



Evaluación e  
intervención en  
dislexias y disgrafías

Psicología positiva en el  
ámbito educativo

De la atención a la diversidad  
hacia la escuela inclusiva

La fórmula del Corazón



Libros y materiales para educar sin diferencias

EDICIONES  
**ALJIBE** EA

[www.edicionesaljibe.com](http://www.edicionesaljibe.com)



# LA INCLUSIÓN: EL GRAN RETO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA



# Ana Cobos Cedillo.  
Orientadora del IES "Ben Gabirol"  
de Málaga. Profesora de la U.  
de Málaga. Presidenta de la COPOE.

**H**ablamos de inclusión como el paso adelante que se ha dado en relación a la atención a la diversidad, algo así como la superación del concepto de integración escolar por un sentido más amplio y definitivo donde caben todos y todas. El concepto de inclusión abarca el mundo mucho más allá del sistema educativo y admite sin juicio previo a todas las personas, pues justamente la diversidad es el gran valor de cada persona para con-vivir/vivir-con y enriquecernos mutuamente y a largo plazo, conseguir un mundo más justo.

Desde los inicios de la orientación educativa, ésta se ha situado siempre al lado de las personas y colectivos más vulnerables, de hecho, la orientación tuvo sus inicios en el siglo XX con la industrialización por la necesidad de que los jóvenes tuvieran una inserción laboral más satisfactoria, dada la multiplicación de posibilidades que ofrecían los nuevos nichos de empleo.

La orientación, en el sistema educativo, se incorporó también para ayudar a las personas en su inserción profesional, entendiendo este acompañamiento como el que ha de iniciarse en las etapas más tempranas para facilitar que las personas reciban la adecuada respuesta educativa que precisan en cada momento.

Ambas situaciones: colaborar a que los jóvenes tengan una inserción profesional satisfactoria y que las niñas y niños reciban la atención educativa que precisan para desarrollar al máximo sus potencialidades, sitúan a la orientación educativa como una de las disciplinas más vinculadas a la realización práctica de la conquista de los derechos de las personas.

## STAFF

Director: José Luis Galve Manzano

Consejo de redacción:

- Ana Cobos Cedillo
- Juan Antonio Planas Domingo
- José Ginés Hernández
- Jaume Francesch i Subirana
- Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz

Consejo asesor y consultivo: Presidentes de las Asociaciones Confederadas en COPOE.

Administración y publicidad: Antonio Cantero Caja | publicidad@copoe.org

Coordinador de colaboraciones: Eloy Gelo Morán

Maquetación y diseño: Rebeca Vega Sánchez

Envío de artículos: revista@copoe.org

Edita: COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España)

CIF: G99061285

Dirección: Pza. Roma F-1, planta 1º, oficina 5. 50010 - Zaragoza

www.copoe.org | copoe@copoe.org

ISSN: 2386-8155

Nº socios de COPOE: 5000 lectores

Este ejemplar se distribuye gratuitamente a todos los socios de COPOE y sus asociaciones Confederadas, así como a Sindicatos, Administraciones Educativas y Organizaciones en el ámbito de la Orientación

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

Cada autor se hace responsable sobre la originalidad de los contenidos aportados (textos, imágenes, gráficos, etc).

No en vano, podemos decir que el siglo XX es el siglo de la conquista de los derechos de las personas. En el siglo XX se conquistaron los derechos de las personas en todos los colectivos más vulnerables: la infancia, los trabajadores, las mujeres, los ancianos, las personas con discapacidad... No es casualidad que el siglo XX sea también el momento histórico en que nace y se desarrolla la orientación educativa. El mundo se hace más complejo, se reconocen los derechos de las personas y se generan recursos para ser atendidas. Por ello, en un principio se habló de integración, pero una vez conseguida ésta, se necesita dar un paso adelante en la validación de los derechos de las personas, de todas las personas. Por eso ahora hablamos de inclusión, porque no se trata únicamente de que las personas con dificultades reciban la respuesta educativa que necesitan, sino de que todas, cualquiera que sea su dificultad, o incluso sin ella, se encuentren incluidas en el mundo.

La inclusión es una idea que nace de la justicia universal por la que todos somos iguales en derechos y oportunidades. A la vez, somos diferentes y ha de valorarse la diferencia como uno de los grandes valores que ayudan a enriquecer a las personas y a todo su contexto. Reconocer que somos iguales en derechos a la vez que diferentes, obliga a la que se valore la diversidad y se haga necesario dar una respuesta a la misma, lo que supera el concepto de igualdad y nos lleva a la imprescindible equidad. Todos estos procesos, aquí expuestos de forma superficial, son producto de la complejización de una sociedad que reconoce los derechos de las personas porque es profundamente democrática, de ahí que surjan nuevas necesidades sociales que precisen de nuevos profesionales que puedan dar respuesta a esta compleja sociedad.

Asimismo, en el diagrama se recoge un apartado que dice "desigualdad evidente", lo que hace referencia a que esta sociedad compleja pone de manifiesto cada vez con más claridad la diferencia existente entre las personas, diferencias sobre todo que tienen su origen en el nivel socioeconómico, especialmente si comparamos la situación de las personas en la globalidad del planeta. La sensibilización de esta situación con la que seguimos conviviendo en el siglo XXI también forma parte de los valores de una sociedad inclusiva, porque la inclusión también implica solidaridad y compromiso.

En consecuencia de ello, si conseguir que todas las personas se sientan incluidas en el mundo es el objetivo de todos los procesos que conllevan la inclusión, por consiguiente, también lo es de la orientación educativa.

La orientación educativa llegó a los centros educativos para contribuir a que se desarrollara la inclusión en las escuelas. El primero de los grandes impulsos que la administración educativa dio a la inclusión valiéndose de los orientadores y orientadoras fue la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Esta fue la misión principal de la primera generación de profesionales de la orientación: la generación de la iniciación (Cobos, 2010), la compuesta por los pioneros y pioneras, los primeros orientadores. Éstos contribuyeron a la democratización del sistema educativo con la introducción de los derechos de las personas con peores condiciones de partida, sobre todo por razón de discapacidad.



Podría debatirse mucho si la integración realmente se ha logrado o no en los centros educativos y en la sociedad en su conjunto, sin embargo lo que importa en este momento es que gracias a estos movimientos sí se crearon las bases para que se reconociera el derecho del alumnado con diversidad funcional a disfrutar de los mismos derechos escolares que el resto de sus compañeros y compañeras. Hasta tal punto se ha logrado este objetivo que en la actualidad, afortunadamente ya no es políticamente correcto decir abiertamente que el alumnado con discapacidad debe estar fuera de contextos escolares normalizados.

En esta misma línea de avance hacia la inclusión, con la modernización de España se aprobó en 1990 una ley de educación de fabricación netamente democrática: la LOGSE. De este modo, la siguiente generación de profesionales de la orientación llegó a los institutos en los años noventa y fue uno de los recursos de los que la administración educativa se valió para que, especialmente en la etapa secundaria, se facilitara la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años, esto es, se pusiera en marcha el derecho a la educación de todas y todos, con lo que ello supone: medidas de atención a la diversidad, contenidos transversales, tutorías lectivas, alumnado escolarizado contra su voluntad, disrupción... Si los primeros profesionales de la orientación tuvieron que hacerse con voz en los claustros de primaria, a los segundos les tocó ganarse su sitio en los centros de secundaria.

Sin embargo, en la actualidad de 2017 el reto de la inclusión sigue pendiente, aunque ya nadie se plantea el motivo de que haya orientadores en los centros educativos y, es más, desde muchos foros y tanto de parte de familias, profesorado como del propio alumnado, se plantea la necesidad de que aumente el número de profesionales para que baje la ratio de estudiantes por profesional y se cumpla la recomendación de varios organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, de que haya un profesional por cada 250 alumnos/as.

Ahora y en el futuro más inmediato, la misión principal de los profesionales de la orientación es la inclusión, entendida ésta como la respuesta de mayor calidad que el sistema educativo pueda ofrecer a una persona para conseguir desarrollar su mejor potencial. La orientación educativa debe contribuir a que cada persona, como si de una pieza de un puzzle se tratara, encaje a la perfección entre sus fichas más cercanas (su entorno) y en general en el puzzle en su conjunto (la sociedad). Conseguir la perfección de este encaje desencadenará el bienestar para la persona en sí y en todo su entorno, tanto inmediato como lejano, pues también funciona como un sistema de interrelaciones.

No proponemos un reto fácil, tampoco los anteriores lo fueron. Sin embargo este último parece más ambicioso por lo ambiguo de su concreción. Por ello, trataré de poner algunos ejemplos concretos de cómo hacemos inclusión desde la orientación en los centros educativos:

- **Trabajando la convivencia:** cuando trabajamos por la visibilidad, respeto y valoración de la diferencia. Poniendo en marcha programas de, entre otros:
  - Educación contra el racismo y la xenofobia
  - Educación para la igualdad entre sexos
  - Educación contra la homofobia
  - Educación para la diversidad
- **Enseñando la no-violencia:** contribuyendo a hacer vivir al alumnado la experiencia de resolver conflictos de forma pacífica, así como rechazando las manifestaciones violentas que se produzcan en su entorno más inmediato, por ejemplo: desmitificando la mala prensa del chivato en los casos de acoso escolar y/o ante situaciones de violencia de género. Es necesario que el alumnado comprenda que lo que es una cobardía es mirar hacia otro lado y que es un acto de justicia denunciar una situación que provoca malestar en un tercero, máxime si ésta es generada por violentos intencionalmente.
- **Trabajando por la salud:** si queremos estar incluidos es porque ese contexto en que queremos la inclusión ofrece oportunidades de bienestar y el bienestar solo es posible en contextos saludables, tanto en lo físico, psíquico como social. Por eso, con una perspectiva inclusiva, en toda la comunidad educativa se tiene la suficiente información como para detectar las dificultades que una persona esté teniendo en el ámbito de la salud y que le están impidiendo un desarrollo saludable de su vivencia en el centro, por ejemplo: trastornos de alimentación, síntomas de depresión o de trastornos psíquico y/o sociales. No olvidemos que según la Organización Mundial de la Salud, la salud no es solo la ausencia de enfermedad, sino el estado de bienestar.
- **Haciendo orientación profesional:** uno de los mayores protectores tanto sociales como para cualquier ámbito para una persona es su empleo. Cuando las personas consiguen trabajar en aquello que les gusta, no trabajan ni un solo día, como dijo Confucio. La orientación es una pieza clave en todo este proceso pues trata de acompañar a cada persona en su toma de decisiones profesionales, proporcionando información y ayudando en el proceso de autoconocimiento, también para generar el mayor bienestar posible y que cada persona, su entorno y la sociedad se beneficie de la mejor toma de decisiones, tal como ilustramos con el ejemplo del puzzle.



- **Incluyendo a la Escuela incluida**, valga la redundancia. La inclusión no solo consiste en que las personas estén y se sientan incluidas en su centro educativo, sino también en su sociedad. Eso no se consigue con centros educativos que viven al margen del mundo, sino con centros que se sienten incluidos en su contexto y que conviven con su entorno como verdaderas comunidades de aprendizaje. Los centros incluidos son aquellas escuelas que intercambian experiencias con los comercios y las empresas de su entorno, con las asociaciones de vecinos, con las entidades culturales..., porque saben que tienen mucho que aportarse unos de otros y que los niños y jóvenes son el alumnado en los centros educativos y a la vez son los ciudadanos en su entorno social y cultural.
- Con la **adecuada respuesta educativa** que atiende a la diversidad de cómo se aprende, lo que consiste en proporcionar las medidas de atención a la diversidad que más ayuden a cada niña, niño o joven a progresar en su desarrollo escolar y le lleven al máximo en su potencial para el aprendizaje y desarrollo.

Todas estas tareas que contribuyen a la inclusión son muy complejas, tanto cómo lo es nuestro mundo del siglo XXI. Quienes llevamos décadas en educación y en orientación podemos constatar cómo se ha ido complejizando nuestro trabajo. Trabajar en un centro escolar es cada día más difícil porque las necesidades son cada vez más en cantidad, envergadura y complejidad.

Por mi experiencia personal puedo decir que en 2017 realizo un porcentaje exponencialmente bastante mayor al de 1997

en cuanto a tareas de alta especialización y compromiso profesional como: informes de derivación a salud mental, informes requeridos por los servicios sociales o por el juzgado, coordinación con profesionales responsables de las medidas judiciales de menores infractores, coordinación con profesionales que llevan el seguimiento de menores en acogimiento familiar y/o protección de menores, derivaciones a los servicios sociales ante sospechas de maltrato infantil... Son innumerables las complejas tareas a las que tenemos que hacer frente los profesionales de la orientación si queremos que cada alumna y alumno reciba del sistema educativo la respuesta que más se ajuste a sus necesidades para hacer realidad una verdadera inclusión de las personas.

Para ello se necesitan medios y dos son imprescindibles: que baje la ratio de alumnado por profesional de la orientación y que tanto éstos como el resto de profesionales de la educación tengan una mejor y mayor formación en el ámbito de la Psicopedagogía, tanto para prevenir e identificar las dificultades como para poder proporcionar la respuesta educativa que el alumnado necesita, aquella a la que toda la comunidad educativa debe colaborar. Porque si la atención a la diversidad y la inclusión educativa no es asunto de toda la comunidad educativa, nunca será una verdadera inclusión. La inclusión es el reto de todos, es el reto del futuro de nuestra sociedad, de un futuro que ya está aquí.

**BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN**  
 Cobos Cedillo, Ana (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. ISBN: 84-9747-572-3.

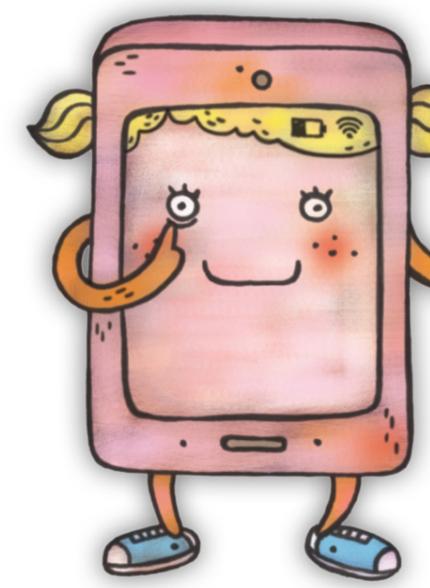
# Adaptaciones Curriculares Básicas SERAPIS

12€  
cada cuaderno

## MATEMÁTICAS Infantil y Primaria

PARA ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS, RETRASO ESCOLAR Y/O DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

-  **Números**  
(Numeración / Seriación)
-  **Cálculo** (Resolución de operaciones y corrección de errores)
-  **Magnitudes y Medidas**
-  **Resolución de Problemas**
-  **Geometría**
-  **Estadística**
-  **Complementarias**  
y de carácter más lúdico



17, 18 y 19 de noviembre

Auditorio Axa



# Barcelona Inclusiva

INTERNATIONAL CONGRESS 2017



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 • 28006 Madrid  
 Telfs.: 91 562 65 24 - 91 564 03 54 • 644 449 506  
 clientes@editorialcepe.es • editorialcepe.es



## EDITORIAL

3 / **LA INCLUSIÓN: EL GRAN RETO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA** Por Ana Cobos

## OPINIÓN Y DEBATE

11 / **DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA** Por Juan de Dios Fernández

18 / **LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CAMBIOS NECESARIOS**

Por M<sup>a</sup> del Carmen Pérez

22 / **LOS TESTS INFORMATIZADOS. CONSIDERACIONES Y LIMITACIONES** Por José Luis Galve

25 / **LAS TIC COMO MEDIO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** Por Alan Tonatiuh López

30 / **LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN DISLEXIAS Y DISGRAFÍAS**

Por José Luis Ramos y José Luis Galve

36 / **PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO** Por María del Pozo

41 / **EL ACOSO ESCOLAR EN NUESTRA REALIDAD PSICO-EDUCATIVA** Por David Gascón y Ana Roa

## APUNTES TEÓRICOS

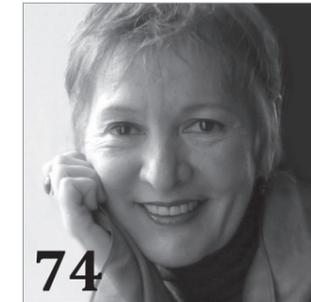
45 / **FENOTIPO CONDUCTUAL Y FUNCIÓN EJECUTIVA EN EL SÍNDROME DE DOWN** Por Jesús Flórez

50 / **HACIA UNA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EFICAZ DE LA LECTURA Y LAS DISLEXIAS** Por José Luis Ramos

56 / **HACIA UNA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EFICAZ DE LA ESCRITURA Y LAS DISGRAFÍAS** Por José Luis Galve y José Miguel Moreno

62 / **IMPACTO DEL ENFOQUE PROFESIONAL EN ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Por Francisca Arranz, M<sup>a</sup> V. Mejías, Yander Martínez y Rafaela Cruzata



## EXPERIENCIAS

68 / **LA FÓRMULA DEL CorRAZÓN: CURRÍCULO, TALENTO, ROBÓTICA E INTELIGENCIA EMOCIONAL** Por Silvia Oria

71 / **ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA EN SUECIA. EL CASO DE GOTEMBURGO** Por J. Luis Martínez

74 / **BIMO: LA EMPATÍA DE LOS NIÑOS MEDIANTE UNA MASCOTA EMOCIONAL** Por Elena Mateo

78 / **EL ÁULA MÁGICA: UNA EXPERIENCIA DE AYUDA PSICOTERAPÉUTICA PARA ALUMNADO CONFLICTIVO** Por Carmen Roldán

82 / **ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 84 DÍAS A 6 AÑOS** Por Ana Paulina Cid

83 / **EL AUTISMO NO ES UN PROBLEMA** Por Alicia Muñoz

## LA VENTANA DE COPOE

84 / **CRÓNICA DE LAS I JORNADES D'ORIENTACIÒ EDUCATIVA DE BALEARS - V JORNADAS ESTATALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA** Por Araceli Suárez

86 / **CONCLUSIONES DE LAS I JORNADES D'ORIENTACIÒ EDUCATIVA DE BALEARS - V JORNADAS ESTATALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA** Por Silvia Oria

88 / **COPOE EN EL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS** Por Junta Directiva de COPOE

89 / **LA COMISIÓN DE TESTS DEL COP. APORTACIONES A LA ORIENTACIÓN**

## 90 / BIBLIOGRAFÍA COMENTADA



# Trabajar la CONVIVENCIA desde el Centro Educativo

23 Junio 2017



## NOVEDADES EOS

sobre prevención, evaluación y tratamiento del acoso escolar



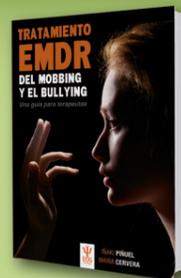
**ACOSO ESCOLAR. Guía de intervención** ◀  
**¿POR QUÉ A MÍ? Libro de lectura**

Pilar Calvo y Pedro Vallés



**CRAE-P** ◀  
**Cuestionario para identificar el riesgo de acoso escolar en Educación Primaria**

J.M. Bueno, N. Calvo, F. Ballester y A.R. Calvo



**TRATAMIENTO EMDR** ◀  
**del mobbing y el bullying**

Iñaki Piñuel y María Cervera



INSTITUTO DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EOS



Avda. Reina Victoria, 8. 2ª Planta. 28003. Madrid • 91 554 12 04 • eos@eos.es



# DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA

OBSTÁCULOS CONCEPTUALES Y PROPUESTA DE CAMINO



**L**a sociedad ha avanzado mucho en el reconocimiento de derechos y en la percepción de los ciudadanos y ciudadanas con “limitaciones funcionales”.

