugar un papel como figuras de proyección, pero no de identificación.

Finalmente, el papel de padres y madres puede ser más marginal, como en el caso de *Marco*, de *Doraemon*, de *Manual de Supervivencia de Ned*, o, por el contrario, adoptar los menores un papel secundario, como en *Todo el Mundo Quiere a Raymond*.

Cuando la visión naturalista de la infancia, más o menos edulcorada, se integra en un contexto de interacción con los adultos, se ofrece una visión amigable en el que éstos juegan un papel

positivo, de protección, propiciador de la evolución, que integra las transgresiones a la norma como parte de la propia dinámica paterno-filial: hay conflicto, incluso enfrentamiento, pero no ruptura ni desatención del menor. Así ocurre *Cuéntame* (primeras temporadas), en *Yo Soy Bea* o en *Águila Roja*, pero también en el trato niño/a-adulto en *El Conciertazo* o en *Escuela de Padres*.

Lo significativo es que en cualquiera de las modalidades anteriores no hay un cuestionamiento del concepto familiar, aunque puedan existir críticas a determinados personajes progenitores precisamente por su comportamiento anómico o aunque, progresivamente, puedan verse representados en las series diferentes modelos de familia. La tendencia es incluso presentar mayoritariamente la familia de un modo tradicional, con una clara delimitación de los roles dentro del ámbito doméstico incluso cuando ambos cónyuges, por ejemplo, trabajan fuera de casa y cumplen el perfil de *breadwinner* en los términos del modelo anglosajón.

Predominan los escenarios de consumo, de ocio y de entretenimiento sobre los de estudio y formación (salvo cuando las asignaturas son tan espectaculares como las de la escuela de Harry Potter). De todos modos, los contenidos formativos suelen tener mayor presencia en este tipo de contenidos que en el resto de los relatos infantiles.

Un aspecto muy característico de la visión idealizada en la infancia, que entronca con los relatos más tradicionales, es la polarización de los conflictos entre parejas de personajes antagónicos, concebidos desde el inicio uno en función uno del otro y aislados muchas veces del entorno («parejas de solitarios»).

En la presentación de esos conflictos la violencia está muy presente, como por otra parte ocurre en la mayoría de los productos audiovisuales dirigidos al público infantil. En este caso es más fácil encontrar crueldad que crudeza o explicitud (no suele haber visión de sangre o de heridas), pero se abusa también del tratamiento humorístico de la violencia como eximente o coartada, que se utiliza para banalizar las consecuencias de esa violencia y que, en definitiva, ofrece una visión complaciente cuando no apologética de la misma.

Debido a la banalización, la violencia se narra desde el punto de vista del agresor más que desde el punto de vista del agredido. Es decir, el protagonista es el que agrede o el que más agrede (a veces con la coartada de la defensa propia), mientras que el antagonista es el agredido, o el más agredido. Yendo un poco más allá, no es difícil encontrar una asociación simbólica entre el agresor y la infancia (el ratón Tom, el Correcaminos), por un lado, y entre el agredido y los adultos por otro (el gato Jerry, el Coyote). Sólo en esos aspectos el modelo naturalista deja entrever el conflicto intergeneracional en toda su magnitud.

Pero lo normal es que en los protagonistas coincida el personaje más atractivo con el más positivo en término de los valores que encarna. Y que los antagonistas sean meramente traviesos, pero con buen fondo. Es muy común que los «malos» acaben arrepintiéndose.

Característica de esa visión de la infancia es también la falta de referencias a la sexualidad, o la existencia de referencias muy suaves y edulcoradas, que en todo caso cuidan de no estimular lo que pueda considerarse un interés anticipado en este campo.

La visión naturalista ofrece una imagen del menor basada en la confianza básica, empleando elementos retóricos, narrativos y formales encaminados a promover esa confianza, a generar la certidumbre de lo conocido: ritualidad, reiteración en la estructura del relato, en incluso en determinadas frases o escenas. Son muy comunes igualmente las referencias expresas a los espectadores,

e incluso la apelación a los mismos a través de la pantalla con «apartes» como los del teatro clásico. Ello sirve a la vez de distanciamiento (dentro/fuera del relato) y de implicación o participación de esos espectadores, sobre todo en el caso de los de menor edad (preescolar): *Little Einsteins*, *La Casa de Miky Mouse*, *Jo Jo*.

Un ejemplo de esa representación idealizada de la infancia es la que adopta el protagonista infantil en *Cuéntame*, el cual comparte ese papel de narrador omnisciente con otros muchos menores (por ejemplo, el hermano pequeño en *Los Serrano*) aunque mucho más cargado de simbolización al presentarse como un narrador ya adulto que recuerda retrospectivamente lo ocurrido en su infancia.

### 3.2. El menor como víctima

Otro tipo de productos televisivos con menores entroncan también con los cuentos infantiles, pero en este caso con sus versiones más clásicas y menos edulcoradas. Dicho de otro modo, entroncan directamente con la angustia, en el sentido dado por Bruno Bettelheim a este término cuando veía en el mundo fantasmático del cuento tradicional una función integradora de todos los aspectos problemáticos del mundo real, ofreciendo a niños y niñas la oportunidad de proyectar en él todos sus más profundos temores.

En contraste a lo anteriormente señalado, en este tipo de relatos la trasgresión de la norma adquiere una dimensión dramática, aunque no sea trágica desde el punto de vista del desenlace de la trama, asociada al peligro, a la amenaza e incluso al castigo para el menor trasgresor. Por decirlo en términos de Goffman, si el estigma de los adolescentes en su imagen mediática es el de los verdugos (como luego veremos), el de los niños y niñas es el de las víctimas.

Muchos son los estudios que reflexionan sobre porqué hay tanta recurrencia en la utilización del miedo en los relatos infantiles. En muchos casos, coinciden en asociar el miedo al control social, como se desprende de los análisis de Gerbner en el ámbito de la comunicación o los postulados de Ravskovsky en el del psicoanálisis. Para éste último, la costumbre cultural de asustar a los menores se relaciona con una necesidad «gerontocrática» de los adultos para dominar a las generaciones más jóvenes, tal y como en las civilizaciones primigenias se recurría a la matanza de los hijos y al filicidio ritual. Sirve de «exempla vitanda» de los castigos que esperan a los menores y a los jóvenes si trasgreden la norma, si se atreven a matar al padre aunque sea simbólicamente a través del mecanismo de la sustitución. Evidencia la envidia y el miedo de los mayores ante las generaciones emergentes, y tiene como trasunto el miedo que se instala en los menores al infanticidio.