La legislación educativa se ha hecho eco de ello, ¿se nota en las aulas? La mentalidad de profesionales de la educación (y de la orientación educativa), ¿ha evolucionado acorde? La escuela inclusiva, ¿es algo más que unas palabras bonitas? La actividad docente en el aula ordinaria, ¿está preparada para dar la mejor respuesta posible para todos y todas?

Sobre esto se reflexiona y se dan líneas de trabajo para el profesorado y, por tanto, para orientadores y orientadoras que hemos de asesorar y acompañar a ese profesorado en su evolución y cambio.



**# Por Juan de Dios Fernández Gálvez.**  
Orientador Escolar. Equipo de Orientación Educativa, Atarfe (Granada). Profesor Asociado Universidad de Granada. Coordinador de la especialidad Orientación. Máster de Secundaria.



### 1. INTRODUCCIÓN

Hacer que nuestros centros sean inclusivos es uno de los grandes retos de nuestro sistema educativo, además el conseguirlo o no tendrá una gran trascendencia social. La deriva social insolidaria y totalitaria se contrarresta con una formación, con vivencias educativas inclusivas, aprendiendo y viviendo todas y todos juntos, aprendiendo mucho y de forma cooperativa.

La Ley General de Educación (LGE) del 70 del pasado siglo, puso en el mapa educativo la Educación Especial (EE), como sistema paralelo al ordinario, pero como respuesta educativa reglada. El Real Decreto 334/85, da un paso más e incorpora al alumnado con discapacidad a las aulas ordinarias de enseñanza obligatoria (EGB), “integración” de forma experimental y solo en centros autorizados, pero el avance es significativo.

En los 90, la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) generaliza la integración escolar a todos los centros y aparece un nuevo término “Atención a la Diversidad”, poniendo en valor la heterogeneidad que hay dentro de las aulas y entre esa diversidad está el alumnado con necesidades educativas especiales (nee). Esta ley insta a ajustar la respuesta educativa (Proyecto Curricular de Centro y programación de aula) a esta diversidad.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 ahonda un poco más en este sentido y habla explícitamente de “escuela Inclusiva”, como un principio básico y hacia la que se ha de tender y avanzar, dentro de un nuevo modelo curricular basado en el desarrollo de las competencias claves. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación (LOMCE), de 2013, mantiene el mismo planeamiento en este campo y profundiza en él. La verdad es que el desarrollo normativo desde 2006 ha hablado mucho de escuela inclusiva, pero en la concreción de medidas se ha centrado en atender a la diversidad, pero entendida más desde el enfoque de la EE (Educación Especial) que desde el camino hacia la inclusión.

Aquí quiero centrar este artículo. El camino hacia la “Escuela inclusiva” es irrenunciable, es imprescindible, es un derecho de la sociedad y del alumnado y una obligación tanto de los profesionales de la educación como de los responsables de la gestión educativa (Sin inclusión pierde la educación<sup>1</sup>).

Yo me voy a centrar en las y los profesionales de la educación y en el papel determinante que hemos de ejercer las personas que asumimos tareas de Orientación Educativa. No es solo aplicar medidas concretas a los “diversos”, es reconceptualizar ideas ya trasnochadas y superadas por avances técnicos y sociales, es cuestionar las prácticas educativas que fueron

eficaces (en otras épocas) pero que no se ajustan a demandas actuales y mucho menos a necesidades formativas de ciudadanas y ciudadanos del futuro.

### 2. QUE LOS ÁRBOLES NO IMPIDAN VER EL BOSQUE

**La escuela inclusiva se entiende como un entorno en el que todos y todas estamos en la misma escuela**, pero no es solo estar, es que la escuela les sirva a todos, que saque de cada uno y una lo máximo posible, pero dentro del mismo currículo:

- Con una propuesta de aprendizajes en la que todos encuentren lo que necesitan ...
- Con una metodología en la que todos y todas quepan ...
- Con unos procesos de evaluación que guíen y animen el proceso de cada uno y una.

La inclusión es un conjunto de procesos sin fin para conseguir que todos aprendan lo máximo... lo más juntos posible. Pero no es solo por principios sociales, hay evidencias de aprendizaje que la avalan: la imitación, la participación, el ensayo-error en situaciones normalizadas, el querer hacerlo bien y quedar bien con amigas y amigos... son variables determinantes para el aprendizaje “todos juntos”.

Además, **el mandato normativo es claro**, va desde la *Declaración de Derechos Humanos* (1948), hasta la *Declaración de Incheon*<sup>2</sup> (Corea del Sur, mayo 2015): “Educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación”.

Nuestra actual normativa orgánica, La LOE consolidada tras la aprobación de la LOMCE, lo recoge en el artículo 1 cuando habla de Principios educativos de la ley<sup>3</sup>.

**Todo profesional ha de estar constantemente revisando sus ideas**, ya que si se aplican de forma automática acaban transformándose en creencias y prácticas arraigadas en nuestra cotidianeidad y aplicándose fuera de contexto y de tiempo como verdades incuestionables.

Las “ideas y principios profesionales” son fruto de unos conocimientos concretos, aplicados en un tiempo y contexto, que han de ser evaluados en función de sus resultados y de avances técnicos-profesionales y cambios sociales y contextuales. Si no lo hacemos así, abandonamos la profesionalidad y nos reducimos a empleados aplicadores de rutinas descontextualizadas.

Veamos y reflexionemos sobre algunas de estas ideas-creencias que obstaculizan el avance hacia una escuela más inclusiva:

#### ¿Atención a la diversidad o respuesta a la diversidad?

La “Atención a la Diversidad”, como término ya está agotado. Se ha convertido, en la mayoría de los centros, en la planificación de respuestas más o menos organizadas para atender al alumnado más diverso. La normativa que se ha desarrollado bajo este concepto, habla en sus principios de la diversidad como la realidad normal de los centros, pero a la hora de proponer medidas habla de programas específicos para colectivos de alumnado diverso (para alumnado con suspensas, para alumnado repetidor, para dificultades de aprendizaje...). Ante esta realidad, en la normativa y en la mentalidad del profesorado, el término “Atender a la Diversidad” obstaculiza, cuando no impide, el avance hacia una escuela más inclusiva.

Se ha de dar un paso importante, imprescindible, acuñar un nuevo término: “Respuesta a la diversidad”, y centrarla en el proceso de elaboración del PEC y de las programaciones didácticas, más enfocada a la dinámica ordinaria de aula. Esta nueva terminología se asociaría a medidas curriculares (categorización de contenidos, metodologías inclusivas, más evaluación y menos calificación) y a medidas organizativas de centro y aula (doble profesorado en el aula, trabajos internivel, reorganización de espacios y tiempos...) dentro de las propuestas del Diseño Universal del Aprendizaje<sup>4</sup> y abriendo camino hacia una escuela inclusiva y más equitativa.

#### Entender la diversidad como un valor, hacérselo ver al profesorado y familias

El análisis de esta frase y sus implicaciones en cómo se organiza el centro y el currículo es determinante en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas del mundo: “La escuela es un enjambre de aprendizaje y socialización: en ningún otro lugar, se pasa tanto tiempo, tan junto y con tanta gente que uno no ha elegido”. De ahí la importancia de qué se enseña, qué se aprende y cómo se aprende, para que ese estar juntos con tanta gente y tan diversa, sea en un clima de colaboración y éxito, individual y colectivo. Cómo organicemos el aprendizaje no es neutro con respecto al desarrollo cognitivo, afectivo y social.

#### Algunas falsas creencias que impiden u obstaculizan el avance hacia la inclusión:

**El profesorado va a la escuela a enseñar:** Falso. Va a que el alumnado aprenda. Va a crear situaciones de aprendizaje, una de ellas es explicar, pero solo una, hay otras muchas más.

**Todo el alumnado se lo tiene que aprender todo:** Falso e injusto. Además, no todos los aprendizajes son igual de importantes o imprescindibles, la mayoría de ellos se olvidan. Todo el mundo ha de “amueblar su cabeza” lo mejor posible, pero con muebles (aprendizajes) duraderos y polifuncionales. Habrá que determinarlos.

**Los libros de texto son el currículo a dar en el centro:** Falso e ilegal. El libro de texto no es el marco normativo, es una concreción, la del equipo de profesionales de esa editorial. No es nuestra concreción y contextualización. Por eso darlo como currículo del centro es ilegal, los que lo han hecho no conocen el contexto de nuestro centro.

**Tengo que evaluar lo que el alumno sabe:** No está ajustado a la norma actual. Hay que evaluar lo que el alumnado sabe hacer con lo que sabe, contenidos y procesos. Diferenciar evaluar de calificar, abandonar la “calificación continua”.

**Evaluar a todo el alumnado de igual forma:** Injusto y no ajustado a la normativa. No hay mayor injusticia que tratar igual a quienes parten de situaciones marcadamente diferentes. La norma habla de ajuste de los procedimientos, instrumentos y niveles de logro.

**Concebir la ESO como propedéutica para el bachillerato:** Es una reminiscencia de la escuela selectiva de la ley del 70. El requisito para el Graduado es haber alcanzado un adecuado nivel de las Competencias Clave, no saber de memoria, sí saber aplicar procesos cognitivos a los conceptos... y, además, se ha de tener en cuenta el valor social de la titulación.

**Las Orientadoras/es, hemos de revisar los posicionamientos ante la Evaluación psicopedagógica** y Dictamen de escolarización. Abandonar la Cultura de la “discapacidad” centrada en el intelecto. Pensar en cultura de la diferencia, centrarse en las inteligencias múltiples, todos tenemos un 100% de inteligencia, nuestro 100%, solo que con diferente peso de las diferentes inteligencias.

**¿Dificultades de enseñanza o de aprendizaje?** Hablamos mucho de “dificultades de aprendizaje”, donde es el alumno el que tiene problemas. Para avanzar hacia la escuela inclusiva hemos de pensar que “el alumno tiene unas determinadas características” que a nosotros nos generan “problemas de enseñanza”<sup>5</sup>.

### 3. SUGERENCIAS DE CAMINOS, PASOS A DAR DESDE LAS FUNCIONES DEL ORIENTADOR/A

#### A dios rogando y con el mazo dando

Dentro de nuestro trabajo cotidiano y “rutinario” no podemos perder ocasión para propiciar reflexión y avance hacia una escuela más inclusiva. Veamos algunas sugerencias:

a. **Propiciar la reflexión del profesorado sobre los aspectos antes reseñados, previa reflexión y formación personal nuestra.**

Se ha de aprovechar nuestro trabajo de asesoramiento al equipo directivo, sensibilizarles y hacerles ver su papel de liderazgo pedagógico, el compromiso con la mejora y

1. Sin inclusión pierde la educación (<http://bit.ly/2pdscSe>).

2. Declaración Incheon: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

3. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

4. Vídeo Carmen Alba: Diseño Universal del Aprendizaje (<https://youtu.be/XcEvgwvMYQ>).

resaltar aquellos aspectos de la normativa actual que plantean las nuevas concepciones del papel del profesorado, del alumnado y del currículo<sup>5</sup>. Durante el trabajo en órganos de coordinación, en la Comisión de Coordinación Pedagógica, o reflexiones al hilo de la Memoria anual (Planes de Autoevaluación y Mejora), difundiendo documentos de divulgación/debate... Es muy importante hacer visible al profesorado del centro que está innovando y apoyarles.

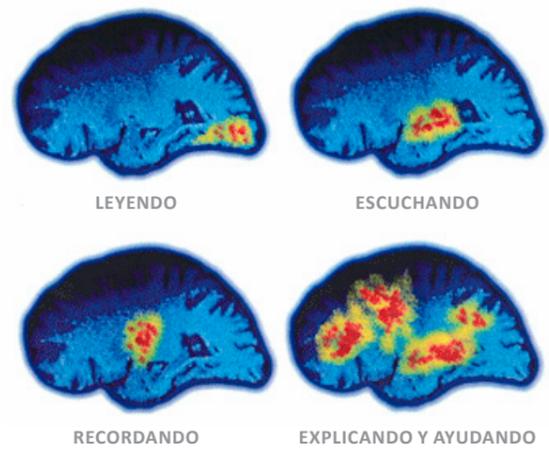
**b. En nuestras tareas de valoración de alumnado y de realización de evaluaciones psicopedagógicas.**

No hablar tanto de dificultades de aprendizaje, sino describir el perfil de aprendizaje del alumno/a en concreto, sus puntos fuertes y débiles y plantear como eje de la evaluación los cambios a realizar en la práctica cotidiana para que la respuesta educativa ordinaria se ajuste a su perfil de aprendizaje.

Poner el foco curricular en los procesos mentales recogidos en los actuales criterios de evaluación, relativizar los contenidos respecto al valor y consistencia de los procesos mentales.

Recomendar metodologías inclusivas (trabajo cooperativo en clase en grupos heterogéneos, tareas, proyectos...); recomendar la incorporación en el trabajo ordinario de aula de otros instrumentos de evaluación, que no de calificación (como escalas de observación, registros anecdóticos, listas de control, portafolios, escalas de estimación ... rúbricas ...) que al aplicarla a un alumno/a en concreto posibilitamos que se familiaricen con ellas y lo aplique en otros y, ...quien sabe, lo incorporen a su programación didáctica; recomendar, prescribir adaptaciones de las pruebas de evaluación (fraccionar las preguntas, leerle la pregunta al alumnado con dificultades en lectura, supervisión del examen para que no dejen preguntas sin responder..., completar con pruebas orales...)<sup>7</sup>----- evaluar los procesos mentales, recogidos en los criterios de evaluación vigentes con el libro delante, minimizando la memorización para el alumnado con neae; AC no significativas centradas en los procesos mentales comunes a todas las áreas...

**ACTIVIDAD CEREBRAL EN DISTINTAS TAREAS**



**c. Convertir problemas en problemáticas.**

Periódicamente, al menos con motivo de la Autoevaluación de final de curso, revisar los problemas atendidos a lo largo del curso en evaluaciones psicopedagógicas y/o consultas del profesorado y padres. Aquellos más frecuentes o con más incidencia en los resultados plantearlos en los órganos de coordinación del centro como "problemáticas" a debatir y tomar decisiones de centro para intervenir. Propiciar que se les responda de forma institucional con programas de intervención o con modificaciones en las programaciones didácticas.

**d. Plantear el generalizar las orientaciones metodológicas dadas en las evaluaciones psicopedagógicas.**

Al igual que con los problemas detectados, aquellas orientaciones dadas en los procesos de asesoramiento y que veamos que el profesorado implicado las ha aplicado y visto resultados (trabajo cooperativo, categorización de los aprendizajes, centrar la atención en procesos cognitivos, nuevos instrumentos de evaluación, adaptaciones en las pruebas...) presentarlos a debate colectivo en órganos de coordinación pedagógica, especialmente en Comisión (Equipo) Técnica de Coordinación Pedagógica. Llevarlos a propuestas de mejora.

**e. Poner el foco en procesos mentales.**

Los criterios de evaluación están definidos en base a "procesos mentales"<sup>8</sup> a aplicar sobre los diferentes contenidos. En los centros educativos somos los referentes para llevar al profesorado estos avances. Centrar la enseñanza en estos procesos, que en su mayoría son comunes a todas las áreas, facilita mucho el aprendizaje de todos y el avance hacia aprendizajes más duraderos.

**4. "¿PA' DÓNDE TIRAMOS?". EJES PARA QUE EL CENTRO AVANCE HACIA UN PROYECTO EDUCATIVO INCLUSIVO**

Además de esta constante tendencia a aprovechar cualquier oportunidad para provocar reflexión y avance, como profesionales de la orientación no podemos dejar de tener una propuesta integral de lo que supone un centro educativo con una propuesta Inclusiva organizada y planificada.

Estratégicamente, los pasos anteriores son necesarios, se necesita que el profesorado del centro esté familiarizado con realizar cambios y ver sus ventajas, con reflexiones sobre sus "creencias" y las vuelva a convertir en "ideas" supeditadas a reflexiones críticas y a modificaciones.