No se ha observado, sin embargo, un peso importante de este tipo de contenidos en la muestra de productos televisivos protagonizados o coprotagonizados por menores. Puede encontrarse tal tratamiento, en todo caso, en los informativos, con su rosario de víctimas infantiles, y también en algunos programas clásicos como *Historias de la Cripta*, *El Pantano* o entre los protagonistas de algunas telenovelas iberoamericanas.

Entre las series españolas analizadas, *El Internado* es quizás la que muestra de un modo más claro a los menores como víctimas, dentro de la truculencia general de su argumento con reminiscencias góticas y de las novelas inglesas de pensionados. Hay una corriente que une estos relatos con los cuentos tradicionales cotidianos, llenos de monstruos que acechan a la infancia y que simbólicamente están representados en el peligro que representa la juventud y la edad adulta. La vida

de los niños y niñas de la serie parece ocurrir en un entorno paralelo (No simbiótico) al de los adolescentes y los adultos, presentados siempre como ámbitos de riesgo que interfieren en su idílica cotidianeidad y ante los que se encuentran desvalidos. Salvo, en ocasiones, cuando su relación con los jóvenes y adultos se produce en el seno de las estructuras regladas: hermanos, padres y otros familiares adultos, profesores.

Es muy recurrente, en esa línea, el papel de la orfandad en la representación de la infancia, que se asocia simbólicamente con la visión aislacionista y autónoma de los menores a la que ya hemos hecho referencia. En una línea que va de los cuentos clásicos a *El Orfanato* o *Águila Roja*, el tema de los huérfanos injustamente tratados (el menor sin madre o sin padre) abre la puerta a la posibilidad de representar conflictos entre niños y adultos que pueden llegar muy lejos a través de madrastras y padrastos sin deslegitimar por ello al progenitor como figura «natural». La pérdida de los padres permite al menor más libertad de movimiento en el relato, y al mismo tiempo propicia una búsqueda de identidad y del lugar a ocupar que es fuente de tensión narrativa.

También hay rasgos de este tipo de tratamiento de la infancia en series como *Los Serrano* y su cruce de familias. Los personajes infantiles en este caso se ven implicados en los problemas de los adolescentes y de los adultos generalmente de modo conflictivo, con un tratamiento a caballo entre el naturalismo y la victimización. Este estereotipo de infancia en este modelo se asocia a la inexperiencia, a la credulidad, a la inocencia, pero también al deseo de aventura, al desencadenamiento de actos sin medir ni controlar sus consecuencias.

Algo parecido ocurre también en *Los Algos*, una serie de muñecos (*puppets*) que puede considerarse un epígono de *Barrio Sésamo* o de *Los Lunnis*, pero con la singularidad de poner de relieve de un modo expreso los conflictos intergeneracionales y el deseo de los menores de acceder al estatuto del adolescente.

En todo caso, el mundo del menor se construye simbólicamente cada vez más como un periodo de espera preadolescente, progresivamente identificado con los elementos de estilo de vida del actual modelo hegemónico de identidad: la juventud. No es extraño, así, que en la ficción televisiva los niños y niñas se vean involucrados en las series televisivas con asuntos como el consumo de drogas o las relaciones sexuales, planteadas no en primera persona, pero sí como algo que es percibido en sus hermanos adolescentes y que genera ciertas expectativas sobre los ritos de pasaje y socialización.

De un modo expreso o latente, la sexualidad juega un papel significativo en este modelo de infancia planteado por la ficción televisiva, y así se pone de relieve en un mero análisis cualitativo de los temas y asuntos tratados en sus productos de referencia. Lo que de algún modo también refleja en la preocupación por ese ámbito relacional como parte de la agenda de intereses de los niños y niñas receptores.

### 3.3. El menor como héroe

Un tercer grupo de productos televisivos supone una revisión no tanto de los cuentos infantiles y de su entorno mítico y simbólico, sino de los relatos épicos y guerreros igualmente míticos y simbólicos. Buena parte de la animación analizada en el presente estudio, especialmente la de procedencia japonesa, puede englobarse bajo este epígrafe: *Bola de Dragón* y sus derivaciones, *Naruto*, *Goku*, *Sargento Keroro*, *Pokémon*, *Ranma 1/2*. Estas series mezclan aspectos vinculados con el

universo ético, estético y moral del guerrero de la tradición oriental con elementos extraídos de la ciencia ficción.

Se trata de series que a lo largo de los últimos 20 años han ido sucediéndose en las pantallas y que en muchas ocasiones van y vienen por las diferentes parrillas, aprovechándose de una cierta «intemporalidad estética» que les afecta en menor medida a las series de dibujos animados que a los productos con personajes reales. Hay que tener en cuenta que este tipo de *anime* que hemos dado en denominar mitológica, con superhéroes; personajes zoomórficos y antropomórficos; hibridaciones y mutaciones de animales, humanos y máquinas; personajes provenientes de otros lugares del universo o de otras dimensiones, etc. entierra sus raíces en aspectos transversales o interculturales y también intersubjetivos. Y apela de un modo más claro a valores universales puestos en acción a través del relato (la valentía, la competitividad, el valor del grupo, la amistad y la fidelidad, la sinceridad, el éxito y el fracaso, el honor, el bien y el mal) sin detalles realistas que distraigan la atención de los espectadores.

No falta en estos productos el fatalismo. Hay que tener en cuenta la peculiaridad de las moralejas: los «buenos» no siempre ganan, el héroe no siempre es un héroe «hermoso», conversión de los «buenos» en «malos» y viceversa, etc.

Es muy común también un abordamiento «psicologista» frente al puramente conductista o behaviorista de los estereotipos anteriormente comentados: el conflicto emocional del protagonista (del héroe, del *mitema*) entre las pulsiones apolíneas y dionisíacas, entre lo interno y lo externo. La aventura entendida de un modo agónico, circular, como un Sísifo condenado episodio tras episodio a empezar de cero a pesar de sus éxitos, aunque inmune también a la desaparición, a la aniquilación, a la muerte.

Un aspecto importante es el papel nuclear que la violencia desempeña en este tipo de productos. La violencia cumple una función narrativa determinante a la que los protagonistas recurren como un estado permanente, no sólo contra los enemigos, sino como forma de medirse con los propios e incluso con uno mismo: la mística de la lucha de reminiscencias orientales. Se trata, además, de una violencia enormemente explícita, muy intensa, con mutilaciones, derramamiento de sangre, asesinatos, graves heridas, mostración de órganos y vísceras. Es la gran diferencia con el modelo de violencia que representa los dibujos animados occidentales clásicos a los que ya nos hemos referido, con el intercambio continuo de agresiones entre personajes, o incluso con la agresión continua al designado como víctima, pero con un tratamiento humorístico y edulcorado en el que se ocultan las consecuencias de dicha violencia.

Los personajes femeninos se asocian también a la lucha, pero su especificidad sexual está siempre presente: estética manga en la ropa, recreación visual en los cuerpos. Incluso personajes chocantes que lindan con la pedestria, como ocurre con el profesor que se excita con la ropa interior de las chicas.

Utilizan una gran carga emotiva dominante y dramática, tanto en el lenguaje como en la utilización de la música y en la realización, que compensa en muchos casos los planos fijos con estímulos visuales de gran intensidad. Recordemos la polémica que generó en su momento el posible efecto en los menores de estos estímulos a la hora de generar brotes epilépticos.

El dibujo animado japonés abarca una extensa gama de segmentos de edad, pero de modo diferenciado y no inclusivo. Para los productores de ese mercado es habitual desarrollar distintas versiones de las series según se dirijan a niños o a adultos, con niveles de intensidad en el trata-

miento de la violencia o la sexualidad; algo que nos suele tenerse en cuenta en su importación al mercado occidental.

El tratamiento del menor en un entorno heroico se observa también, con matices, en productos alejados del *anime* en los que los propios menores ejercen la violencia (*Las Suprernas*) y también en casos como en la serie española *Águila Roja* o en *Smallville*, que narra las peripecias de Superman en su adolescencia. En el caso de *Águila Roja*, más allá de los anacronismos que inundan la serie y también el conflicto generacional del niño huérfano con su padre héroe, destaca de nuevo esa visión del protagonista y de sus amigos (incluso del niño rico antagonista) como inmersos en un mundo propio, paralelo, que ofrece una visión desde fuera de la trama y aunque en ocasiones se vean arrollados por ella.

### 3.4. La infancia como simulacro y coartada

Se observa en los dibujos norteamericanos, y ello se ha extendido a la producción de occidente en general, una pérdida de la inocencia en la construcción de la identidad infantil.

Estos nuevos dibujos tienen un planteamiento claramente adulto: al igual que ocurre en *South Park*, aunque sin tanta explicitud, todos los valores ocultados en los modelos anteriores se ponen en valor en un contexto humorístico: epítetos groseros, apelaciones insidiosas, crítica de la actualidad, amargura, sexualidad trasgresora, denigración de los adultos, etc. No hay moraleja ni modelo de conducta que se proponga expresamente como imitable, puesto que, para el espectador adulto (al que estos dibujos animados se dirigen en realidad), la falta de un desenlace feliz puede resultar una invitación a la reflexión y no un simple entretenimiento.

Si, como afirmábamos, dibujos animados del tipo *Bola de Dragón* o *Pokémon* centran su punto de vista en la propuesta de valores y roles directos, enmarcados en un orden rígido que se caracteriza por aquello que desde la perspectiva europea se ha dado en llamar «culto de la violencia» presente en las animaciones orientales, en el caso de estos nuevos productos el conflicto se inscribe en la cotidianidad.

Sin duda, ambas alternativas presentan también rasgos convergentes: entre otros, aquéllos que están determinados por el hecho de que sus mensajes son aprehendidos directa y emocionalmente. De ahí que surja la necesidad de comprender sus contenidos desde la perspectiva de la cultura, es decir, como productos audiovisuales que se generan, circulan y consumen en ámbitos socialmente estructurados, en mundos históricamente delimitados y en circunstancias comunicativas específicas.

El problema está en cómo esa visión agria, sarcástica, descarnada y descreída en apariencia (en la que sin duda subyace una defensa de determinados valores positivos de orden cívico y ético) es descodificada por los niños y niñas que acceden a su visionado con los mismos códigos con los que acceden al resto de productos en los que la sátira no tiene cabida.

*Los Simpsons*, como producto pionero, es también el que muestra de un modo más claro esa visión de los menores como adultos, en un mundo en el que los adultos se comportan como menores. También ocurre en *Malcom in the Middle* (ambas emitidas en algún momento por la misma cadena y ambas con la misma voz doblando al niño protagonista, lo que acerca aún más esas similitudes). La ventaja de los dibujos animados, en este caso, y como ya hemos señalado, es que per-

miten la evolución de la serialidad narrativa a lo largo de los años, cristalizando a los personajes en sus edades iniciales sin necesidad de mantenimientos aparentes de edad (en ocasiones patéticos) o de sustitución de protagonistas, como ocurre con los programas de actores de carne y hueso.

Este tipo de productos exhiben una mirada fatalista sobre la sociedad y sobre los rituales de interacción de la vida cotidiana. Todo cabe en su marco argumental, frente a las limitaciones de otro tipo de productos dirigidos a la infancia: la discriminación, la pobreza, la enfermedad, el medio ambiente, la vivienda, la religión, generalmente desde una visión crítica de los estilos de vida tradicionales.

Los personajes carecen del heroísmo y de la moral que caracterizaba a las fábulas edificantes de las animaciones mitológicas, que sí están dirigidas verdaderamente al público infantil. La mirada «anti épica» sobre la sociedad que promovieron *Los Simpsons* ha dado lugar a la generación de otras variantes discursivas que hacen del escepticismo su soporte conceptual, como *Beavis and Butthead* o la ya mencionada *South Park*, cuyo perfil adulto es mucho más claro e incuestionado, o como *Padre de Familia* y *American Dad*, que en España han venido emitiéndose dentro del horario de protección legal del menor, y en las que los menores a ambos lados de la pantalla (protagonistas y espectadores) son expuestos a todo tipo de contenidos de la vida adulta en su mayor crudeza: prostitución, pedestría, corrupción económica y política, consumo de drogas, sociopatías, etc.

Aunque el objetivo inicial de estos productos no es la audiencia infantil, y por lo tanto no consideramos que los niños y niñas sean su *target* apelado, parece razonable pensar que por su horario de emisión su visionado puede generar en los menores angustia ante los temas tratados y, sobre todo, ante el modo de tratarlos. A ello se añade, en los dos productos arriba mencionados, unos personajes infantiles victimizados que padecen todo tipo de abusos y arbitrariedades por parte de los adultos<sup>6</sup>.