5. Dificultades de aprendizaje o de enseñanza (<http://bit.ly/2q1Z7Ms>).  
 6. Documentos reflexión sobre la propuesta curricular de la normativa (<http://bit.ly/2oGaRiM>)  
 7. En Andalucía lo recoge la normativa: Instrucciones de 22 de junio de 2015, protocolo de intervención acnae, pag. 59-60 (<http://bit.ly/2q021ld>)  
 8. Procesos cognitivos en criterios evaluación (<http://bit.ly/2pZVunn> y <http://bit.ly/2q1RUw5>)

Mi experiencia directa en los centros en los que he desarrollado mi trabajo como orientador (y que han avanzado significativamente hacia centros más inclusivos) y en los muchos procesos formativos en los que he participado, tanto en primaria como en secundaria, me dice que las claves para establecer un PEC más inclusivo son:

**a. Reflexión explícita y colectiva sobre las "desfasadas creencias que generan prácticas poco exitosas y poco equitativas.**

En el seno de los órganos de coordinación pedagógica (en IES sería en estructura interdepartamental; en infantil y primaria en Equipos de ciclo) plantear abierta y programadamente las reflexiones presentadas en el apartado "que los árboles no impidan ver el bosque". En estos debates se ha de incluir el estudio de lo que la normativa explícitamente dice, concretamente las orientaciones de la orden ECD65/2015 de integración de las competencias en el currículo y el que modelo curricular recogido en decretos y órdenes de currículo.

En Comisión de Coordinación Pedagógica (ETCP en Andalucía) se realizará una puesta en común y se elaborará un pequeño documento con las conclusiones, siendo una especie de "marco ideológico que se comparte". Además, servirá para reflexión con las familias y para presentarlo al nuevo profesorado que se incorpore al centro, para que conozca las metas y valores compartidos.

**b. ¿Qué enseñar? Poner sentido común personal y profesional a los aprendizajes. Estudio de las propuestas curriculares vigentes.**

En este paso es fundamental que mediante "reflexión metacognitiva" veamos qué es lo que de verdad sirve de lo mucho que se estudia. Hagamos esta reflexión en un foro de profesorado que sea interdisciplinar e internivel. Se plantean tres reflexiones sucesivas.

b.1. Que cada uno y una dé respuesta y anote en un papel ¿qué crees, tras más de 20 años de enseñanza reglada, que te ha quedado como amueblamiento de tu cabeza? Dicho de otra forma, ¿qué tienes tú que te posibilita afrontar los retos, analizar realidades complejas, que no tienen las personas que han estado menos tiempo en formación académica?

Una vez iniciada la reflexión individual, pasados unos 3-5 minutos, se aplica la técnica de trabajo cooperativo 1, 2, 6. Anotación de las conclusiones del grupo. Puesta en común en gran grupo. Normalmente se concluye que lo que queda y sirve son estrategias mentales, saber leer comprensiva e inferencialmente, actitud crítica, autocontrol y planificación....

La segunda reflexión es por grupos, según etapa de trabajo (bachillerato, ESO, 3er ciclo primaria, 2º ciclo, 1er ciclo,

infantil) y responden colegiadamente, sin programación en la mesa, solo con lo que sabemos por los muchos años de docencia que hay encima de la mesa ¿Yo me daría con un canto en los dientes si el 95% del alumnado que comienza... 1º bach/1º ESO/5º primaria... al menos supiera...? Se consensua, anota y se hace puesta en común, comenzando por los niveles superiores.

Para cerrar el proceso reflexivo, se analizan en grupos reducidos, los criterios de evaluación (sus estándares o indicadores) de las áreas troncales, categorizando los verbos que establecen los procesos mentales según tres tipos de pensamiento: conocer-reproducir; analizar-aplicar; razonar-reflexionar. Puesta en común de los procesos mentales recogidos en los criterios de evaluación de diferentes áreas y de diferentes niveles. ¿Coinciden en su mayoría?

Análisis en gran grupo sobre los resultados de las tres reflexiones. ¿Hay coincidencias? ¿Podemos concluir los aprendizajes que definitivamente perdurarán en el tiempo? ¿Podemos concluir lo que es fundamental para "un aprendizaje a lo largo de la vida"? ¿Coincide con lo que nos pide la normativa actual? ¡Igual hay que cambiar el punto de mira de nuestra práctica docente y centrarse en procesos mentales más que en contenidos! De ser así, el procedimiento ya no puede ser: explico, libro, memorización, ejercicio de "busco-recorto-pego" y examen memorístico. Hay que avanzar en metodología.

**c. ¿Cómo enseñar?**

Tras estudiar las sugerencias normativas en la orden del Ministerio ECD, y lo recogido en los Reales decretos de currículo y los decretos y órdenes autonómicas, el orientador u orientadora ha de asesorar el proceso de cambio, "sin prisas, pero sin pausas", sin agobios ni ansiedades, sin miedos, pero avanzando porque es un derecho del alumnado y una exigencia social y profesional.

Teniendo como premisas previas las conclusiones del apartado anterior: a) Tener claro que los objetivos didácticos a conseguir son los criterios de evaluación, redactados con verbos de procesos cognitivos, aplicados sobre contenidos de las diferentes áreas; b) Que los procesos mentales son casi los mismos en las diferentes áreas y niveles y que son los contenidos sobre los que se aplican los que van elevando el nivel de complejidad de los procesos mentales; c) Que se ha de memorizar, pero no como objetivo final, sino como paso para poder razonar y ampliar el nivel de comprensión lectora y capacitar para aplicar procesos mentales.

Veamos algunas claves de ese avance:

- Ver si las actividades de los libros de texto usados dan respuesta a esas exigencias de aprendizaje, si recorren los diferentes procesos mentales recogidos en los criterios de evaluación.



- Revisar la secuencia didáctica de las diferentes unidades<sup>9</sup>. Es imprescindible incorporar al comienzo una fase amplia motivación-planificación, que integre ¿qué sabemos? (los conocimientos previos), ¿qué queremos saber? y ¿Cómo lo vamos a aprender? Este proceso da respuesta a la necesidad de que el alumnado se sienta parte activa del proceso de aprendizaje, y es una prescripción normativa. Ayuda a poner en marcha factores de emoción en el aprendizaje (según marca la neuroeducación)
- Establecer el producto final, es decir, determinar qué vamos a realizar, para qué nos van a servir estos aprendizajes. A la luz de lo que queremos saber y de lo que vamos a aprender, establecer entre todas y todos un “producto final”, a elaborar durante el proceso de aprendizaje y que será dado a conocer a nivel social, donde el alumnado pueda sentir la emoción y la satisfacción de decir/exponer lo que ha aprendido, lo que sabe. De esta forma ponemos en marcha el factor “E, ejecutivo” del que también nos habla la neuroeducación. En la elaboración de este producto final podemos hacer que aparezcan los procesos mentales recogidos en los criterios de evaluación y no presentes en las actividades del libro.
- Otro paso importante es la realización de proyectos interdisciplinares, al menos trimestralmente, para favorecer la integración de aprendizajes de diferentes áreas en conocimientos complejos y comprobar el grado de desarrollo de las competencias claves.
- Estos avances nos irán aproximando al trabajo por tareas y nos familiarizarán con los proyectos. La Comunidad Valenciana ha puesto a disposición ejemplificaciones de Unidades Didácticas Integradas, desde infantil de 3 años hasta 4º de ESO, se pueden descargar en este enlace<sup>10</sup>.

d. ¿Qué y cómo evaluar?

Este es el tercer gran apartado de las Programaciones didácticas a reelaborar para avanzar hacia una escuela más inclusiva. Dada su complejidad, me voy a limitar a apuntar las líneas de reflexión y avance:

- Reconceptualizar “evaluar” y “calificar”, no es lo mismo.
- Más evaluar y menos calificar. Hay que evaluar de forma continua y solo calificar una vez al trimestre o a final de curso. El estar poniendo notas constantemente está pervertiendo el fin de la educación: Ya no se va a aprender, se va a aprobar.
- Centrar la evaluación y calificación sobre aprendizajes duraderos. Ahora la veracidad de la mayoría de calificaciones duran poco más de unas semanas.

- Reducir el nº de pruebas escritas e introducir técnicas más cualitativas, más descriptivas: escalas de observación, hojas de registro, portafolio, rúbricas...
- Propiciar la autoevaluación y la coevaluación (entre iguales).

El proceso de avance es complejo, a los docentes nos cuesta mucho cambiar, pero estamos en una situación crítica. El mundo ha cambiado y lo está haciendo a un ritmo mucho más acelerado y ¡no podemos estar usando prácticas educativas del pasado para formar a la generación del futuro!

**No sabemos qué mundo les vamos a dejar, pero ¡Sí tenemos claro qué formación van a necesitar! Y ésta pasa por una escuela que dé respuesta a todos y todas y les haga competentes. UNA ESCUELA INCLUSIVA<sup>11</sup>. ¡A POR ELLA, desde la Orientación Educativa!**

PARA SABER MÁS

Domingo, J. y Pérez Ferrá, M. (2015). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. Ediciones Pirámide. Madrid.

Jornadas de Escuela Inclusiva, ARSIDO. <http://bit.ly/2q2iGnX>

Vídeos y presentaciones de conferencias: “Caminando hacia centros más inclusivos” <http://atlantidagranada.wixsite.com/granada/single-post/2017/03/02/Caminando-hacia-centros-m%C3%A1s-inclusivos>

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0) Traducción al español, Carmen Alba Pastor, Pilar Sánchez Hipola, José Manuel Sánchez Serrano y Ainara Zubillaga del Río Universidad Complutense de Madrid.

Fernández, L. y otros (2015). *Hacer posible lo contrario. Enseñar y aprender de otra manera*. Granada: Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Granada. Disponible en: <https://equipotecnicorientaciongranada.files.wordpress.com/2014/11/hacerposiblelocontrario.pdf>

9. Propuesta programación LOMCE (<http://bit.ly/2pZVunn>).  
 10. UDI Generalitat Valenciana (<http://bit.ly/2oHVSdP> y <http://bit.ly/2oGc6i4>)  
 11. Metáfora de una escuela inclusiva (<http://bit.ly/2q1Tk9y>)

NUEVO

# ADITEC

## Evaluación y Prevención de la Adicción a Internet, Móvil y Videojuegos

### Evaluación

#### INTERNET



3 cuestionarios diferentes

#### VIDEOJUEGOS



#### MÓVIL



De 12 a 17 años

Corrección online

### Prevención

Programa complementario a la evaluación

- 3 módulos (uno por tecnología)
- 3 sesiones cada una de 50 minutos

De 10 a 16 años



[www.teaediciones.com](http://www.teaediciones.com)



A la vanguardia de la evaluación psicológica



# LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CAMBIOS NECESARIOS

**E**n este artículo pretendo situarme en el momento actual de la atención a la diversidad, la evolución que se ha dado en España respecto a la misma y las dificultades existentes para poder hablar de una verdadera individualización del proceso educativo, en el contexto escolar.



# Por Mª del Carmen Pérez Portillo  
Psicóloga Sanitaria. Psicopedagoga. Orientadora del E.O.E. de Avilés.

Es innegable que nuestro sistema educativo ha sufrido importantes cambios en los últimos cuarenta años. Con la publicación de la Ley General de Educación de 1970 se plantea la necesidad de atender al alumnado con necesidades especiales, desde entonces hasta el momento actual, las distintas leyes orgánicas publicadas, (demasiadas hasta el momento actual) han contemplado la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (N.E.E.) y el tipo de respuesta educativa a ofrecer.

Si echamos una mirada al pasado, podemos observar como gran número de alumnado con N.E.E. está escolarizado en los centros ordinarios compartiendo espacios, tiempos y actividades con otros chicos y chicas con necesidades educativas más ordinarias. Esto es un gran avance que ha sido posible por tener un sistema educativo que permite la posibilidad de compensar, mediante la educación, dificultades y carencias de distinto origen, existentes en la vida de algunos chicos y chicas.

Este avance ha propiciado que las cifras del alumnado con N.E.E., escolarizado en centros ordinarios, hayan aumentado significativamente en estas cuatro décadas. Los últimos datos publicados al respecto, corresponden a un estudio realizado en Asturias, (Fernández, Pérez y Martínez 2016) en el que se recoge que el 83,3 % del alumnado con N.E.E. está escolarizado en centros ordinarios en esa comunidad autónoma.

Estos datos tienen que hacernos sentir satisfechos de un sistema educativo que ha posibilitado que tengamos estos datos, pero dicha satisfacción no puede impedirnos ver algunos de los puntos débiles que tenemos y donde debemos poner la mirada para mejorar la atención a la diversidad y llegar así, a lograr una verdadera individualización y personalización del proceso educativo.

Nuestro sistema educativo ha ido implementando, a lo largo de estos años, programas diferentes: Garantía Social, Diversificación Curricular, Mejora del Aprendizaje y Rendimiento... (dependiendo de las distintas leyes educativas en vigor en cada momento), adaptados a determinado perfil de alumnado, según sus características curriculares, su edad... que han permitido ajustar el currículo común a esos perfiles. Esto es una parte de la atención a la diversidad porque la verdadera atención a la diversidad tiene que implicar la individualización de la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta las características individuales de ese alumno o esa alumna concretos.

Lo mismo que los distintos niveles de concreción del currículo permiten ajustar el mismo a las características del centro escolar concreto y, por tanto, tener en cuenta las particularidades del alumnado que se va a beneficiar de ese currículo, con los programas concretos para atender a la diversidad del alumnado, se deberían poder realizar ajustes en los niveles de concreción de los mismos que permitieran llegar al último eslabón de concreción, que sería la respuesta individual, teniendo en

cuenta las características concretas de ese alumno o esa alumna en particular y no solo dar respuesta a perfiles determinados de alumnado.

Evidentemente, estos programas ofrecen un abanico mayor de posibilidades de respuesta a la diversidad que las que ofrece el currículo "más ordinario", pero esa, no es una auténtica individualización del proceso educativo que debería ser el fin último de la atención a la diversidad.

Otro aspecto en el que tenemos que hacer esfuerzos importantes es respecto a la verdadera inclusión del alumnado que presenta N.E.E. Es cierto que el dato, ya señalado en este artículo, referente al alumnado con N.E.E. escolarizado en centros ordinarios en Asturias, es muy alentador pero el esfuerzo ahora, debe hacerse respecto a la verdadera inclusión de este alumnado en sus aulas, participando como uno más de la vida del aula, con una respuesta real, ajustada a sus características.

En numerosas ocasiones observamos cómo este alumnado trabaja de forma individual con su Profesora de Pedagogía Terapéutica (PT) o de Audición y Lenguaje (AL) fuera de su aula de referencia y cuando está en esta, en muchas ocasiones no realiza un trabajo ajustado a esas particularidades. No vamos a hablar aquí de los beneficios de compartir espacios y tiempos con iguales sin N.E.E. pero, en estos momentos, debemos ser más exigentes con respecto a los objetivos a conseguir y que implican una atención de calidad en el aula ordinaria durante todo el tiempo que el alumnado está en la misma.

Si la atención a las distintas N.E.E. representa un reto para los profesionales de la educación, hay un tipo de N.E.E, los **trastornos de conducta** (TC) que son especialmente dificultosas para estos profesionales y para un sistema educativo que sigue siendo muy rígido para dar respuestas diversas a la diversidad. Los datos encontrados al respecto, en el estudio realizado en Asturias, el 7.92% del alumnado con NEE escolarizado en centros ordinarios y el 1,28% del escolarizado en centros de educación especial presenta TC. (Fernández, Pérez y Martínez 2016).

## RESPUESTA EDUCATIVA A LOS TC

La respuesta educativa a este alumnado está muy condicionada por: los recursos con los que cuenta el centro escolar, la formación del profesorado en cuanto a la significación de los TC, la concepción de la educación de dichos profesionales, las posibilidades de flexibilización del sistema, las actitudes del profesorado,...

Hasta el momento actual, no se ha puesto el suficiente énfasis en la prevención primaria, actuando sobre los factores de riesgo que, en muchos casos, venimos observando desde la etapa de Educación Infantil, aunque las manifestaciones conductuales más problemáticas se manifiesten en etapas posteriores.

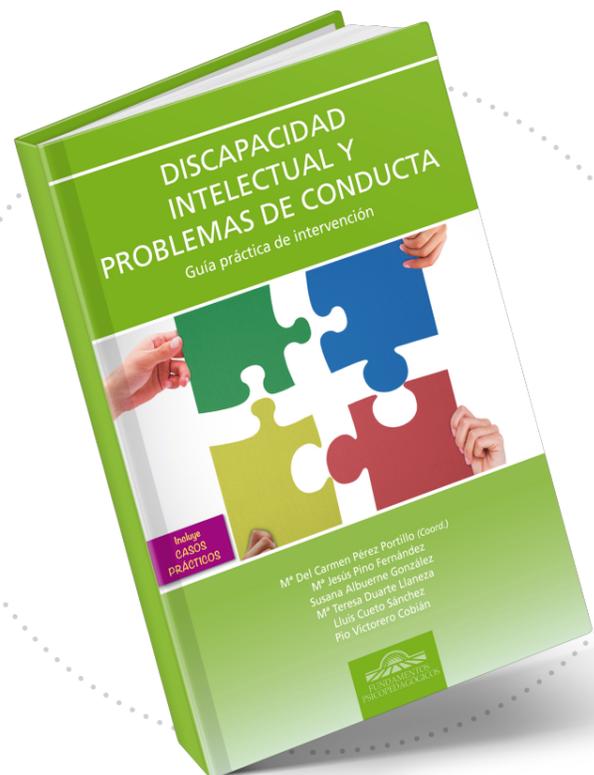


Tenemos que avanzar hacia una óptica más proactiva como respuesta a los problemas de conducta, que ayude al alumnado a adquirir estrategias que contribuyan a disminuir las manifestaciones conductuales desadaptadas. Cuando nos encontramos con alumnado con estas N.E.E., generalmente nuestra respuesta es reactiva a situaciones de crisis y olvidamos que el trabajo más intensivo tiene que darse entre crisis.

La constancia de las estrategias establecidas, la coherencia en las respuestas por parte de los implicados, la reducción del número de intervinientes, la presencia de una figura estable de referencia y la canalización de toda la información que se va generando por parte de una sola persona, son algunos de los aspectos importantes a tener en cuenta para poder tener posibilidades de éxito.

Nuestro sistema educativo necesita flexibilidad en horarios, programas, actividades y contextos educativos, para dar respuesta a las necesidades de este alumnado, además de recursos estables que permitan tener esa figura de referencia, tan necesaria para la mayoría de este alumnado.

Poder dar respuesta a las N.E.E de este alumnado requiere entender los problemas de conducta como una manifestación comunicativa, que requiere tiempo de trabajo sistemático para lograr mejorar la situación comunicativa consigo mismo y con los demás y esto pasa por un enfoque positivo de ese alumno o esa alumna concreta y del establecimiento de objetivos inmediatos, (fácilmente realizables por él o ella) objetivos intermedios, (con mayor nivel de exigencia) y objetivos finales (que sería el fin último de la intervención) (Pérez et al. 2016).



La mejora en la calidad de vida de estos chicos y chicas pasa por obtener éxito en las medidas educativas adoptadas, lo que favorecerá un mejor clima de convivencia del centro, generalmente enrarecido cuando se dan estos casos. Estos, generan importantes tensiones entre las personas que trabajan en un centro escolar y que generalmente, emiten opiniones sobre lo que se debería hacer, teniendo una información parcial de la situación y contribuyendo así a generar confusión respecto a la intervención y por tanto perjudicando las posibilidades de éxito de la misma.

La importancia de las intervenciones educativas en los TC, no solo tiene la trascendencia personal para este alumnado, sino que el fracaso en estos casos tiene consecuencias sociales y en muchos casos también sanitarias. Todo esto, debería hacer reflexionar sobre las muchas leyes educativas implantadas y lo que cada una de ellas ha aportado para una atención a la diversidad de calidad que permita una verdadera individualización del proceso educativo.

Otro aspecto relevante sobre el que debemos reflexionar es el relacionado con las modalidades de escolarización, que la LOMCE establece, respecto a los alumnos con N.E.E. Este alumnado puede ser escolarizado en centros ordinarios o en centros de educación especial (CEE). La escolarización en un CEE debería darse solo cuando las necesidades educativas, de un determinado alumno o alumna, no puedan ser atendidas en un centro ordinario. En el caso del alumnado que presenta NEE derivadas de TC puede ser, por tanto, escolarizado en los dos tipos de centros.

Quisiera hacer una reflexión respecto a lo que el sistema educativo ofrece a este tipo de alumnado. En un número importante de ocasiones he visto a alumnos y alumnas escolarizados en un CEE por presentar TC sin que este fuese acompañado de déficit cognitivo. Es cierto que la legislación educativa lo permite, pero no es menos cierto que escolarizar a un alumno o alumna en la modalidad de escolarización más restrictiva, sin que haya un déficit cognitivo, no parece la mejor respuesta educativa para ese alumnado.

El sistema educativo, debería propiciar una respuesta más normalizadora que la escolarización de dicho alumnado en un CEE, donde comparte tiempo, espacio y actividades con alumnado gravemente afectado desde un punto de vista cognitivo, con el que pocas cosas puede compartir y que no es un referente o modelo acorde a sus necesidades.

Nos deberíamos de preguntar si esta alternativa, que el sistema educativo ofrece como forma de responder a sus necesidades, sirve verdaderamente para ayudar a este alumnado o estamos contribuyendo a generar un problema mayor que el previamente existente y que supuestamente, pretendemos disminuir con esta respuesta.

Quizá deberíamos pensar en las posibilidades que el contexto de un CEE ofrece y que pueden favorecer la atención a este alumnado, (grupos reducidos, profesorado especialista, actividades flexibles y ajustadas a intereses) ofreciéndole esas posibilidades en un contexto normalizado y pudiendo compartir con iguales de similares características cognitivas y evolutivas.

El sistema educativo debe ser dinámico para dar respuesta a las N.EE. existentes, con respuestas innovadoras que permitan la mayor inclusión posible de todo el alumnado y no segregando a una parte del mismo a la modalidad de escolarización más restrictiva posible, cuando no existe un déficit cognitivo.

La mayor inclusión del alumnado es la que permite la participación de todos en el aula de referencia, el mayor tiempo posible, recibiendo allí la atención que necesita según sus características individuales.

### REFLEXIONES FINALES

La atención de calidad al alumnado con N.E.E y por tanto la verdadera inclusión, pasa porque el profesorado tenga formación previa sobre las mismas, pudiendo así afrontar, con cierta seguridad, la atención a dicho alumnado desde el primer día que tenga en el aula un alumno o alumna con N.E.E. Esto implica, contemplar esta formación en los estudios universitarios del futuro profesorado y en las oportunidades formativas obligatorias por las que pasa el profesorado de la enseñanza pública, (Master de formación del profesorado de secundaria y Curso de formación de funcionarios en prácticas).

Lo que desconocemos nos genera ansiedad y cada persona la afronta de forma diferente, pero en este caso, la forma de afrontarla tiene una repercusión directa en la atención a ese alumno o alumna con N.E.E.

Los conocimientos dan seguridad y la seguridad tiene una incidencia positiva en la respuesta educativa ofrecida, por ello es importante hacer esfuerzos en esa formación previa y en la obligatoria para poder conseguir la verdadera inclusión de nuestro alumnado con N.E.E. Este es uno de los retos actuales de nuestro sistema educativo que pasa también por adoptar los cambios necesarios para seguir profundizando en la atención a la diversidad.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2000). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid. Narcea  
 Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.  
 Cabrerizo, J y Rubio, M. J. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y Práctica*. Madrid. Pearson.  
 Casanova, M. A, Cabra de Luna, M. A. (Coords.) (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.

Fernández, G.M., Pérez, M.C. & Pino M.J. (2014) *Evolución de la educación especial y diversidad de respuestas educativas*. En AEPC (Ed.), *Avances en ciencias de la educación y del desarrollo 2014* (pp 425-456). Granada: Universidad de Granada.  
 Fernández, G.M., Pérez, M.C. & Martínez M.L. (2016) *Evolución de la educación especial y análisis de la situación actual en Asturias*. Oviedo: Ediuo  
 Gento, S. (Coord.) (2003). *Educación Especial. Tomos I y II*. Madrid: Sanz y Torres.  
 Gimeno, J. y otros (2002). *Atención a la diversidad*. Grao, Barcelona.  
 González, E. (2003). *Necesidades Educativas Específicas*. Madrid. CCS  
 González, J. (2003). *Discapacidad intelectual*. Madrid. CCS  
 Grau, C. (1994). *Educación Especial, integración escolar y necesidades educativas especiales*. Valencia. Promolibro  
 Hegarty S., Hodgson A., y Cluiniess-Ross L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid. Morata.  
 Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad. Principios y práctica*. París. UNESCO.  
 Ley 14/1970, de 4 de agosto General de Educación, y financiamiento de la reforma educativa. Madrid. (BOE 6/08/1970).  
 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). Madrid. (BOE 10/12/2013).  
 López, M., López, Mª, y Llorent, V. J. (coord.) (2009). *La discapacidad: aspectos educativos y sociales*. Archidona (Málaga). Ediciones Aljibe.  
 Luckasson, R. y cols (2002): *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. 10th Edition*. Washington: AAMR. Edición en castellano: *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial  
 Nirje B. (1969). *"The normalization principle and its human management implications"*. En Kugel, R.B. y Wolfensberger, W. (Ed): *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, President's Committee on Mental Retardation, Washington.  
 Nirje B. (1970). *"The normalization principle"*. En Kugel, R.B. y Shearer A. (eds): *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, President's Committee on Mental Retardation, Washington.  
 Pérez M.C., Pino M.J., Albuerna S., Duarte M.T., Cueto L., & Victorero P. (2016) *Discapacidad intelectual y Problemas de conducta: Guía Práctica de intervención*. Madrid: EOS  
 Puigdemívil I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona. Grao.  
 Sáenz de Santa María, G. (2008). *De la integración a la inclusión*. Sevilla: Fundación ECOEM, Colección divulgativa; 20  
 Salvador, F. (Dir.) (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Archidona. Aljibe  
 Sánchez, E. (2001). *Principios de Educación Especial*. Madrid. CCS.  
 Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.  
 Torres, J. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Archidona. Aljibe  
 UNESCO (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.  
 VVAA (1988). *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Madrid. Santillana.  
 Wang, M (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid. Narcea.

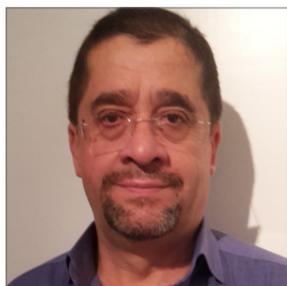
# LOS TESTS INFORMATIZADOS

## CONSIDERACIONES Y LIMITACIONES



¿SABEMOS DÓNDE ESTAMOS, LO QUE QUEREMOS, LO QUE PODEMOS Y LO QUE DEBEMOS HACER?

Una vez más, se ve que el ámbito educativo se mueve por “modas”. Si bien la dislexia tuvo una especial significatividad en los años ochenta del siglo pasado (aunque sin recibir la respuesta educativa que requería tal problemática), tuvo una fase de “letargo” en la década de los noventa y al principio de este siglo, y ha vuelto a “renacer o eclosionar” la preocupación en la última década.



# Por José Luis Galve Manzano. Miembro de la Comisión de Test de Consejo General de la Psicología de España. Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología y Pedagogía de E.S. Coordinador de CIDEAS. Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados.

Este artículo viene suscitado porque en los últimos tiempos en foros, blogs, páginas de Facebook e incluso grupos de WhatsApp, se vienen haciendo ciertos debates en torno a la DISLEXIA -y lo escribimos en singular y mayúsculas por lo que posteriormente se dirá-. En estos ámbitos se viene suscitando debates en torno a la dislexia entre profesionales, especialmente de la orientación, en el que también a veces participan padres y madres de alumnos con estas alteraciones o trastornos de la lecto-escritura. Pues bien, en las aportaciones se aprecia cierta confusión conceptual, cuando no falta de competencias para el abordaje de esta problemática, tanto en lo referido a la evaluación como a la intervención, ya sea preventiva o correctiva.

En primer lugar, hay que diferenciar lo que supone un screening de una evaluación psicopedagógica o psicológica (que básicamente debe estar fundamentada en un enfoque cognitivo o neurocognitivo en el caso de las dislexias y disgrafías) sustentadas en una fundamentación teórico-conceptual y con unos materiales que sean acordes con la base teórica sobre la que se va a efectuar dicha evaluación.

Como indicaba Martínez Arias, en el primer número de nuestra revista (pp. 28-25):

*Los test representan un poderoso instrumento en los procesos de evaluación psicológica y educativa, por su eficiencia y objetividad. Permiten recoger una información valiosa sobre individuos o grupos, utilizada para la toma de importantes decisiones en el ámbito de la educación. No obstante, esta información puede ser inadecuada e incluso a veces perjudicial para los sujetos, cuando los test no tienen la calidad requerida. En este artículo se presentan las propiedades técnicas que deben tener estos instrumentos para que puedan servir a la finalidad perseguida con su utilización. Estas normas han sido extraídas de los principales Estándares y Guías (Standards for Educational and Psychological Testing, Guidelines of International Test Commission) y versan sobre los aspectos de fiabilidad, validez, comparabilidad, normas de interpretación e imparcialidad. Todos estos aspectos deberán recogerse en el Manual del test y sus potenciales usuarios deberán examinarlos cuidadosamente antes de la utilización de un determinado test. En ocasiones, será desaconsejable el uso de un determinado test, por la ausencia de esta documentación o la inadecuación de algunos de dichos aspectos.*

Por lo tanto, lo primero que debe hacer un profesional de la evaluación (orientación) es ver esto en cada uno de los manuales que use y no dejarse llevar por el título del instrumento o por la publicidad que reciba.

Un *screening* es un procedimiento de **detección de posibles casos de riesgo**, del que nunca se debe obtener un juicio diagnóstico, basado en una evaluación integral y más rigurosa. Solo debe servir para la detección de posibles casos de riesgo, que deben ser evaluados de forma más profunda y específica.

Recientemente ha aparecido *Dyctective for Samsung*, que como dicen sus autores “es un detector de riesgo de tener dislexia creado por **Change Dyslexia** a partir de investigación desarrollada en Carnegie Mellon University”. Lo dice muy claro, “detector”, pero hay quien en esos ámbitos anteriormente descritos lo eleva a categoría de material diagnóstico, y está muy lejos de serlo. Es un material de trabajo que puede hacer mucho daño si no se utiliza adecuadamente, por ejemplo, por parte de padres no expertos, a los cuales los aprendizajes de sus hijos en este campo les susciten dudas. Además no se puede acceder al desarrollo conceptual de sus constructos (aunque los indica como son: *conciencia fonémica, velocidad de denominación, memoria operativa, fluidez verbal y repetición de pseudopalabras*). No los define conceptualmente en ningún momento, al menos en el material disponible, ni tampoco se aporta su validación empírica. Los requisitos que debe reunir una prueba o test pueden verse en el cuestionario CET, elaborado por la Comisión de Test del Colegio Oficial de Psicólogos de España, en coordinación con organismos internacionales, donde se muestran los requisitos que debe presentar un test.

Otra oferta de materiales disponibles en plataformas online es el que ofrece la empresa *Habilmind*, que se define como “una plataforma online de medición, diagnóstico y desarrollo estratégico del aprendizaje”. Valga como ejemplo: dicen evaluar Habilidades fundamentales, como habilidades cognitivas, razonamiento lógico-verbal (a través de vocabulario, lectura comprensiva básica,...), razonamiento lógico-matemático (a través de captación de hechos matemáticos, juicio crítico matemático,...), habilidades básicas de lectura (a través de captación visual de la información, velocidad de reconocimiento de palabras... Si el lector lo precisa puede analizarlo con más detalle y profundidad en la web de “centro de soporte *habilmind*”, en la web: [www.habilmind.com](http://www.habilmind.com)

Hay aportaciones teóricas pero no aparecen las evidencias empíricas que debería tener toda prueba de evaluación en el ámbito de la psicología y la pedagogía.



Por otro lado, hay que ser muy prudente con los titulares de prensa, que pueden tener cierto sensacionalismo y que pueden inducir al error. Valga como ejemplo, el titular del artículo aparecido en El País (23-12-2016), que decía: “Una ‘app’ gratuita que detecta la dislexia en 15 minutos. Dyetective para Samsung es una nueva aplicación que integra por primera vez un prueba de juegos lingüísticos y de atención con inteligencia artificial”. La agencia EFE decía: “Según se ha anunciado esta semana, Samsung y Change Dislexia han presentado Dyetective para Samsung, una nueva aplicación gratuita para tabletas que integra por primera vez un test de juegos lingüísticos y de atención con inteligencia artificial para la detección temprana del riesgo de padecer este trastorno. Es el primer detector en línea de la dislexia”. Como se ve, es un titular poco clarificador.

En las siguientes direcciones están las directrices de control de calidad de los test:

- <https://www.cop.es/pdf/ITC2015-Directrices-Control-Calidad.pdf>
- <https://www.cop.es/index.php?page=evaluar-calidad>

Se exponen dos documentos que todo profesional de la evaluación (orientador/a, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo,...) debería conocer a la hora de seleccionar un instrumento de evaluación. Estos son:

- Un Modelo para Evaluar la calidad de los Tests utilizados en España
- Cuestionario de Evaluación de Tests Revisado (CET-R)

En la página del COP se exponen los test que podríamos decir han pasado ese filtro o control de calidad ([www.cop.es](http://www.cop.es))

Están los tests que han sido evaluados a través de esa comisión entre 2012-2016.

Existen en el mercado **instrumentos debidamente validados** que disponen de aplicación en papel con corrección manual e informatizada, y también con aplicación online directa sin papel. Valga como ejemplos, en la **editorial EOS**: las **Baterías IGF**, para la Evaluación de la Inteligencia General y Factorial; las **Baterías Evalúa**, para la evaluación psicopedagógica; y las **Baterías CESPRO**, para la evaluación de las matemáticas (evaluación de las estructuras de los problemas aritméticos, errores de cálculo y numeración); las **Baterías EVALEC** y **EVAMAT** para la evaluación de la competencia lectora y matemática; las **Baterías ECLE**, para la evaluación de las competencias de comprensión lectora.

Otras pruebas con programa de autoaplicación en escritorio con PC, como son: **EAE**, **ESPERI**, **EVAPROMES** y **ESCOLA**. Igualmente la **editorial CEPE** dispone de las **Baterías BADYG-r**, para la evaluación de la Inteligencia (aptitudes diferenciales y generales); de las **Batería PAIB**, para la evaluación de aspectos instrumentales básicos de lenguaje y de matemáticas; de las **Baterías PRO**, para la evaluación del rendimiento ortográfico; de **PPM** y **PPS** para las preferencias profesionales.

La **editorial TEA** dispone entre otras de las **Baterías BAC**, **BAT**, **EFAI**, **PMA**, **TABA**, **BFQ**, **16 PF**, mediante las cuales se puede realizar la evaluación online y la elaboración de informes informatizados.

A modo de conclusión y reflexión final, **las aplicaciones online deben estar debidamente validadas empíricamente y conocerse los potenciales usuarios** (orientadores, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos,...). Debe **poderse acceder a los datos psicométricos**, como son las evidencias de validez, fiabilidad, muestras, baremación,... Debe **saberse el coste de sus usos o la gratuidad** (que no implique o induzca a otra compra posterior o derivada). Debe **garantizar la protección de la seguridad de la información y de los datos**. Facilitar la obtención de informes personalizados, quién lo puede usar, etc.



## LAS TIC COMO MEDIO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

**E**n el presente artículo se ofrecen algunas reflexiones en torno al tema de las TIC como un recurso que el docente puede utilizar en el aula como medio de atención a la diversidad.

Para ello, nos basaremos en las aportaciones de los autores que han intervenido en el libro “Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad”.



# Por Alan Tonatiuh López Niño. Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), pertenecientes al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).

## Agenda 2017 de Eventos

III Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo

Del 25 al 27 de mayo en Santander

Más información: [www.congresoeducacion.es](http://www.congresoeducacion.es)

III Congreso Nacional de la Psicología

Del 3 al 7 de julio en Oviedo

Organizado por el Consejo General de la Psicología de España (COP).

Más información: [www.oviedo2017.es](http://www.oviedo2017.es)

I Congreso Internacional de Psicología, Salud y Educación (CIPSE 2017)

Del 8 al 11 de noviembre en Oviedo

Organizado por el Grupo de Investigación ADIR de la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y la Association University of Scientific Formation Psychology and Education Research de la Universidad de Almería.