En todo caso, no puede perderse de vista un fenómeno que también tiene en *Los Simpsons* uno de sus ejemplos más claros y que en la actualidad afecta a buena parte de la producción televisiva y cinematográfica infantil: la disociación de *targets*. Se trata de productos cuyas imágenes, cuyas situaciones visuales, cuyo ritmo de realización, cuyos elementos sonoros están pensados para atraer a los espectadores de menos edad, mientras que los diálogos de los personajes e incluso la trama argumental están cuajadas de guiños y referencias dirigidas al público adulto, sin obviar aspectos políticos, sexuales o culturales.

Esta estructura, que puede ser muy explicable en términos de marketing (entretener simultáneamente a los padres y a los hijos), pero al mismo tiempo refuerza esa visión del menor como figura de simulacro y coartada para analizar o criticar la sociedad, induciendo a los menores espectadores adoptar visiones del mundo, a proyectarse en perfiles poco adecuados a su edad.

En algunos casos hay en estas series un tratamiento del menor como metáfora del buen salvaje, tal y como se utilizaba en otros tiempos la coartada de los viajeros de zonas geográficas lejanas para analizar, a través de su mirada, los defectos de nuestra sociedad. *Sin Chan* es un claro ejemplo de lo anterior: personaje de una tira cómica satírica dirigida a adultos, no es en realidad un

---

<sup>6</sup> La vinculación entre menores y problemas o temáticas adultas no es privativo únicamente de este tipo de formatos. Piénsese, por ejemplo, en *Ya te Vale* y sus correspondientes versiones autonómicas, cuyo atractivo radica fundamentalmente en hacer que niños y niñas expliquen asuntos cuya comprensión obviamente se les escapa, en ocasiones bastante escabrosos.

niño, sino una construcción infantiloides del buen salvaje. En su reinención animada los aspectos infantiles (trasgresión, sinceridad agresiva, irreflexividad, encarnación del «ello», búsqueda de la satisfacción inmediata) adquieren una mayor presencia, y explican las consecuencias casi letales que la irrupción del personaje provoca entre los adultos que lo acompañan. El menor representado se convierte también en muchos casos en la piedra angular de la vertebración familiar frente a las dinámicas centrípetas de diverso tipo (peleas conyugales, desencuentros con otros parientes, conflictos generacionales).

No hay en esos casos un verdadero propósito de acercamiento a la realidad de los menores, o a sus características evolutivas, ni por supuesto ambición pedagógica. Ni siquiera hay en muchos casos intención inicial de dirigirse a los menores, aunque el éxito de algunos de estos personajes modifique a posteriori el objetivo comercial y de *merchandising*. De modo que esos menores representados no desencadenan en los niños y niñas espectadores un mecanismo de identificación, pero sí de proyección, con una exacerbación del espíritu crítico sobre el mundo adulto que no están en condiciones de metabolizar.

Ello explica en buena parte la recurrencia de una visión crítica de la familia en la que los progenitores, muy especialmente los padres, aparecen deslegitimados en su función tutelar, caricaturizados y ridiculizados no sólo en su rol familiar, sino también profesional y de adulto en general. Una visión que generalmente se extiende a los profesores y a otros personajes más o menos episódicos. La percepción que se propone, por tanto, del menor como «constructo mediático» que ve al adulto no como su futuro, sino como otro casi ontológicamente diferente.

Hay que tener en cuenta, además, que esta visión de la infancia se inscribe en un contexto en el que los menores, quizás por primera vez en la historia, se consideran depositarios de un saber (tecnológico) que los adultos no controlan, y en el que existe una crisis del modelo de autoridad parental y educativa.

### 3.5. El individualismo altruista

En términos generales, el estereotipo de los adolescentes en las series televisivas muestra más la tensión entre el individuo y el grupo de lo que lo hace la imagen de la infancia. Las relaciones grupales, incluso las interpersonales, contrastan muchas veces con los deseos y las necesidades particulares de los protagonistas, generando una situación que, de acuerdo con el sentido de la mayoría de los relatos analizados, plantea un conflicto que debe resolverse siempre a favor de la autenticidad de esos protagonistas, de su identidad propia. Hay una falta de compañerismo, de solidaridad entre los iguales que apela claramente, sin nombrarlo, a un entorno muy competitivo en el que sólo triunfan los que mejor se adaptan y/o los más fuertes («darwinismo social»).

Esa primacía de la individuación que se ofrece como rasgo positivo se asocia a una visión adanista y omnipotente de la adolescencia, que oculta en gran medida las diferencias devolutivas y de maduración existentes entre las edades (si hablamos, por ejemplo, del periodo que va de los 12 ó los 14 hasta los 18 años).

¿Cómo se concilia esa exacerbación del individualismo con el gregarismo propio de la adolescencia? Mediante el recurso a la simetría dentro del grupo de iguales, de modo que pueda establecerse siempre competencia entre protagonistas y antagonistas (compiten incluso por quién llega más lejos por una buena causa solidaria, como en *HKM*) y con una clara diferenciación entre estos

protagonistas/antagonistas y los comparsas de unos y otros, que son los que adoptan el comportamiento gregario. Estos son, *per se*, clase de tropa en la trama, y su posibilidad no es cambiar de jerarquía o función, sino en todo caso cambiar de bando. Eso ocurre, por ejemplo, con los seguidores de los antagonistas o protagonistas negativos, y no porque decidan pasar al terreno del bien, sino porque al fin y a la postre el protagonista negativo acaba siendo demasiado débil, es decir, demasiado humano.

La omnipotencia que, según las series analizadas, suele definir el perfil del menor, explica también su difícil relación con la autoridad, con la necesidad y con los límites en general. Mientras que en el caso de los menores, como habíamos visto, los límites se viven como un elemento de protección ante los peligros de la adolescencia, como un elemento liberador de la angustia de la transgresión, en los adolescentes son los límites los que generan la angustia, desde una visión que los medios ofrecen de ellos mismos enormemente narcisista.

La norma se cuestiona y es entendida sólo como regla: es decir, una imposición más o menos arbitraria desde el poder, que podría cambiar o desaparecer sin ningún tipo de consecuencia, porque en realidad carece de fundamento normativo profundo (*potestas sin auctoritas*). De hecho los personajes que representan la regla, la disciplina, son una minoría dentro de los adultos, y su perfil suele asociarse a connotaciones negativas: rigidez, complejos, e incluso una personalidad pasional, caótica, desbordada, que se oculta precisamente detrás de esa apariencia reglada. En el reino de lo dionisiaco, lo apolíneo es sólo imposición y apariencia.