Más información: [www.cipse2017.com](http://www.cipse2017.com)

Congreso Internacional de Orientación Educativa

29, 30 de noviembre y 1 de diciembre en Ciudad de México

Este evento reúne el II Congreso Nacional Universitario de Orientación Educativa, el Congreso Internacional de la AIOEP y 11º Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO

Más información: [www.orienta.unam.mx/congreso](http://www.orienta.unam.mx/congreso)

## LAS TIC PARA LA IGUALDAD

En primer lugar, quiero destacar el concepto de diversidad empleado por los autores del libro "Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad". Estos entienden la diversidad como "una concepción de las diferencias individuales, su aceptación y afrontamiento, no como una problemática del sujeto, sino como la necesidad de que el contexto le ofrezca soluciones" (Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández, J.M., 2007). En esta definición vemos reflejado el paso del modelo del déficit al modelo pedagógico. Es decir, en el primero se considera que la dificultad está en el alumno, mientras que en el segundo se asume que el problema es que el contexto en el que se desenvuelve la persona con dificultades no cuenta con suficientes recursos. Por ello, pienso que las TIC son un recurso idóneo para que la escuela ofrezca soluciones a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Pero, pienso que no sólo debemos usar las TIC cuando nos encontremos con alumnos con NEE, sino con todo el alumnado en general (alumnos considerados "normales", de incorporación tardía o superdotados), puesto que son un recurso que aporta muchas ventajas al trabajo diario en el aula.

Por lo tanto, "cuando hablamos de TIC aplicadas a la educación, estamos haciendo referencia a todas las tecnologías que en la actualidad pueden reforzar el uso de otras estrategias educativas y aprendizajes curriculares centrados más en el proceso que en los resultados" (Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández, J.M., 2007). Me gustaría hacer hincapié en esta última idea, ya que creo que, por ejemplo, en el caso de alumnos con algún tipo de discapacidad, lo importante no es que sepa de memoria una serie de contenidos sino que durante su proceso de enseñanza-aprendizaje haya aprendido a manejar las TIC para ser más autónomo, para acceder a la información al igual que sus compañeros, para participar en otras formas de comunicación y no estar excluido, etcétera.

En definitiva, vemos cómo el modelo pedagógico pretende que sea el contexto el que se adapte a las necesidades de la persona. En el caso de la escuela, no basta simplemente con dotar al alumno de recursos tecnológicos sino que también hay que eliminar ciertas barreras físicas y sociales. Es decir, la inmensa mayoría de las escuelas no están bien construidas arquitectónicamente para personas discapacitadas. Así, por ejemplo, vemos escasez de sillas o una mala distribución de las mesas en clase en caso de los alumnos con silla de ruedas. Pero esto no ocurre solo en la escuela sino en las viviendas y en la ciudad en general.

Por ello, pienso que debemos empezar a tener más en cuenta las dificultades que presentan estas personas para

tratar de hacerles la vida más cómoda. Por otro lado, también es muy importante la actitud que los niños tengan en clase. Es así, que los docentes juegan un papel muy importante en este sentido, ya que deben inculcar a sus alumnos valores para que aprendan a tratar por igual a todos sus compañeros aceptando sus diferencias y no discriminándolos por ello. De esta forma, dotando al alumno de los apoyos tecnológicos necesarios y superando las barreras sociales y arquitectónicas, conseguiremos que estos niños se desenvuelvan con normalidad no sólo en la escuela sino en todos los contextos.

Otra idea que también me ha parecido muy interesante destacar del libro es que cuando usamos las TIC no debemos pretender que "los alumnos con discapacidad sean cada vez más semejantes a los que llamamos normales, sino para que estos puedan participar activamente en las actividades y experiencias en que de forma cotidiana todos tenemos la opción de participar" (Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández, J.M., 2007). Bajo mi punto de vista, incluso dentro del grupo de alumnos que llamamos "normales" existen diferencias, ya que cada uno tiene un ritmo y estilo de aprendizaje distinto. Por ello, creo que debemos partir de la idea de que lo importante en la educación es aprovechar al máximo las capacidades de cada alumno y no intentar eliminar las diferencias individuales utilizando un método único.

Es evidente que atender a las características individuales de cada alumno es una tarea mucho más compleja, pero la calidad de nuestro trabajo será mayor que si tendemos a la homogeneidad. Por todo esto, creo que debemos concienciarnos de que las TIC son un elemento muy útil para ofrecer una enseñanza más individualizada, tratando de dar respuesta a las necesidades de cada alumno.

Finalmente, quiero destacar que el uso de las TIC en el aula implica un cambio en el rol del alumnado y del profesorado. Por un lado, el profesor ya no es la única fuente de información, no es el agente principal del proceso educativo sino que ahora pasa a un segundo plano, su papel ahora es de guía, de moderador, debe seguir el aprendizaje de sus alumnos a través de foros u otros medios donde los mismos participan, cambia el sistema de evaluación y debe fomentar la participación.

En cuanto al alumnado, pasa a ser el protagonista, debe participar e implicarse más, adquiere mayor autonomía, debe desarrollar otras estrategias de aprendizaje y es evaluador de su propio proceso de aprendizaje. En conclusión, "el horario escolar y el espacio de las clases deben ser más flexibles y adaptables a una variabilidad de situaciones de enseñanza" (Área Moreira, 2000). No obstante, creo que

aún no somos conscientes de ello, de hecho, me pregunto si algún día romperemos con ese horario de 9 a 14 y asimilaremos una nueva forma de educación.

## NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A continuación, vamos a ver algunos aspectos recogidos en el libro relacionados con el ordenador, Internet y los recursos multimedia en el aula. Para empezar, creo que es fundamental que un docente tenga claro que el ordenador es una herramienta muy útil en el aula para trabajar con los alumnos, especialmente con aquellos que tengan discapacidad. Esto se debe a que permite una Las TIC como medio de atención a la diversidad enseñanza más individualizada, proporciona un entorno interactivo, se pueden hacer actividades más lúdicas, utiliza varios sistemas simbólicos, aumentan la autonomía del alumno, etc. Además, a través del ordenador los alumnos tienen acceso a Internet y, por lo tanto, a todo un mundo de información que va más allá del libro de texto. Esa información, también se encuentra en diferentes formatos adaptándose así a las características de cada alumno.

Por otra parte, gracias a Internet se pueden trabajar contenidos más próximos a la realidad del niño ya que tenemos acceso a periódicos, programas de radio, de televisión, etc. Pienso que esto puede ser muy interesante utilizarlo en el aula para fomentar la capacidad crítica del alumno ante lo que la sociedad le ofrece, algo que pienso que en las escuelas de hoy día no se trabaja en absoluto. Igualmente, se pueden utilizar los correos electrónicos o chat para establecer otro modo de comunicación: no siempre en el aula y puede darse a tiempo real o no. Esto permite que el alumno consulte cualquier duda independientemente del momento y del lugar. Asimismo, pienso que el uso de las redes telemáticas puede ser muy interesante en el aula, ya que los alumnos y docentes pueden intercambiar información entre ellos y con otros centros escolares.

En cuanto a los recursos multimedia, personalmente los utilizaría en el aula por las ventajas que presenta. Entre ellas destacaría las siguientes: la utilización de diferentes sistemas simbólicos, despierta el interés y la motivación en el alumnado, ofrece actividades lúdicas, fomenta el aprendizaje colaborativo y permite el desarrollo de estrategias de aprendizaje más allá de la memorización (Marqués, 1997).

En definitiva, pienso que ofrece una nueva manera de aprender, al igual que Internet, y que por lo tanto debemos ponerla en marcha para innovar en el ámbito educativo. Sin embargo, no todo el material multimedia es válido. Por ello, cuando vayamos a utilizarlo en el aula es conveniente

que sepamos seleccionarlo en función de las características del alumnado con el que lo vayamos a usar. Además, en muchas ocasiones se cae en el error de que los programas multimedia se centran demasiado en el aspecto lúdico, olvidando el aspecto didáctico o viceversa. Por ello, considero fundamental que previamente el docente analice el programa multimedia que vaya a usar y tenga un conocimiento adecuado del mismo. En definitiva, vemos que el ordenador es una gran herramienta educativa por las posibilidades que ofrece. No obstante, presenta algunos inconvenientes:

- En primer lugar, el desconocimiento por parte del profesorado. Aquí, quiero hacer hincapié en la necesaria formación previa y permanente de los docentes en el campo de las TIC. En ocasiones, los docentes tienen cierta desgana o temor al uso del ordenador, pero debemos romper con ello porque si no estarán negando a sus alumnos una educación mejor.
- Otra desventaja es la escasez de ordenadores y otras tecnologías en las escuelas por cuestiones económicas. Pienso que se debería poner solución a esto puesto que entonces se estará fallando en el derecho que tienen todos los niños de recibir una educación igualitaria.
- Finalmente, destacar los problemas de acceso al hardware. Sin embargo, para ello ya existen determinados recursos, por ejemplo, el teclado braille, telelupas, adaptaciones de teclado y ratón, pantallas táctiles, etc. Igualmente, existen softwares específicos que, en función de las necesidades del alumno, se puede usar un tipo u otro.

## LA EXCLUSIÓN SOCIAL

A continuación, nos centraremos en el tema de la exclusión social. En la escuela es fundamental enseñarle al alumno a usar las TIC. Si el alumno crece sin saber usarlas puede ser uno de los motivos de exclusión social. Asimismo, un analfabetismo de las nuevas tecnologías no es lo único que crea exclusión social sino también la dificultad para acceder a ellas, fundamentalmente debido a cuestiones económicas. Esto es lo que se conoce como "brecha digital", así la definición dada por el equipo BECTA (2001) de "brecha digital" es la siguiente: "La distancia entre aquellas personas y comunidades que dominan, acceden y utilizan eficazmente las TIC, y aquellas que no".

Dentro de México, se observa que hay colectivos que están en desventaja en cuanto a la alfabetización y acceso de las nuevas tecnologías. Entre ellos destacamos la población indígena, los inmigrantes, las personas mayores, escuelas rurales y aquellas personas menos dotadas económicamente. Pues bien, estoy totalmente de acuerdo con la Declaración



de los Derechos Humanos en el Ciberespacio redactada por Robert B. Gelman en 1997 cuyo objetivo es que todo el mundo tenga acceso a las nuevas tecnologías así como hacer un uso positivo de las mismas. Es decir, vemos cómo se van produciendo cambios sociales y va surgiendo un nuevo concepto de ciudadano, por ello, creo que debemos fomentar el derecho a que todos los ciudadanos puedan participar activamente en las actividades ordinarias de la nueva sociedad de la información.

Por otra parte, quiero destacar que la exclusión de determinados colectivos sociales no sólo se debe a problemas relacionados con las TIC. En muchas ocasiones, la discriminación se da por la actitud de los propios ciudadanos, como el caso de los indígenas o inmigrantes, que aun en pleno siglo XXI siguen siendo mal vistos por la sociedad. Es decir, son un colectivo que aunque convivan con el resto de mexicanos no se acepta en ocasiones su cultura, luego se ha producido integración, pero no asimilación. Por ello, debemos esforzarnos por conseguir una sociedad más inclusiva.

LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Una vez tratada la exclusión social, ofreceremos una reflexión sobre la educación compensatoria. En primer lugar, destacar que "la educación compensatoria es una cuestión de derechos humanos, el derecho a una educación igualitaria sin discriminación por razones de sexo, raza, convicciones filosóficas o religiosas, nacionalidad o condición social o económica" (Cabero, J., Córdoba M. y Fernández, J.M., 2007).

Por un lado, en el caso de las escuelas rurales, colectivo vulnerable de exclusión social, el acercamiento de las TIC ha hecho posible esa educación igualitaria. Es decir, las TIC han supuesto un gran beneficio para estas escuelas porque los niños tienen acceso a la misma información y recursos y en las mismas condiciones que el resto de escuelas. Igualmente, facilita la comunicación y un trabajo más individualizado. En el caso de los grupos más desfavorecidos económicamente, las TIC también juegan un papel muy importante en el objetivo de acabar con la exclusión social. Así, yo destacaría el proyecto Red Conecta, impulsado por la Fundación Esplai que pretende formar e instruir en el uso de las TIC para acabar con la exclusión social, educar en valores y favorecer la inserción laboral. Por otra parte, para acabar con la discriminación por razones culturales, me parece muy buena la idea de Ortega (2004) de la creación de un nuevo currículum multicultural.

Es decir, si de verdad queremos ofrecer una enseñanza igualitaria creo que los docentes deben replantearse su acción educativa, qué supone para ellos la educación y cómo

pueden inculcar en sus alumnos el valor de la igualdad, más allá de hacer un simple mural o comentar dicho valor en clase. Así, el resultado de todas esas reflexiones pienso que no deben quedar en el aire sino que deben ser trabajadas y plasmadas en el currículum. Algunas de las características señaladas por Ortega de ese currículum y que más relevantes me han parecido son: "Poner el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes", "una aproximación crítica (analizando y valorando) las culturas" y "no una hibridación cultural sino el enriquecimiento y la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los fondos culturales de cada una".

En definitiva, estoy de acuerdo con Ortega en que debemos analizar las diferentes culturas para enriquecernos de ellas, no destacando sólo aspectos negativos sino centrándonos en qué nos pueden aportar. Además creo que puede ser muy interesante que los alumnos conozcan otras formas de vida y puntos de vista. Quiero añadir que considero que esto debe hacerse no sólo con las diferentes culturas sino también con ideologías, religiones o razas distintas. Es bueno enriquecernos de todas ellas y enseñarles a los alumnos a respetar las diferencias entre las personas.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Por otro lado, las comunidades de aprendizaje también pienso que suponen una buena medida para ofrecer una educación igualitaria. Estas comunidades de aprendizaje se apoyan en el aprendizaje dialógico. Éste "se basa en una racionalización del debate de las ideas apoyado en el diálogo igualitario" (Forum IDEA, 2002).

Bajo mi punto de vista, pienso que el aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje en general, pueden beneficiar bastante el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de fomentar la igualdad y el rechazo a la discriminación. Pienso que puede ser una forma nueva e interesante de plantearse la educación puesto que fomenta la participación e implicación de todos los miembros de la escuela, saber trabajar en grupo respetando las diferentes opiniones y no infravalorando ninguna por cuestión de raza, sexo, condición económica, etc. Además, creo que puede ser muy útil para afianzar más las relaciones entre los alumnos y demás agentes de la escuela y para trabajar sobre temas más cercanos a la realidad del niño. Asimismo, gracias a las TIC ya encontramos comunidades virtuales de aprendizaje que desempeñan la misma función, permitiendo que personas de diferentes culturas, religiones, ideología, condiciones económicas, etc., estén en contacto, intercambiando puntos de vista y aprendiendo conjuntamente.

No obstante, considero que estas comunidades de aprendizaje suponen un cambio radical en la escuela y, por ello, muy difícil de llevar a cabo. Pero creo que no debemos seguir aferrándonos a la enseñanza tradicional porque estamos viendo que realmente no se está efectuando una adecuada educación.

CONCLUSIONES

Para concluir con este artículo, analizaremos brevemente la situación laboral de las personas que presentan discapacidad. La sociedad no suele considerar que una persona discapacitada pueda realizar un trabajo como cualquier otra persona, pensamos que no están capacitados. Por ello, tendemos a pensar que lo mejor para ellos es estar en su casa o en un trabajo acorde a sus limitaciones. Esto es una idea bastante errónea y que creo que debemos cambiar en nuestra sociedad.

En vista de la gran importancia que están adquiriendo las nuevas tecnologías en el mundo laboral, creo que es imprescindible enseñar a los alumnos el uso de las mismas, algo que no sucede actualmente. Lo que ocurre es que después de acabar los estudios se hacen cursillos de formación en el uso de las TIC, pero ¿por qué no aprender en las escuelas?

Por otra parte, en el caso de los alumnos discapacitados considero que la orientación que se le proporcione desde la escuela es fundamental. Así, estoy de acuerdo con Lantegi Batuak en que debemos ser realistas y conocer las limitaciones de los alumnos discapacitados, pero también sus habilidades y destrezas para potenciarlas al máximo y saber a qué tipo de trabajo se pueden ajustar, en qué tipo de trabajo pueden hacer valer esas destrezas. Para ello, también es fundamental el trabajo por parte de las empresas, es decir, deben aceptar a estas personas, fomentar en la empresa un clima de inclusión y deben proporcionarles todos los recursos que necesiten. En este sentido, quiero hacer referencia a que esos recursos no son sólo técnicos sino que en muchas ocasiones puede ocurrir que la persona discapacitada necesite de un recurso humano para adaptarse a su nuevo puesto de trabajo. Es decir, pienso que es una buena idea contar con la ayuda de otras personas para que poco a poco se vaya haciendo con el uso de los recursos técnicos y para que vaya integrándose entre sus compañeros, lo cual considero fundamental para la motivación y autoestima de la persona. A esto se le conoce como "empleo con apoyo". Lo ideal es que esa ayuda vaya desapareciendo con el tiempo, conforme la persona vaya siendo más autónoma.

Finalmente, destacar que el teletrabajo también me parece una buena idea porque supone precisamente una adaptación de la empresa a las características de la persona discapacitada, fundamentalmente con problemas motóricos. Esa es la idea que creo que debemos inculcar en nuestra sociedad: no es solamente la persona discapacitada la que debe adaptarse a las condiciones de un puesto de trabajo sino que la empresa debe ser flexible y ofrecer oportunidades a todos los individuos porque todos tenemos derecho a ocupar un puesto de trabajo que nos permita una vida más autónoma e independiente. Además, considero que concebir que el futuro de una persona discapacitada es permanecer en su casa es acabar con la vida de dicha persona porque se le niega esa independencia y la posibilidad de pertenecer a un grupo y relacionarse con otras personas.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2001). Aplicación de las nuevas tecnologías (nntt) a las necesidades educativas especiales (nee). Alemania, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, <http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/10.html> (4/01/2008).

Cabero, J. (2004). "Reflexiones sobre la brecha digital y la educación", en SOTO, F.J. y RODRÍGUEZ, J. (coords.): Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión social. Murcia, Consejería de Educación y Cultura, 22-41.

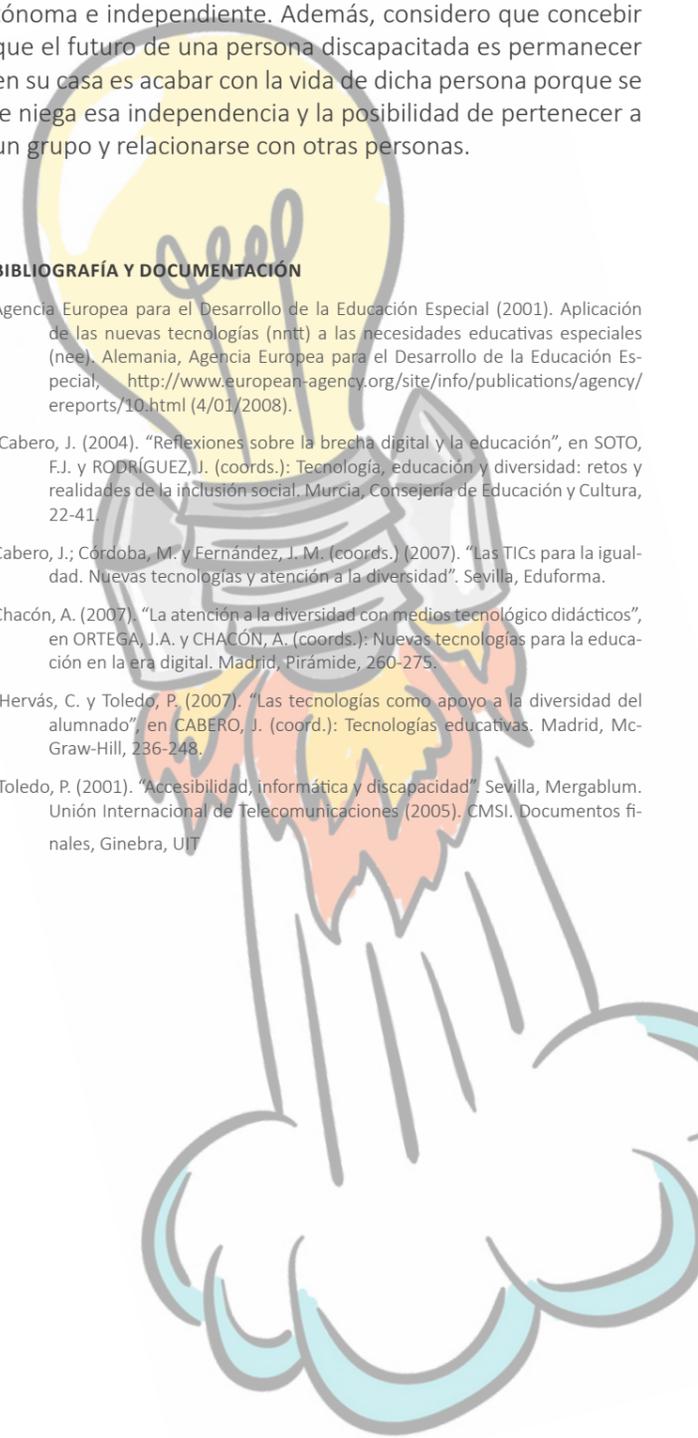
Cabero, J.; Córdoba, M. y Fernández, J. M. (coords.) (2007). "Las TICs para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad". Sevilla, Eduforma.

Chacón, A. (2007). "La atención a la diversidad con medios tecnológico didácticos", en ORTEGA, J.A. y CHACÓN, A. (coords.): Nuevas tecnologías para la educación en la era digital. Madrid, Pirámide, 260-275.

Hervás, C. y Toledo, P. (2007). "Las tecnologías como apoyo a la diversidad del alumnado" en CABERO, J. (coord.): Tecnologías educativas. Madrid, McGraw-Hill, 236-248.

Toledo, P. (2001). "Accesibilidad, informática y discapacidad". Sevilla, Mergablum.

Unión Internacional de Telecomunicaciones (2005). CMSI. Documentos finales, Ginebra, UIT



# LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN DISLEXIAS Y DISGRAFÍAS

**U**na de las preocupaciones de los sistemas educativos es que los alumnos adquieran el dominio progresivo de las competencias en lectura y escritura que les permitan adquirir conocimientos de manera autónoma. Por otro, se constata que dificultades o alteraciones como son las dislexias y disgrafías siguen siendo un elemento de preocupación de los profesionales de la educación.

El aumento de investigaciones relacionadas con los procesos implicados en la lectura y la escritura ponen en evidencia que los avances en investigación han sido muy grandes en las dos últimas décadas. Sin embargo, estos hallazgos apenas se han visto implementados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen a diario en la escuela. En este sentido, la aportación de la Psicología Cognitiva ha sido fundamental, puesto que pone de manifiesto qué procesos y subprocesos se ponen en funcionamiento cuando leemos o escribimos.

Las dislexias y disgrafías evolutivas son una de las principales causas del fracaso escolar, siendo una problemática que presenta un porcentaje de alumnos, a los cuáles rara vez se les está dando respuesta dentro de las medidas de atención a la diversidad. Desde nuestro punto de vista esto se deben, por un lado, a la falta de una propuesta de las Administraciones educativas para ayudar a este alumnado, así como a una deficiencia en los procesos formativos en las escuelas de formación del profesorado y en la formación de los orientadores educativos. No obstante, el estudio individual y la responsabilidad profesional en su formación permanente compensan en buena medida los déficits formativos en esta área.

Consideramos que la aproximación teórica que hoy puede darse pasa fundamentalmente por el abordaje cognitivo y neurocognitivo. Tradicionalmente, su abordaje se ha realizado basándose en los *productos*, en el tipo de errores que cometían, en la frecuencia de estos errores, pero rara vez se abordaban los procesos que se ponen en marcha para el desarrollo de la lectoescritura; así mismo las pruebas de evaluación existentes carecían de mecanismos para explicar qué es lo que estaba pasando, qué componentes cognitivos funcionaban adecuada o inadecuadamente, qué había que hacer para incidir sobre esas dificultades consiguiendo la mejora de su lectoescritura. Así pues, el objetivo desde el enfoque cognitivo es tratar de comprender la estructura de los procesos que subyacen en estas habilidades superiores de la lecto-escritura (Ellis, y cols. 1987).



# Por José Luis Ramos Sánchez. UEx. Universidad de Extremadura.

**José Luis Galve Manzano.** Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología y Pedagogía de E.S. Coordinador de CIDEAS. Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados.

## CONCEPTUALIZACIÓN

Cuando hablamos de “dislexia” nos referimos habitualmente a la evolutiva; es decir, a la dificultades específica que afecta a determinados alumnos en la edad escolar.

En cada caso hay que tener en cuenta los *procesos, componentes, tipo de tareas, variables incidentes y errores que aparecen en la ejecución de cada tipo de tarea -lectura en voz alta, lectura silenciosa, escritura al dictado, escritora elicitada o espontánea-* basados en una estructura conceptual, que implica un determinado procedimiento de evaluación y, sobre todo, un procedimiento de intervención.

PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS
VARIABLES	ERRORES	PRUEBAS

Partiendo de las definiciones de CIE-10 y DSM-IV-TR, sobre los trastornos del aprendizaje, haremos unas breves consideraciones: se entiende por trastorno de la lectura (DSM-IV) cuando “...el rendimiento en la lectura medido mediante pruebas de precisión o comprensión normalizadas y administradas individualmente, se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado dados la edad cronológica del alumno, su cociente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad...”. Y que esto, “...interfiere significativamente en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana que exigen habilidades lectoras...”. En un desarrollo similar, la CIE-10 dice que “es un déficit significativo del desarrollo de la capacidad de leer que no se explica por el nivel intelectual, por problemas de agudeza visual o por

una escolarización inadecuada, pudiendo estar afectadas la capacidad de comprensión, el reconocimiento de palabras, la capacidad de leer en voz alta y el rendimiento en actividades que requieren leer. Respecto a la escritura lo definen con parámetros similares.

Entendemos **dislexia** como dificultades específicas de la lectura, mientras que **disgrafía** sería dificultades específicas de la escritura, **disortografía** como dificultades específicas de la ortografía y **discaligrafía** como dificultades específicas en la grafía o caligrafía.

Tomado como referencia lo que dice M<sup>a</sup> Jesús Benedet, sintetizaremos lo que consideramos unas ideas clave en esta temática. En LOS CAJONES DESASTRE dice: ..... “un diagnóstico diferencial correcto de la dislexia no se puede hacer evaluando sólo las funciones de lectura, sólo las funciones de lectoescritura, o ni siquiera sólo las funciones del lenguaje. Sin embargo, esa es, ni más ni menos, la práctica habitual en España, donde los profesionales utilizan sólo “tests de lectura”, o los “tests de escritura” o-en el mejor de los casos- “tests de lenguaje”. Ya sabemos que, sea cuál sea la causa de sus dificultades, el niño va a fracasar en esos tests, sin que ello implique que sus dificultades tengan algo que ver con los componentes del SPL implicados en la lectoescritura o, ni siquiera en los implicadas en el lenguaje”..... “Con elevada frecuencia los psicólogos y logopedas interpretan (erróneamente) los resultados que obtienen mediante un test en términos de lo que el título o el manual dicen que evalúa ese test, sin pararse a pensar si eso es cierto o no (o, más exactamente, si lo es en el caso de este niño concreto o no)”.

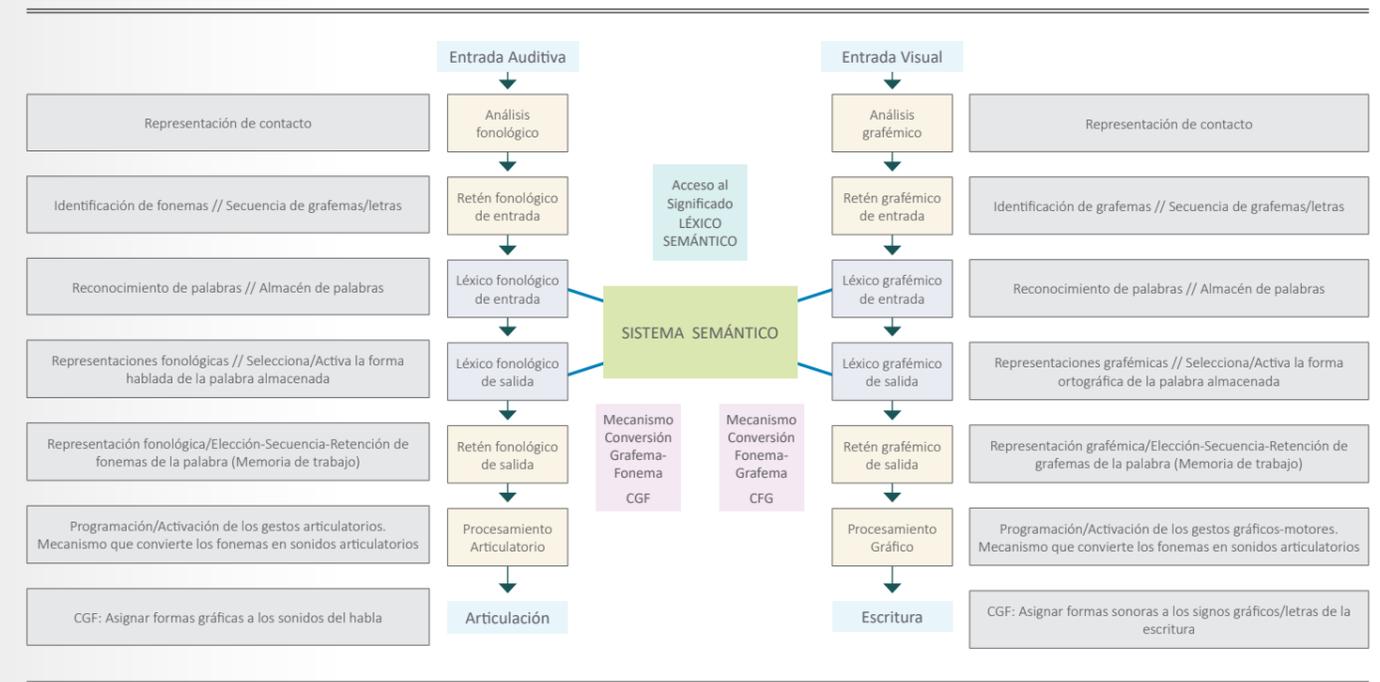


Figura 1. Arquitectura básica del Sistema de Procesamiento Lingüístico (basado en Benedet, 2013)

Un poco de teoría más:

- El **léxico fonológico de entrada**, al que se accede para encontrar en él las representaciones de las palabras que escuchamos y poder así reconocerlas, y el léxico fonológico de salida, al que accederíamos para encontrar y activar en él las representaciones de las palabras que queremos articular. Igualmente en la escritura tenemos los almacenes del léxico grafémico de entrada, es el que nos permite reconocer las palabras escritas cuando las leemos. El léxico grafémico de salida es el que nos permite escribir esas palabras espontáneamente o al dictado.
- El **léxico semántico** es un almacén permanente de las representaciones de los significados básicos de las palabras que conocemos. El cual podría constituir el nexo entre el SPL (Sistema de Procesamiento Lingüístico) y el sistema semántico conceptual.
- Los **retenes**, son componentes de la llamada memoria a corto plazo. Se postula que el sistema cognitivo dispone de diferentes tipos de retenes, dependiendo de cuál sea su papel en cada subsistema y en cada tarea. En el caso del SPL dispondríamos de dos retenes fonológicos: uno para la información fonológica entrante y otro para la información fonológica preparada para salir del SPL, y de otros dos retenes para la información grafémica, cada uno de los cuales constaría a su vez de dos componentes, uno para la información acerca del objeto (en nuestro caso, de las letras) y otro para la información acerca de su posición y orientación espacial.

La **lectura en voz alta** consiste en descodificar ese código que es la escritura y recodificarlo como lenguaje articulado. Es decir, en convertir una secuencia de letras (una palabra) en la representación mental de una secuencia de grafemas, y ésta en la correspondiente representación mental de una secuencia de fonemas capaz de ser articulada como una secuencia de sonidos del habla.

Decimos que una lengua es *transparente* cuando un sonido del habla se representa siempre mediante la misma letra o combinación de letras, y una misma letra o combinación de letras se lee siempre de la misma manera, todo ello con muy pocas o ninguna excepción.

El lector experimentado español dispone siempre de tres rutas para la **lectura en voz alta**: una ruta *fonológica subléxica*, que permite convertir cada letra o grupo de letras en su correspondiente sonido, una ruta *fonológica léxica-asemántica*, que permite convertir cada palabra escrita entera en su correspondiente palabra oral sin acceder a la semántica, y una ruta *léxica-semántica o directa*, que permite convertir cada palabra escrita entera en su correspondiente palabra oral, accediendo a su significado. Las tres rutas colaboran mutuamente. Las dos primeras son indirectas.

Los niños que aprenden a leer en español, debido a que esta lengua dispone de reglas fijas de correspondencia entre grafemas y fonemas, tienen la gran ventaja de que pueden aprender a leer todas las palabras por la ruta subléxica, algo que facilita enormemente la formación de su léxico ortográfico de entrada, y la creación en él de representaciones de las formas escritas de las palabras que han aprendido a leer por dicha vía subléxica. El lector experimentado utiliza el mecanismo de CGF (Conversión Grafema-Fonema), que es un sistema de reglas automatizadas de conversión de cada grafema en su correspondiente fonema. A medida que el niño va consolidando su capacidad de leer por la vía subléxica, va creando y rellenando su almacén léxico grafémico de entrada con las palabras que ha leído un número suficiente de veces como para haber creado en ese almacén una huella lo bastante sólida para que, en adelante, cuando ve esa palabra escrita, la representación mental de su secuencia de grafemas active directamente la palabra grafémica entera en el almacén léxico grafémico de entrada. La práctica de la lectura permitirá, ir abriendo paso al uso de la ruta léxica-fonológica de dos maneras: a) permitiendo que la ruta subléxica se vaya automatizando; y b) irá aumentando el número de palabras representadas en el almacén léxico grafémico.

El aprendizaje de la lectura por la ruta subléxica-fonológica requiere un gran consumo de recursos, y sólo cuando la lectura por esta ruta está lo bastante automatizada como para que ese consumo de recursos descienda de manera importante, dispondrá el sistema de recursos suficientes para comenzar a utilizar -cada vez con mayor frecuencia- la ruta léxica-fonológica.

Sólo cuando el daño afecta a aquellos componentes que participan exclusivamente en la lectura de palabras en voz alta (el *retén grafémico*, el *léxico grafémico de entrada*, el *mecanismo de CGF*, y sus *conexiones mutuas o con el resto de los componentes*) podemos hablar de **dislexia**. Un daño en cualquiera de sus otros componentes, constituye un trastorno del lenguaje, que deberá ser tratado como tal, pero no como una dislexia.

### **LAS POSIBLES ALTERACIONES DE LA LECTURA POR LA RUTA SUBLÉXICA**

- Si estuviera dañado alguno de los niveles que participan en la conversión letra-a-grafema, la secuencia de grafemas estaría alterada y esto afectaría a las tres rutas de procesamiento de la lectura.
- Si lo que estuviera dañado fuera el propio retén, hay que diferenciar si ese daño afecta a su capacidad de almacenamiento o de retención, o al mecanismo de recuperación de la información almacenada en él.

En el primer caso, el daño afectaría más a la ruta subléxica, leyendo las palabras secuencialmente, mientras que por las rutas léxicas, se leen en paralelo, o sea, como palabras enteras.

- Si la única ruta afectada es la subléxica, el daño tiene que incidir en el mecanismo CGF, o bien en su conexión con el retén de entrada o en su conexión con el retén de salida. Si la conexión entre el retén grafémico de entrada y el mecanismo CGF está dañada, la información procedente del primero no puede llegar al segundo (o no puede llegar en las condiciones necesarias para que el niño pueda aplicar las reglas de conversión, o pueda hacerlo correctamente). Sin embargo, habrá aprendido esas reglas y podrá decírnoslas de memoria). Si, en cambio, el niño no logra aprender las reglas de conversión, es preciso determinar si estamos ante un déficit generalizado del aprendizaje (no se trataría de una dislexia), o si se trata de un déficit específico del mecanismo CGF, que estaría dañado. En este caso, sí estaríamos ante una dislexia. Más difícil es determinar si el daño afecta a la conexión entre el mecanismo CGF y el retén fonológico de salida. Sólo un atento y bien informado análisis de los errores del niño podrá ayudarnos a determinar su origen.