Es común, pues, que tanto los personajes positivos como los negativos traten de saltarse las reglas impuestas por algunos adultos, salvo personajes secundarios que adoptan el papel de «empollones» o atemorizados cumplidores de esas reglas. Hay que decir que el resto de los personajes adultos suele apoyarlas en el mejor de los casos con escasa convicción. Ése es uno de los pocos elementos de afiliación que genera solidaridad entre los adolescentes: la resistencia ante la autoridad.

Ahora bien, el individualismo de los adolescentes, su falta de compañerismo a corto plazo es perfectamente compatible con un altruismo hacia los problemas más alejados de ese entorno inmediato: el pacifismo, la ecología, el hambre en el mundo. Cuando estos temas aparecen en las series a causa de la guionización, lo políticamente correcto se convierte en norma.

### **3.6. Las actividades extraescolares: sexo, drogas y hip hop**

La visión adanista y omnipotente a la que antes nos referíamos se ve promovida igualmente por un aspecto clave en este tipo de relatos: los asuntos y los conflictos no se asocian nunca con saberes o habilidades propias del conocimiento intelectual, sino relacional. Muchas de las series con adolescentes ocurre y, sobre todo, de adolescentes, ocurren en los colegios de forma permanente (*El Internado*, *HKM*, *Física o Química*) o muy asidua (*Los Serrano*), pero, en realidad, los argumentos tienen muy poco que ver con lo lectivo o académico. Las relaciones de poder en el aula y fuera de ella (entre alumnos y con los profesores), las relaciones sentimentales, las relaciones de amistad, son el verdadero leit motiv de los relatos. Por ello, los personajes adornados de virtudes escolares, son siempre marginales a la trama, aunque puedan tener (y no es común) un tratamiento digno y no caricaturesco en el que incluso acaban siendo el único personaje verdaderamente maduro de la serie (la hermana estudiosa del coprotagonista en *HKM*).

Las actividades comunes, cuando están presentes, tienen que ver más con el ocio: bailar, montar un grupo de música, preparar el viaje de fin de curso. Lo importante es lo que se hace «al salir de clase» por usar el título de una de las series pioneras en lo que podría denominarse «telenovela adolescente».

La sexualidad es un elemento no sólo capital en la trama con presencia de adolescentes (*El Internado, Física o Química, HKM, Gossip Girl, Sin Tetas No Hay Paraíso*), sino también necesario e inevitable. Si analizáramos la evolución de estas series a lo largo del tiempo, sería evidente un deslizamiento de los planeamientos sentimentales a los más expresamente sexuales; que incluso acaban presentándose como una motivación más verosímil e incluso más «honorable». Hay casos en los que el protagonista o la protagonista justifica ante los otros salir con alguien porque está «muy bueno/a» ante la vergüenza de declarar que le ama. Ello no quiere decir que las relaciones sexuales entre los adolescentes en estas series estén exentas de elementos románticos, especialmente cuando ocurren entre protagonistas, sino que no son el aspecto más importante. La sexualidad funciona, además, como elemento superador de diferencias, sean de clase social, de etnia y cultura, e incluso de edad, como veremos más adelante.

El tratamiento de esas relaciones sexuales es más problemático en el caso de las series norteamericanas tradicionales (*Hannah Montana*), en las que se otorga una gran relevancia a la importancia que conlleva la adopción de la decisión en sí. En las series españolas el dilema está más enfocado hacia la idoneidad de la persona o de la situación que hacia la idoneidad del momento teniendo en cuenta la formación y la evolución del adolescente. Lo mismo ocurre con series estadounidenses de «última generación» como *Gossip Girl*.

La visión «normalizadora» de las relaciones sexuales entre adolescentes suele obviar también las consecuencias que pueden derivarse de ellas: embarazos no deseados, enfermedades de transmisión, etc. En el análisis de episodios estos asuntos aparecen muy raramente, aunque hay que señalar también en favor de las series españolas que su tratamiento es poco sensacionalista.

Con respecto a las series y espacios de ficción, que tanta fidelidad y tan buena valoración consiguen entre el público tanto infantil y juvenil como adulto, cabría reflexionar hasta qué punto el tratamiento del consumo de drogas en esos espacios puede favorecer la incorporación precoz de los adolescentes a dicho consumo o por el contrario contribuir a retrasar o impedir su incorporación.

En muchas de estas series, el consumo y/o la presencia de drogas se presenta en como una conducta habitual y cotidiana, incluso rutinaria, que no necesita motivo o justificación alguna. Se banaliza especialmente el consumo en el caso del alcohol (cerveza) y el cannabis aunque se dramatice la ingesta de otras sustancias. Los personajes recurren a las drogas como un medio de hacer frente a problemas personales, a situaciones de crisis o para reducir la tensión, afrontar el estrés, relacionarse socialmente, sin que se reflejen claramente los resultados negativos de ese consumo.

A veces el consumo de drogas aparece como rasgo de identidad de los personajes más rebeldes, con más personalidad, pero también más atractivos para los espectadores adolescentes. Cuando más negativo es el discurso sobre el consumo de drogas en el plano del «deber ser», más atractivo puede volverse para los jóvenes (y no sólo para los jóvenes) en el plano simbólico de la identificación y la proyección.

Por lo que respecta específicamente al alcohol, su presencia en televisión es muy relevante a través de la publicidad de cerveza, vinos y licores, ya que la ley sólo prohíbe esta publicidad en el

caso de bebidas con graduación superior a los 20 grados centesimales. De todos modos, la Ley señala también la necesidad de proteger a la infancia y a la juventud aún en el caso de las bebidas de menor graduación, separando la publicidad de los contextos deportivos y educativos y evitando determinados argumentos sobre los beneficios sociales del alcohol. Algo que en muchas ocasiones no se cumple.

Los fabricantes de bebidas de menor graduación (y en ocasiones también los de alta graduación) recurren asiduamente al llamado emplazamiento de producto o *product placement*, que consiste en incluir productos y marcas dentro de los programas. Aparecen formando parte del decorado de forma sistemática en los diferentes episodios, debido sobre todo a la presencia de bares como escenario, y en ocasiones se muestra su ingesta e incluso los protagonistas hablan del producto.

Existe también una presencia significativa de marcas de bebidas alcohólicas, de cualquier graduación, en eventos musicales y deportivos retransmitidos por las televisiones formando parte de escenarios y recintos, a pesar de su dudosa legalidad.