En ninguno de estos casos el niño podrá aprender a leer por la ruta subléxica. Pero podrá hacerlo sin problemas por la ruta léxica, sólo que aprender a leer por esta ruta requiere bastante más tiempo del que necesitan para aprender a leer los niños que pueden hacerlo por la ruta subléxica (del orden de dos años más, según los datos actualmente disponibles para los niños que han de aprender a leer en inglés y, por lo tanto, han de aprender a leer un elevado número de palabras por la ruta léxica).

Un déficit que se puede observar en el aprendizaje por la ruta subléxica y que afectará también al aprendizaje por la ruta léxica, consiste en que la automatización de la lectura no tiene lugar o es más lenta de lo esperado.

### **LAS POSIBLES ALTERACIONES DE LA LECTURA POR LA RUTA LÉXICA-SEMÁNTICA O DIRECTA**

En cuanto a la ruta léxica o léxico-semántica o directa, sólo permite leer las palabras conocidas y de la suficiente frecuencia de uso como para que su representación, tanto en el almacén léxico grafémico de entrada como en el almacén léxico fonológico de salida sean lo bastante fuertes como para activarse ante una palabra escrita.

Sólo podrá leer las palabras nuevas o de baja frecuencia de uso a medida que se enfrenta a ellas el número de veces necesario para adquirir y fortalecer su representación mental como palabras enteras.

De todo ello se deduce que las rutas léxicas sólo están específicamente dañadas cuando lo están los almacenes léxicos grafémico de entrada o fonológico de salida, las conexiones entre éstos, o las conexiones entre el retén de entrada y el léxico grafémico, o entre el léxico fonológico y el retén de salida.

Por otro lado, si el léxico fonológico de salida, el retén fonológico de salida o sus conexiones mutuas o con el resto del sistema estuvieran dañados, no estaríamos ante una dislexia, sino ante un trastorno general del lenguaje oral, que es el que ha de ser tratado de forma específica.

En resumen, sólo cuando el daño afecta selectivamente al retén grafémico de entrada, al almacén léxico grafémico de entrada, al mecanismo CGF o a las conexiones entre estos componentes o entre ellos y el resto de los componentes del SPL, las dificultades de aprendizaje de la lectura son específicas de la lectura y constituyen, por lo tanto, una dislexia. Sólo en este caso, las dificultades de aprendizaje de la lectura que presente un niño pueden responder a un tratamiento de la dislexia.

Una dificultad que tenemos para evaluar las alteraciones disléxicas que afectan a las rutas léxicas es que en español todas las palabras se pueden leer por la ruta subléxica. Por ello, la única manifestación anómala es que esos niños hacen pocos progresos en la lectura de palabras y, cuando logran adquirirla y automatizarla, sus progresos en la rapidez lectora son lentos. En efecto, leer por la ruta subléxica requiere más tiempo. Pero esto no nos llamará la atención más que cuando se espera que el niño haya adquirido una velocidad lectora que, por la ruta subléxica, sólo se puede alcanzar a lo largo de dos o tres años de lectura repetida y frecuente.

***Las dislexias evolutivas son muy diversas, por lo que no se puede esperar que la causa sea una sola. En otras palabras, la dislexia no existe. Lo que existe son las dislexias. Cada niño con dificultades de aprendizaje de la lectura presenta su propia e idiosincrásica dislexia, diferente de las que presentan los demás niños con dificultades de aprendizaje de la lectura, aunque hay un aspecto común: los errores en la precisión (exactitud) y en la fluidez (velocidad) lectora.***

Cada una de esas dislexias, requiere una metodología de rehabilitación diferente de la que requieren las otras. Esto significa que, en caso de dislexia -una vez que un buen diagnóstico diferencial ha descartado la posibilidad de que sus dificultades de aprendizaje de la lectura se deban a una causa ajena a la dislexia- es preciso llevar a cabo una detenida evaluación neurolingüística que permita determinar el estatus de cada uno de los componentes del SPL que participan en la lectura y establecer en consecuencia para ese niño un

CARACTERÍSTICAS Y DIFERENCIAS	
RETRASO LECTOR	DISLEXIAS/DISGRAFÍAS
<p>Con motivos aparentes (uno o varios)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• baja capacidad intelectual</li> <li>• falta de motivación</li> <li>• faltas de asistencia a clase (absentismo) o escolarización irregular</li> <li>• desconocimiento del idioma</li> <li>• escasa estimulación familiar</li> </ul>	<p>Sin ningún motivo aparente, ya que tiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• suficiente o destacada capacidad intelectual (normalidad)</li> <li>• ausencia de dificultades sensoriales (visuales y auditivas)</li> <li>• adecuada motivación (aunque puede presentar desmotivación hacia las actividades de lectura y escritura);</li> <li>• adecuada escolarización (sin absentismo)</li> <li>• suficiente conocimiento del idioma</li> <li>• adecuada estimulación familiar</li> </ul>
Dificultades para leer por ambas rutas, tanto visual o léxico-semántica como por las fonológicas (léxico-afonológica y subléxica).	Dificultades para leer, sobre todo, por las rutas fonológicas (léxico-afonológica y subléxica).
Dificultades generalizadas de aprendizaje. Retraso escolar en la mayoría de las asignaturas.	Dificultades específicas para la lectura y/o para la escritura, o para el área de lengua y las tareas que impliquen el uso de la lectura y/o escritura.
Mejora con la intervención (apoyo especializado, aumento del tiempo de enseñanza, etc.)	Problema que persiste a pesar de una intervención (resistencia a la intervención).
Nivel bajo de vocabulario y de comprensión oral en general	Nivel adecuado de vocabulario y de comprensión oral en general
En ambos casos, las dificultades se agravan si existen déficits en <i>atención y memoria de trabajo (memoria a corto plazo)</i> junto a déficits en la <i>velocidad de procesamiento</i> .	

programa de intervención individualizado. No basta con decir que el niño presenta un daño en la ruta léxica o en la ruta subléxica (Benedet, 2006a, 2011; Ellis, 1994).

La **disgrafía** sería la dificultad para adquirir las habilidades de escritura al dictado. El daño puede afectar al mecanismo CFG, al léxico grafémico de salida, al retén grafémico de salida o a las conexiones mutuas entre cada uno de ellos o con los demás componentes del sistema. Algo similar puede ocurrir con la escritura espontánea o elicitada desde la semántica.

**Las posibles alteraciones de la escritura:**

- Un daño en el retén fonológico de entrada o en el retén grafémico de salida afecta a ambas rutas (léxica y subléxica) de escritura al dictado.
- Un daño en el mecanismo de CFG, en sus conexiones con el retén de entrada, o en sus conexiones con el retén de salida, afecta selectivamente a la ruta subléxica.
- Un daño en el almacén léxico fonológico de entrada, en sus conexiones con el retén fonológico de entrada o con el almacén léxico grafémico de salida, o un daño en éste o en sus conexiones entre el retén grafémico de salida, afecta selectivamente a la ruta léxica.

Las alteraciones específicas de un niño en su uso de la ruta subléxica, son fáciles de detectar, por lo que es también fácil comprender la necesidad de someterle de inmediato a una buena evaluación neuropsicológica y neurolingüística que puedan determinar su causa primaria.

En cuanto a las *alteraciones específicas del uso de la ruta léxica*, en la **escritura al dictado de palabras aisladas** sólo se detectarán a simple vista cuando afectan a las palabras excepcionales que no obedecen a ninguna regla.

Por ello, es probable que sólo se empiece a detectar el problema cuando se inicia al niño en la escritura al dictado de textos (oraciones y párrafos más amplios). Al no tener esas palabras representadas en el léxico grafémico (o no poder acceder a esas representaciones) el niño que escribe utilizando sólo la ruta subléxica no sabe dónde empieza ni dónde termina cada palabra.

La **disgrafía o alteraciones de la grafía**, son praxias de difícil adquisición. Sus alteraciones se manifiestan en forma de la grafía o mala letra. Pero hay que diferenciar la mala letra procedente de un problema motor (como puede ser un tono muscular insuficiente para el control del lápiz, o un estado de ansiedad que interfiere con dicho control), de una apraxia de la escritura (el trastorno consiste en que el niño no ha adquirido los patrones motores que han de guiar al aparato motor para que éste sepa lo que ha de hacer para trazar las letras).

La **comprensión lectora** está en todos los debates y evaluaciones (PISA, TIMNS) de profesores, universidad y políticos.

Respecto a esto cabe aclarar:

- La comprensión, en general, corre a cargo de componentes del Sistema de Pensamiento.
- Al hablar de comprensión verbal, tanto auditiva como escrita, estamos hablando de un conjunto de operaciones en el que participan:
  - Componentes del *Sistema de Procesamiento del Lenguaje (SPL)*. Concretamente el componente denominado *Analizador Sintáctico*, encargado de presentar al Sistema de Pensamiento una versión o representación mental sintácticamente analizada de las oraciones gramaticales que constituyen el discurso.

- Componentes del *Sistema de Pensamiento*, responsables de analizar semánticamente esa representación del lenguaje, tarea que se atribuye a un *Analizador Semántico*.
- Componentes encargados de *integrar* en el fondo general de conocimientos del individuo la información semántica así obtenida, lo que permitirá *comprenderla* (tarea del Sistema Conceptual).

Cuando un alumno presenta dificultades de comprensión verbal, es preciso determinar, si el déficit afecta sólo al lenguaje auditivo, sólo al lenguaje escrito o a ambos. Siendo preciso determinar si el déficit se sitúa en el Analizador Sintáctico del SPL, en el Analizador Semántico, o en el Sistema de Pensamiento; o bien se sitúa a nivel de las conexiones entre ellos.

Una crítica que cabe hacer a los PISA (Benedet, 2011), es que el hecho de que se hable de comprensión escrita, sin mencionar la comprensión auditiva, afecta a que las evaluaciones del sistema PISA son escritas y no captan, por lo tanto, la alta probabilidad de que la *comprensión auditiva* de nuestros adolescentes sea aún peor que la comprensión escrita, como sería de esperar. Otra explicación posible es que los alumnos españoles no sepan descodificar los signos de puntuación en términos de prosodia y, por lo tanto, su SPL no pueda llevar a cabo un análisis sintáctico correcto de las oraciones gramaticales presentadas por escrito (algo que, en cambio, no afectaría a la información auditiva, cuya prosodia está siempre presente en condiciones normales).

La metodología docente del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora debe incluir:

1. Que tengan automatizada la lectura en voz alta, tanto de palabras como de oraciones y párrafos (incluyendo la descodificación de los signos de puntuación en términos de prosodia).
2. Que tengan un vocabulario amplio y sólido (véase que se acompañe de un buen conocimiento de los conceptos a los que se refiere cada palabra), que les permita acceder al significado de cada palabra que leen.
3. Que tengan una buena comprensión del significado funcional y semántico (cuando lo tienen) de cada una de las palabras funcionales.
4. Que sepan analizar sintácticamente las oraciones gramaticales por complejas que sean (en el caso de los adolescentes).
5. Y, por supuesto, que sean capaces de pensar o razonar.

EN RESUMEN, un diagnóstico de dislexia y disgrafía no se puede hacer, ni a partir de la mera evaluación de las habilidades lectoras de un niño, ni a partir de la mera evaluación del conjunto de sus habilidades verbales.

Lo que se requiere es un *diagnóstico diferencial*, que permita determinar si las dificultades que presenta un niño para aprender a leer se deben a un daño que afecta primariamente a los componentes del SPL específicos del procesamiento de la lectura (en cuyo caso estamos ante una dislexia), o si esas dificultades son secundarias al daño en otros componentes del SPL o de cualquier otro subsistema cognitivo, en cuyo caso hay que determinar cuál es ese componente y cómo está dañado, ya que es él el que ha de ser objeto de la rehabilitación.

Además, es preciso determinar cuál es el estatus de los demás componentes del sistema, ya que habrán de participar en el proceso de rehabilitación, y cuál es, en consecuencia, el procedimiento de rehabilitación óptimo para ese individuo.

**BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN**

Benedet, M.J. (2006a). *Acercamiento neurolingüístico a las alteraciones del lenguaje. Volumen I y II*. Neurolingüística. Aplicaciones a la clínica. Madrid: EOS.

Benedet, M.J. (2011). *Los cajones desastre de la neurología, la neuropsicología, la pediatría, la psicología y la psiquiatría. Un acercamiento al tema desde la neuropsicología cognitiva*. Madrid: CEPE.

Benedet, M.J. (2013). *Cuando la Dislexia no es Dislexia*. Madrid: CEPE.

Ellis, A.W., Young, A.W., y Flude, B.M. (1987). Afferent dysgraphia and the role of feedback in the motor control of handwriting. *Cognitive Neuropsychology*, 4, 465-486.

Ellis, A.W. (1994). *Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis*. Hove (RU): LEA.

Galve, J.L. (2007). *Evaluación e Intervención en los procesos de la Lectura y la escritura*. Madrid: EOS.

Galve, J.L., Trallero, M., y Dioses, A.S. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: CEPE.

Galve, J.L. (coord.) (2008). *Evaluación e Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos. Vol. I: Estudio de casos de dificultades de lenguaje (oral y lecto-escrito). Vol. II: Problemática asociada con dificultades de aprendizaje*. Madrid: EOS.

Galve, J.L. Trallero, M. y Moreno, J.M. (2010). *BECOLEANDO: Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora*. Madrid: EOS.

Galve, J.L. y Ramos, J.L. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura: Modelo teórico, evaluación e intervención en la escritura y en las disgrafías*. Madrid: EOS.

Ramos, J.L. y Galve, J.L. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura: Modelo teórico, evaluación e intervención en la lectura y en las dislexias*. Madrid: EOS.



# PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

**C**uando preguntamos a los padres y madres de nuestros alumnos qué desean para su hijo/a, todos, sin ninguna duda, afirman que lo más importante para ellos es que sus hijos e hijas sean felices. Esta afirmación se expande a los centros educativos. Es cierto que nuestro alumnado debe ser competente en conceptos teóricos, pero es imprescindible que también lo sea a nivel emocional. Así alcanzará éxito no solo en el terreno profesional, sino también en el personal.

Desde hace varios años, se están incorporando en los centros, distintos programas en los que la inteligencia emocional y la identificación y uso de las fortalezas individuales se convierten en el eje transversal de los contenidos y es aquí donde entra en juego la psicología positiva.



# Por María del Pozo Pérez.  
Psicóloga y Psicopedagoga.

## ¿DE DÓNDE SURGE LA PSICOLOGÍA POSITIVA?

En ocasiones se puede confundir la psicología positiva con el optimismo. Cuando hablamos de psicología positiva, nos estamos refiriendo al estudio científico del desarrollo humano óptimo.

Hasta hace relativamente poco tiempo sólo existían dos manuales utilizados por los profesionales en el trabajo de la personalidad; el ICD por parte de la Organización Mundial de la Salud y el DSM, perteneciente a la American Psychiatric Association; ambos elaborados desde la perspectiva de la enfermedad mental.

Fue con la publicación de *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification* (Peterson y Seligman, 2004), cuando se comenzó a orientar el trabajo emocional hacia una vertiente positiva de la personalidad.

Esta corriente surge tras largos años de investigación, analizando distintas tradiciones culturales, religiosas y filosóficas hasta la concreción de lo que hoy se conocen como “virtudes” o rasgos positivos deseables para un “buen carácter”; siendo estas, sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia. Todas ellas, a su vez, engloban lo que hoy se conocen como fortalezas individuales que definirían nuestra manera de pensar, sentir y actuar para la consecución de una vida en plenitud.

Podemos definir las fortalezas individuales como rasgos positivos que se reflejan en sentimientos, pensamientos y comportamientos (Park, Peterson y Seligman, 2004), siendo este uso intrínsecamente motivador, satisfactorio, disfrutable, energizante y positivo para la salud individual.

A pesar de los beneficios en el uso de las propias fortalezas, solamente un tercio de los individuos son capaces de identificarlas (Hill, 2001). Desde hace algunos años, se está promoviendo en el ámbito empresarial el “work engagement”, refiriéndose a ese estado psicológico que hace que te absorbas de forma positiva y activa en la tarea que estás realizando. Este concepto, unido a la psicología positiva, confirma el hecho de que, en la medida en la que en tu día a día realices actividades relacionadas con tus principales fortalezas, tu bienestar, y por tanto, la percepción de tu nivel de felicidad, aumentará.

Por todo ello, las preguntas que ahora nos surgen son; ¿Qué pasaría si aplicamos este conocimiento en los centros educativos? ¿Cambiarían el ambiente en el que trabajamos? ¿Los propios alumnos se motivarían en sus tareas escolares? ¿Y si toda esta información la transmitimos a padres/madres y docentes? ¿Ayudaríamos a construir un mundo más feliz?

## ¿CÓMO DETECTAR LAS FORTALEZAS INDIVIDUALES?

Para ello disponemos de dos herramientas principales:

- CSF (Buscador de fortalezas de Clifton), desarrollado por Gallup, haciendo referencia al talento en 34 posibles tópicos.
- Test VIA (Clasificación de Fortalezas individuales), desarrollado por Peterson y Seligman. Se compone de 240 preguntas que detectan 24 fortalezas, ordenándose en diferentes grados (disponible una versión para niños).

## DESCRIPCIÓN DE LAS VIRTUDES Y FORTALEZAS INDIVIDUALES

Siguiendo el modelo propuesto por Peterson y Seligman, encontramos 6 virtudes que engloban 24 fortalezas. Pasamos a detallarlas.

### VIRTUD 1: SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO

Aquí encontramos aquellas fortalezas cognitivas que conlleven buscar, disfrutar y compartir el conocimiento con nosotros mismos y con los demás.

**Fortaleza 1. Curiosidad, interés por el mundo.** Hace referencia al deseo y motivación por explorar información novedosa y desafiante que nos presenta el mundo.

**Fortaleza 2. Amor por el conocimiento y el aprendizaje.** Gusto por adquirir nuevas habilidades, conocimientos o experiencias.