Un elemento muy importante en la imagen de los adolescentes en las series es su asociación con el consumo y la moda. El consumo compulsivo, el rol de *fashion victim*, de muchos personajes, especialmente femeninos, se plantea de un modo divertido, casi nunca desde un punto de vista crítico o preocupante (como síntoma de un déficit del *self*). Puede suponer, en el mejor de los casos, un indicador de frivolidad, pero aún así, cuando los personajes son femeninos, el tratamiento parece indicar que nos encontramos al fin y al cabo ante un comportamiento generalizado e inocuo.

### 3.7. La simbiosis intergeneracional

Los medios de comunicación establecen sus estereotipos por oposición: niños versus niñas, buenos versus malos, menores versus adolescentes, menores y adolescentes versus adultos.

Si para los adolescentes de las series no existe la infancia, salvo en general como reservorio de víctimas de las que abusar, los adultos sí adquieren gran importancia. Como antes señalábamos, en muchas ocasiones aparecen como «el otro», como el enemigo a abatir. El enfrentamiento con los adultos es una de las pocas situaciones en las que se observa la solidaridad de los jóvenes, en las que se observa un espíritu de grupo o una complicidad expresa.

Pero el conflicto entre adolescentes y adultos no se basa tanto en lo que los separa cuanto en lo que los une: en muchas series los adultos no son sino adolescentes «añosos», que en realidad no presentan grandes diferencias con los menores en cuanto a inmadurez relacional y dificultad de la gestión de los deseos frente a las obligaciones.

Las relaciones entre adolescentes y adultos en series como *Física o Química* y *HKM*, pero también en *El Internado* o en *Los Serrano* son simbióticas, horizontales, y ello convierte la visión de esas relaciones en una mera cuestión de poder. Es así explicable la relación amorosa o, por mejor decir, sexual, que puede establecerse entre menores y adultos en algunas de estas series.

La horizontalidad entre menores (niños y adolescentes) y adultos incluso se resuelve en algunos casos a favor de los primeros, que son los que cuidan y contienen a sus progenitores. Aparece así el padre débil o egoísta (*Los Simpsons*, *Malcolm in the Middle*, *HKM*, *Sin Chan*, *Padre de Familia*).

lia) y la madre angustiada o histérica, aunque en términos generales el perfil de éstas suele ser más cercano, más afectivo, más sentimental (*Los Simpsons*, HKM).

Hay, por parte, un claro cuestionamiento de la jerarquía familiar a través de figuras parentales deficitarias, y hay una impugnación general de los adultos como si de ellos no pudiera esperarse ninguna enseñanza. Ello aumenta, obviamente, el perfil omnipotente del estereotipo de los menores, con una moraleja clara: la transición de la adolescencia a la edad adulta no es una cuestión evolutiva, sino vegetativa, no es un problema de maduración psicológica o intelectual, sino de paso del tiempo.

A ello contribuye en no poca medida el hecho de que los protagonistas adolescentes se ven en muchos casos encarnados por actores y actrices con una edad bastante superior a la que corresponde a los personajes que encarnan; generalmente superan los 18 años y pueden llegar incluso a la treintena, cuando el personaje representado dice tener 15 ó 16 años.

Ello abunda también, en definitiva, en lo ya señalado sobre la falta de legitimación o ascendente moral atribuido a los adultos en la imposición de normas.

### 3.8. Reflexiones sobre la violencia

El análisis de las series recogidas pone de relieve la importancia de la violencia en una buena parte de las tramas. Ya señalábamos en un apartado anterior cómo incluso en las representaciones zoomórficas los menores solían asociarse con los animales agresores/vencedores y los adultos con los animales agresivos/vencidos.

En el caso de los adolescentes, la violencia es un elemento subyacente en muchas de las tramas de carácter cotidiano y relacional, aunque se trate de una violencia verbal o psicológica, lo que pone de relieve su inevitabilidad y su eficacia tanto para conseguir objetivos «malos» como objetivos «buenos».

Una parte de los estudios realizados en los últimos años sobre violencia y televisión, que sigue la estela de los trabajos de Gerbner, identifican, clasifican y computan los actos violentos mostrados en la pantalla, atendiendo a variables como las motivaciones, antecedentes y consecuentes de dichos actos; las características sociodemográficas de agresores y agredidos; el tipo de violencia (física, verbal, psicológica); su virtualización individual o grupal, así como la interacción entre los implicados; el tono narrativo (serio, humorístico); el grado de intensidad en la mostración de la violencia y de su ejercicio (sadismo, brutalidad) etc.

Muchas de las conclusiones de esos estudios confirman el análisis realizado. En especial, en lo que se refiere a la omnipresencia de la violencia y a su banalización. Incluso en aquellos casos en los que hemos encontrado una sanción negativa de la violencia, una cercanía o empatía con la víctima, la puesta en escena de la acción violenta sigue siendo desdramatizadora, edulcorante, humorística.

### 3.9. Tradicionalismo en la modernidad

En algunos aspectos, el estereotipo de los niños e incluso de los adolescentes en las series televisivas se asocia a elementos muy convencionales y poco transgresores. Ello se observa, por ejem-

plo, en la visión de la diferencia como conflicto a resolver desde la similaridad. Las soluciones a ese conflicto, por tanto, no se orientan a cambiar el punto de vista hacia la idea de que la diversidad es positiva, sino a la búsqueda por parte de cada uno del lugar que debe ocupar en un orden preestablecido.

Así, por ejemplo, los conflictos culturales y étnicos que hemos podido apreciar en los episodios de las series visionadas no se resuelven en el marco ideológico del multiculturalismo sino en el de la integración, y ello supone una importante diferencia entre los productos norteamericanos y los españoles. En estos últimos, el colegio, el grupo de amigos, van incluyendo más o menos tímidamente, protagonistas extranjeros (por ejemplo, marroquíes o chinos). Las referencias a las costumbres o a la familia de origen suelen identificarse con el pasado que hay que abandonar (como los impedimentos para estudiar, el maltrato familiar o las bodas concertadas), y ello genera un conflicto que se resuelve con el concurso de todos los iguales. Esos conflictos étnicos y culturales son los únicos que crean en las series un enemigo común ante el que actúan conjuntamente menores y adultos (profesores, otros padres).

Hay conflicto, inestabilidad, caos, anomia, como elementos clave para el desarrollo de las tramas, pero ello está al servicio de un modelo básico de valores: estabilidad, armonía social y aceptación del *status quo*.

Los roles de género son también muy convencionales. Tiende a diferenciarse entre chicos y chicas, a pesar de los rasgos de modernidad aparente, en función de los roles estereotipados más clásicos: lo femenino como sensibilidad, debilidad, manipulación. Lo masculino como franqueza, falta de complejidad, fortaleza.

La diferencia se vive, en todo caso, como un conflicto, que puede ser siempre superado por el amor y por la amistad. La relación sexual/sentimental sublima otras diferencias; por ejemplo, las económicas o de clase. No es infrecuente encontrar en las series analizadas personajes de distintas clases sociales, especialmente en las series familiares y de adolescentes. Tampoco es difícil conflictos entre los personajes en los que la diferencia de clase o económica es uno de los componentes de ese conflicto, pero la visión psicológica es siempre muy superior y un elemento clave en la conciliación: hay personajes «ricos» que son caprichosos, con comparsas que les siguen por interés o fascinación, entre los que suele establecerse una relación sadomasoquista en la que el sometido guarda un íntimo resentimiento hacia el dominador. En muchos casos, ese papel negativo del «rico» se explica por la mala educación, por el mal ejemplo recibido por sus progenitores, tal y como ocurre en *El Internado* o en *HKM*.

Pero el niño o joven rico como personaje negativo siempre se ve compensado por otro igualmente rico pero positivo. Así, el coprotagonista de *HKM* padece ciertos defectos de carácter, pero es capaz de romper con lo establecido (una relación previsible entre «populares» de la clase) y acercarse a la protagonista recién llegada.

De nuevo hay que constatar la cercanía a los modelos clásicos de la literatura romántica, e incluso de los cuentos de hadas (el príncipe, la huerfanita, la madrastra, el padre ausente o de bajo perfil), que siguen guiando la educación sentimental en la infancia y la adolescencia, con una diferencia en la explicitud sexual (especialmente verbal y en los productos españoles, al menos en mayor medida que los norteamericanos).

En las series de adolescentes, como en las de adultos y frente a lo que ocurre en las infantiles, los perfiles «buenos» y «malos» tienden a combinarse. O, más exactamente, los personajes «malos»

suelen ser menos unidimensionales que los «buenos». El bueno tiende a ser bueno siempre y en todo lugar, mientras que los malos pueden permitirse ser buenos en algunos aspectos de su vida y en algunas relaciones sin perder ese estatuto de malvados. Ello explica, entre otros factores porqué los adolescentes malos o «malditos» (por sus resultados en los estudios, por sus hábitos hedonistas y despreocupados, etc.) suelen ser más populares que los buenos. No hay, pues, en las series tanto maniqueísmo cuanto relativismo moral. El mal no está fuera, está en nosotros, nos humaniza. Los personajes negativos, además, a medida que han ido consiguiendo progresivamente el favor del público, se van ablandando en su perfil según avanzan las temporadas, y acaban por ser personajes más ricos en matices que los buenos.

En general los dos roles negativos principales en las proyecciones mediáticas y de la adolescencia son: el chico o la chica «malos», por un lado, y los «pringados» o «pagafantas» por otro. Evidentemente, en esa proyección, el target anticipado o apelado en el relato se acerca más al «malo», al rebelde, dotado de mayor atractivo y que, además, es funcional con la propia construcción de la identidad del menor y es más rechazado por los adultos.

## ANEXO I. LA PUBLICIDAD Y LOS MENORES

Las diferencias de género en los estereotipos construidos sobre niños y niñas son muy acusadas en la ficción, y muy especialmente en la publicidad. Hay discriminación de género en cuanto a los valores simbólicos vehiculados por el discurso publicitario: valentía, destreza, ingenio, imaginación en el caso de los anuncios dirigidos a niños. En el caso de las niñas, ternura, abnegación, habilidad, identificación con los aspectos más tradicionales del rol de la mujer (en detrimento o con la ocultación del resto). Estos mundos aparecen como universos independientes y autónomos, con escasas interacciones. En algunos casos, y especialmente en la ficción, la violencia aparece también como elemento constitutivo de la identidad masculina.

Por lo que respecta a la publicidad, diferentes estudios realizados sobre la relación entre la publicidad y la infancia han puesto de relieve tanto el incumplimiento generalizado de algunas de las normas antes señaladas como la utilización abusiva que en muchos casos se hace del menor desde la publicidad.

Estos estudios diferencian, desde el punto de vista taxonómico, entre:

- **Anuncios con menores**, cuando éstos son los *protagonistas* o coprotagonistas del mensaje publicitario. Es decir, cuando presencia del menor se considera fundamental para el desarrollo de la trama narrativa del anuncio.
- **Anuncios de menores**, cuando éstos son los *consumidores exclusivos o prevalentes* (con o sin necesidad de administración por parte de adultos) de los productos anunciados: pañales, dulces y bollos dirigidos al público infantil, juguetes. En este grupo se podrán incluir también, con un criterio amplio, aquellos anuncios referidos a productos de uso/consumo familiar (por ejemplo, alimentos o productos de higiene), siempre que el protagonismo publicitario de los menores esté justificado en términos de valor de uso del producto.
- **Anuncios para menores**, cuando estos son el *target apelado* por el mensaje publicitario. Es decir, cuando los menores son los destinatarios del anuncio y éste busca provocar en ellos una respuesta cognitiva, fáctica, axiológica o emocional ante el anuncio.

Partiendo de esta clasificación, puede afirmarse lo siguiente:

- Alrededor de un tercio de los anuncios que se emiten por televisión cuentan con la presencia de menores (anuncios con menores). Ahora bien, en casi la mitad de ellos la presencia del menor no se justifica ni por ser consumidor del producto anunciado (anuncios de menores) ni por ser destinatario del mensaje publicitario (anuncios para menores). De ello se deduce que, en la actualidad, se utiliza abusivamente la imagen de los menores en los mensajes publicitarios, convirtiéndoles en un importante factor de valor añadido para enriquecer simbólicamente las marcas y productos anunciados. Con su presencia se busca crear una corriente de simpatía hacia el producto anunciado, teniendo en cuenta las diversas connotaciones idealizadoras y positivas que el mundo de la infancia tiene para el adulto. Estos valores simbólicos asociados a la infancia parecen utilizarse de forma diferenciada teniendo en cuenta el producto anunciado: fragilidad o seguridad en el caso de los automóviles; confianza y ternura en el caso de los servicios; suavidad y pureza en el caso de la limpieza. En todos los casos se trata de atributos de identidad del estereotipo del menor dominante en nuestra sociedad. Algunos países comunitarios (como Italia) se han planteado ya el tratamiento legal de esta situación.
- En algunos casos, los anuncios para adultos con menores muestran a éstos como consumidores o usuarios de productos no adecuados a su edad: conducción de vehículos, utilización de teléfonos móviles, etc. Esta mostración, más allá de su sentido metafórico, puede provocar en los menores efectos miméticos inadecuados e incluso peligrosos o perjudiciales.
- Asimismo, algunos anuncios con menores y de menores (sean para menores o para adultos) tienden a mostrar conductas distorsionadas con respecto a su edad o que banalizan aspectos peligrosos de determinadas prácticas en el uso de los productos: bebés haciendo aeróbic, hablando, interesados por el futuro de una compañía aérea o pidiendo una determinada marca de pañales; menores reproduciendo actitudes psicológicas y afectivas propias de adolescentes; malabarismos sobre bicicletas o apertura «fácil» de latas de conservas; etc.
- En los anuncios para menores se observa un mayor cumplimiento de la legislación. Incluso en algunos casos, como ocurre con los juguetes, existen códigos deontológicos orientados a procurar una mayor idoneidad en los mensajes publicitarios. No obstante, aún se registran incumplimientos comunes como la utilización de personajes famosos en la publicidad o el abuso de recursos retóricos que distorsionan la percepción sobre las características reales de los juguetes. Hay que tener en cuenta que los menores constituyen una audiencia con una capacidad crítica insuficientemente desarrollada, muy subordinada a la confianza en los adultos y en las figuras de referencia. La diferencia entre los spots y los programas es comprendida generalmente a partir de los cuatro o cinco años; pero comprender esa diferencia no significa que el menor tenga clara la intencionalidad persuasiva de la publicidad.
- Hay discriminación de género en cuanto a los valores simbólicos vehiculados por el discurso publicitario: valentía, destreza, ingenio, imaginación en el caso de los anuncios dirigidos a niños. Ternura, abnegación, identificación con los aspectos más tradicionales del rol de la mujer (en detrimento o con la ocultación del resto), habilidad en el caso de las niñas. Estos mundos aparecen como universos independientes y autónomos, con escasas interacciones. En algunos casos, la violencia aparece también como elemento constitutivo de la identidad masculina.

**ANEXO II. REPERTORIO DE ESPACIOS ANALIZADOS**

|                                  |                                 |
|----------------------------------|---------------------------------|
| Aída                             | Juniper lee                     |
| Amar en Tiempos Revueltos        | La que se Avecina               |
| American Dad                     | La Señora                       |
| Amor Real                        | La Vuelta al Mundo en 80 Sueños |
| Animación                        | Las supernenas                  |
| Animaría                         | Las Tontas no van al Cielo      |
| Avatar                           | Leonart                         |
| Bankuza                          | Los Algos                       |
| Berni                            | Los Hombres de Paco             |
| Bola de Dragón Z                 | Los Lunnis                      |
| Bricolocus                       | Los magos de Waverly Place      |
| Caber                            | Los Simpsons                    |
| Caillou                          | Manual de supervivencia         |
| Comecaminos                      | Marina                          |
| Cómo Conocí a Vuestra Madre      | Megatrix                        |
| Cory en la Casa Blanca           | Michinoku                       |
| Cosas de Marcianos               | Padre de Familia                |
| Cuatroesfera                     | Pocoyó                          |
| Cuestión de Sexo                 | Pokémon                         |
| Deporte Divertido                | Purasangre                      |
| Dos Hombres y Medio              | Rebelde                         |
| Dragon Booster                   | Robin Hood                      |
| El Conciertazo                   | Shin Chan                       |
| El internado                     | Sin tetas no hay paraíso        |
| El jardín de los sueños          | Smallville                      |
| El Mundo Mágico de Brunelesky    | Soledad                         |
| El rey de la colina              | Supernanny                      |
| El Síndrome de Ulises            | Tiny Toons                      |
| En construcción                  | Transformers animated           |
| Escuela de Padres                | Weeds                           |
| Física o química                 | Ya te vale                      |
| Foster, la casa de los amigos... | Yo soy Bea                      |
| Futuraza                         | Yolanda la hija del corsario    |
| Gossip girl                      | Yuyo Hakusho                    |
| Hay Alguien Ahí                  | Zacq y Cody                     |
| H <sub>2</sub> O                 | Zoey                            |
| HKM                              | Zorro: generación               |

## BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. L. y Searle, J. (2001). *Actos de habla*. Ed. Cátedra.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Ed. P.U.F.
- Barthes, R. (1994). *Oeuvres complètes*. Ed. du Seuil.
- Berger, L. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu.
- Bryant, J. Y Zillmann, D. (1996). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Ed. Paidós.
- Callejo, J. (1995). *La audiencia activa*. Ed. CIS.
- Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer*. Ed. Universidad Iberoamericana.
- Chomsky, N. (1989). *Necessary illusions*. Ed. South end Press.
- Contreras, J. M. y Palacio, M. (2003) *La programación de televisión*. Ed. Síntesis.
- Eco, U. (1965). *Apocalípticos e integrados*. Ed. Lumen.
- Entman, R. M. (1993). «Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm.» *Journal of Communication* Nº 43 (4): 51-8.
- Frau-Megis, D. y Jehel, S. (1997) *Les écrans de la violence*. Ed. Economica.
- Gerbner, G. et alt. (1980). *Child Abuse: An Agenda for Action*. Ed. Oxford University Press.
- Lippman, W. (2003). *La opinion pública*. Ed. Langre.
- Martín Barbero, J. (1987) *De los Medios a las Mediaciones*. Ed. Gustavo Gili.
- Mattelart, A y Dorfmann, A. (1972) *Para leer al Pato Donald*. Ed. Siglo XXI.
- Nightingale, V. (1999) *El estudio de las audiencias. El impacto de lo real*. Ed. Paidós.
- Piñuel, J. L. (2006) *Ensayo general sobre la comunicación*. Ed. Paidos.
- Potter, W. J. (2003) *The 11 myths of media violence*. Ed. Sage.
- Propp, V. (1987) *Morfología del cuento*. Ed. Fundamentos.
- Silverstone, R. (2004) *Porqué estudiar los medios*. Ed. Amorrortu.
- Van Dijk, T. (1988) *Texto y contexto*. Ed. Cátedra.