**Fortaleza 3. Juicio, pensamiento crítico, mentalidad abierta.** Esta fortaleza nos permite enfrentarnos a situaciones novedosas de manera efectiva, vivir con plenitud y aprender continuamente de aquello que nos rodea.

**Fortaleza 4. Creatividad.** Nos permite disfrutar produciendo ideas o comportamientos originales que contribuyen de manera notable en nuestra vida o en la de otras personas.

**Fortaleza 5. Perspectiva, sabiduría.** Los conocimientos que vamos adquiriendo dejan de ser una serie de datos y hechos para pasar a convertirse en herramientas para mejorar nuestra vida y la vida de los que nos rodean.

### Propuesta de actividad para trabajar la virtud “Sabiduría y Conocimiento” (extraído del libro “Aulas Felices”)

#### Improvisación teatral

**Nivel:** Educación Infantil y Educación Primaria.

**Objetivos:** Desarrollar la expresividad corporal, gestual y oral (creatividad).

**Desarrollo:** Dos o tres niños salen a dramatizar una historia ante los demás. Previamente, les hemos dado unas breves indicaciones escritas en unas tarjetas; por ejemplo: Llegas a la estación, vas a coger el tren y te das cuenta de que no llevas dinero para comprar el billete. Con esas pocas instrucciones, deben dramatizar la situación creando su historia y teniendo en cuenta las intervenciones de los demás.

**Observaciones:** La actividad se puede integrar en el trabajo del área de Lengua Castellana y Literatura o de Educación Física. Podemos proponer variaciones:

1. Una vez iniciada una historia, introducir un nuevo personaje que tenga que ver o no con ella y ver hacia dónde va la trama.
2. Hacer lo mismo, pero dramatizando sin hablar, mediante mímica.
3. Opcional: dejar a su alcance materiales de disfraces o telas y maquillaje.

## VIRTUD 2: CORAJE

Fortalezas enfocadas a conseguir nuestras metas frente a la oposición tanto interna como externa.

**Fortaleza 6. Valentía:** Si decidimos hacer algo, esta convicción y creencia se mantienen ante cualquier tipo de peligro o dificultad.

**Fortaleza 7. Persistencia y diligencia.** Nos mantiene en pie a pesar de los obstáculos, visualizando nuestras metas, trabajando duro y perseverando en nuestros esfuerzos hasta que logremos nuestros objetivos.

**Fortaleza 8. Integridad, honestidad y autenticidad.** La integridad nos ayuda a vivir la vida de acuerdo a nuestros valores personales, responsabilizándonos de quiénes somos y de lo que hacemos.

**Fortaleza 9. Vitalidad y pasión por las cosas.** Esta fortaleza se relaciona con aquellas personas que viven plenamente cada momento de la vida llenos de energía.

### Propuesta de actividad para trabajar la virtud "Coraje"

(extraído del libro "Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva")

#### Los héroes, personas que definen sus metas

**Nivel:** ESO

**Objetivos:** Reflexionar sobre cómo el ser humano alcanza cualidades deseables y se hace a sí mismo.

**Desarrollo:** El docente explica al alumnado que vamos a crear héroes y heroínas en clase. Es decir, personajes de ficción, inventados por todos, que poseen cualidades extraordinarias. Cada alumno y alumna creará el suyo propio. Para comenzar, los estudiantes reflexionan individualmente sobre qué características deben tener los héroes, ponién-

dose en común todas las aportaciones. Por último, en grupos de 3 o 4 alumnos/as, dibujarán un cómic con personas reales como héroes (todas aquellas que han mencionado en la puesta en común en gran grupo). Deben ilustrarlas resolviendo situaciones de la vida cotidiana o como protagonistas de una historia que ellos inventen. Por ejemplo, las madres que trabajan fuera y dentro de casa y son capaces de estar en todas partes. Los padres que trabajan duramente jornadas de 8 horas, más 2 extraordinarias y aún tienen tiempo para jugar con sus hijos cada día. La fidelidad de una mascota que espera tu regreso del colegio siempre feliz y que está a tu lado en los buenos y malos momentos. Los hermanos y hermanas mayores que son capaces de arreglarse solos la bicicleta o diseñarse su propio coche teledirigido, etc.

## VIRTUD 3: HUMANIDAD

Englobadas en esta virtud encontramos aquellas fortalezas "humanas" que envuelven la creación de relaciones.

**Fortaleza 10. Amor:** Centrada en el cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento de uno mismo y de los demás.

**Fortaleza 11. Generosidad, altruismo, compasión.** Relacionada con cuidar o ayudar a los demás por el hecho en sí y no por un reconocimiento especial.

**Fortaleza 12. Inteligencia social.** Capacidad de comprender y apreciar los matices emocionales de una relación.

### Propuesta de actividad para trabajar la virtud "Humanidad" (extraído del libro "Aulas Felices")

#### Una red que me hace sentir bien

**Nivel:** Educación Primaria.

**Objetivos:** Sentirse parte integrante de una red de relaciones de amor que nos dan seguridad, afecto y bienestar. Valorar la importancia de poder dar y recibir amor.

**Desarrollo:** ¿Qué es el amor y qué importancia tiene en nuestras vidas? Esta puede ser la pregunta con la que sorprendamos un día a nuestros alumnos e iniciemos una conversación colectiva con ellos que probablemente aportará reflexiones sumamente interesantes. Tras el debate en grupo, les pediremos que piensen individualmente en sus personas más próximas, con las que ellos forman un tejido de relaciones, una "red de amor" en la que sus miembros se dan unos a otros seguridad, afecto y bienestar. Cada uno anota los nombres de las personas más significativas de su propia red (familia, amigos, etc.) y, a continuación, escribe una o dos frases en las que expresa su gratitud por la suerte que tiene de formar parte de esa red. La actividad concluirá con la puesta en común de las frases de gratitud que cada uno ha escrito. Con esas frases, podemos elaborar murales o pequeños carteles para ambientar la clase.

Una actividad complementaria consistiría en plantearse qué podemos hacer para mejorar nuestras relaciones con los miembros de nuestra "red de amor", y proponer algunas acciones individuales para lograrlo.

## VIRTUD 4: JUSTICIA

El objetivo de la justicia es determinar de forma objetiva los derechos y responsabilidades éticas y morales hacia los demás.

**Fortaleza 13. Civismo, responsabilidad social, trabajo en equipo.** Conlleva una participación con la comunidad, la búsqueda de igualdad y cooperación, la cohesión social y el optimismo.

**Fortaleza 14. Sentido de la justicia, equidad.** Desarrollo de habilidades para el consenso equitativo, la sensibilización con la justicia social, la expresión de compasión por los demás y la perspicacia necesaria para comprender las relaciones y obtener resultados equitativos.

**Fortaleza 15. Liderazgo.** Referido a aquellas personas que invitan a los demás a comportarse de una determinada manera.

### Propuesta de actividad para trabajar la virtud "Justicia"

(extraído del libro "Aulas Felices")

#### El mensaje roto

**Nivel:** Educación Infantil.

**Objetivo:** Participar en actividades de gran grupo y procurar llevarlas a buen término.

**Desarrollo:** Todos los miembros del grupo clase se colocarán de pie formando un tren; el profesor será el último vagón. En un momento dado, el último pasajero (el profesor) le transmite al vagón de delante un mensaje a través del tacto, por ejemplo, acariciar la cabeza y dar dos palmadas en la espalda. El mensaje captado se transmite al vagón de delante, y así sucesivamente hasta llegar a la máquina del tren, al primer niño. Este debe expresar ante los demás el mensaje recibido. Entonces, comprobamos si la información que ha llegado al maquinista es la que ha transmitido el último vagón. Si no es así, se preguntará a los niños: ¿qué ha pasado?, ¿dónde se ha roto el mensaje? Posteriormente, se pide a cada uno de los vagones que exprese el mensaje que ha recibido y transmitido para averiguar, en la medida de lo posible, dónde se ha desvirtuado el mensaje a transmitir. Es importante hacer ver al grupo la importancia de cumplir bien nuestra función para que la actividad grupal pueda llevarse a buen término.

Una variante de esta actividad puede consistir en transmitir mensajes verbales positivos al oído. En este caso, los niños se sentarán en el suelo formando un corro y la profesora se

incluirá entre ellos para iniciar la actividad. A continuación, se procederá del mismo modo que en la actividad anterior.

## VIRTUD 5: TEMPLANZA, MODERACIÓN

La templanza se refiere a una moderación juiciosa, las fortalezas relacionadas con la templanza nos protegen del exceso.

**Fortaleza 16. Capacidad de perdonar, compasión.** Esta fortaleza se caracteriza por perdonar a aquellos que han cometido un error, aceptando sus defectos, dando a la gente una segunda oportunidad y liberándose así de emociones negativas.

**Fortaleza 17. Modestia, humildad.** Basado en un análisis realista de nuestras capacidades y limitaciones.

**Fortaleza 18. Prudencia.** Una forma de razonamiento práctico y autogestión que ayuda a lograr los objetivos individuales a largo plazo de manera eficaz.

**Fortaleza 19. Auto-control, auto-regulación.** Esta fortaleza nos ayuda a controlar nuestros deseos, emociones y conductas con el objeto de obtener alguna recompensa posterior.

### Propuesta de actividad para trabajar la virtud "Templanza y Moderación" (extraído del libro "Aulas Felices")

#### Otra oportunidad

**Nivel:** Educación Infantil.

**Objetivos:** Ser capaz de ofrecer una segunda oportunidad a quienes han actuado mal.

**Desarrollo:** Para desarrollar esta actividad proponemos que en la asamblea, en gran grupo, cada uno recuerde una situación en la que alguien no se ha comportado con él de forma correcta. Después, nos planteamos qué podríamos hacer para ofrecer una segunda oportunidad a esas personas. Finalmente, cada niño debe verbalizar en su caso concreto qué expresión utilizaría para dirigirse a su compañero y darle una nueva oportunidad. Esta actividad se podría realizar con determinada frecuencia, o siempre que se considere oportuno ante situaciones concretas de la vida diaria.

## VIRTUD 6: TRASCENDENCIA

Las fortalezas que acompañan a esta virtud nos ayudan a conectar con lo que nos rodea y proveernos de un sentido más profundo de significado y propósito de nuestra vida.

**Fortaleza 20. Apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro.** Relacionada con el asombro, la admiración o la sorpresa. Surge cuando las personas descubren la belleza y la excelencia a su alrededor y esta experiencia les deja una maravillosa mezcla de relajación, sobrecogimiento y ganas de reaccionar de manera positiva.

**Fortaleza 21. Gratitud.** Reconocimiento y expresión de agradecimiento hacia un regalo o acontecimiento.

**Fortaleza 22. Esperanza, optimismo.** Ser optimista significa abordar la vida de frente, centrándose en las soluciones y posibilidades.

**Fortaleza 23. Sentido del humor.** Capacidad para relativizar y aumentar nuestra perspectiva sobre la vida.

**Fortaleza 24. Espiritualidad, fe, sentido religioso.** La espiritualidad es la fortaleza más humana y sublime y consiste en tener creencias coherentes sobre un significado y finalidad de la vida que trasciende nuestra existencia.

**Propuesta de actividad** (extraído del libro "Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva")

### Tres joyas diarias

**Nivel:** ESO

**Objetivo:** Contribuir al desarrollo de una visión agradecida hacia los que nos rodean

**Desarrollo:** Se pide a los alumnos que escriban tres cosas que les hayan ido bien durante el día, después, les pedimos que escriban por qué les parece que fueron bien. Les invitamos a realizar este ejercicio cada noche, pero sin necesidad de ponerlo por escrito. Una semana más tarde, les pedimos una reflexión sobre la actividad, haciendo ver que, normalmente, nos fijamos en lo negativo y no en lo positivo que nos sucede.

Podemos iniciar un debate sobre qué consecuencias tiene para nosotros adoptar una actitud agradecida ante los que nos rodean y ante lo que nos sucede, en general.

Según el doctor Martin Seligman (2005), practicar este ejercicio hace que las personas se sientan menos deprimidas y más contentas, no sólo a corto plazo, sino incluso meses después. Lo que sucede es que, durante el día, la persona se va fijando en qué cosas podría recordar antes de irse a dormir. Este hábito cambia la memoria, la atención y la forma de vivir el día a día.

## PROGRAMAS EDUCATIVOS BASADOS EN LAS FORTALEZAS INDIVIDUALES

En la práctica educativa española, destacamos dos de los programas que mayor repercusión están teniendo:

- **Programa Aulas Felices. Psicología positiva aplicada a la educación (2012)**, Equipo SATI. Enlace para la descarga: <http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm>

En este programa nos encontramos con una primera parte centrada en la fundamentación de la psicología positiva, educación positiva, atención plena y fortalezas personales. En la segunda parte encontramos un programa de intervención basado en las fortalezas

individuales y el trabajo conjunto entre las familias y los centros educativos. Ofrece gran número de recursos destinados a Ed. Infantil, Ed. Primaria y Ed. Secundaria para trabajar cada una de las 24 fortalezas individuales.

- **Aplicaciones Educativas de la psicología positiva.** Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació. Enlace para la descarga: <http://www.lavirtu.com/noticia.asp?idnoticia=55092>

En este documento encontramos un esbozo de una educación desde y para la felicidad, diferentes aportaciones pedagógicas de una visión positiva de la educación y gran cantidad de recursos, no solo para Ed. Primaria, sino también para Ed. Secundaria y Grados Medios.

Fuera de nuestro país encontramos:

**PESA (Positive Education Schools Association):** Centrados en el desarrollo de la psicología positiva y su aplicación en la educación. Pretenden promover el bienestar entre los estudiantes, los colegios y las distintas comunidades. (<https://www.pesa.edu.au/>)

**IPEN (Internatonal Positive Education Network):** Ofrecen a profesores, padres y estudiantes el soporte necesario para promover una reforma educativa basada en la psicología positiva. (<http://www.ipositive-education.net/>)

**Geelong Grammar School. Institute of Positive Education:** Presentan un modelo de escuela basándose en seis aspectos del bienestar: relaciones positivas, emociones positivas, salud positiva, compromisos positivos, logros positivos, propósito positivo y fortalezas individuales. (<https://www.ggs.vic.edu.au/Institute>).

### REFERENCIAS

- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arguís, R.; Bolsas, A.P.; Hernández, S.; Salvador, M.M. (2012). *Programa Aulas Felices. Psicología positiva aplicada a la educación*. Equipo SATI.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva: La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Carauna, A.; Rebollo, A.; Cantó, A.; Sanchís, B.; Reina, C.; García, C.; Romero, C.; Rodríguez, E.; Zaplana, E.; Rubio, F.; Sánchez, F.; Torró, I.; Algarra, L.D.; Moyano, M.C.; Fernández, M.C.; Fernández, M.D.; Chocomeli, M.F.; Villaescusa, M.I.; Sánchez, M.S.; Selva, M.S.; Blanco, M.; García, M.; Lucía, M. (2010). *Aplicaciones Educativas de la psicología positiva*. Alicante: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació.
- Cuadrado, M. y Pascual, V. (coords.) (2007). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Pascale, M. Le Blanc y Wido G.M. Orlemans (2016). Amplificación en el trabajo: Construyendo una fuerza de trabajo sostenible a través de intervenciones individuales de psicología positiva. *Papeles del psicólogo*, 37, 185-191.
- Salanova, M., Llorens, S. y Martínez, I. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y sostenibles. *Papeles del psicólogo*, 37, 177-184.

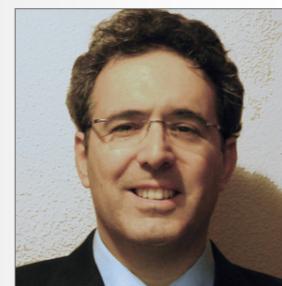


# EL ACOSO ESCOLAR EN NUESTRA REALIDAD PSICO-EDUCATIVA

## UNA REFLEXIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

La disposición de nuestra opinión científica y de la orientación profesional a la problemática del acoso escolar en las Escuelas es una materia coincidente y compartida por muchas jurisdicciones profesionales desde sus respectivos enfoques específicos como por ejemplo la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Antropología, y por supuesto, también la encontramos presente a nivel judicial desde los tribunales a las fuerzas del orden.

Lo que pretendemos en este artículo es un asesoramiento, una información y una promoción de ciertas iniciativas que faciliten la acción de prevención y previsión de conductas inquietantes en el ambiente escolar. Partiendo de la Orientación Educativa y de la prudencia o la precaución unidas a la comprensión y la colaboración social dentro de un marco profesional que en nuestro país empezó a configurarse en las décadas de los 70 y 80, desarrollaremos en estas líneas sobre el Acoso Escolar nuestro "prejuicio" a la violencia inmoderada, exorbitante. Por lo que, lejos del dicho "hágalo usted mismo", a continuación procedemos a las siguientes indicaciones.



# Por David Gascón. Psicólogo Clínico. Psicólogo Infantil.  
Ana Roa. Pedagoga. Coach Educativa.

Desde la Psicología Forense nos alineamos con la justicia y el Ministerio de Educación en la visión de que el acoso es un delito; aunque en psicología preferimos graduar este concepto y comprenderlo más desde la prevención de una amenaza que infringe o quebranta la estabilidad o el equilibrio del ambiente escolar. El acoso escolar, en sus diferentes grados y dimensiones, métodos y técnicas, tiene que ver con la agresividad muy humana y hasta cierto punto natural, pero que ha de ser educada y orientada hacia el favor social, convivencial o de diálogo como una forma más de aprender en la familia o en la escuela el gusto por las personas, por el trabajo y por el estudio en grupo o de adquirir unas capacidades sociales que no están con nosotros desde el primer momento. En definitiva, una convivencia compatible con el camino de la vida que cada estudiante ha de emprender y de gran trascendencia para el futuro del escolar por aquello que ignora y desea saber, no sólo en sus aspectos evolutivos como la maduración sexual o su crecimiento corporal, sino también desde estos aspectos sentimentales, véase: el amor, el odio, la tolerancia a la frustración,... a esperar,... a saber, también la empatía o la asertividad. (Bandura, A. 1973).

### 1. LAS TENDENCIAS AGRESIVAS EN EL HOMBRE

La conducta agresiva humana es cualquier forma de acción violenta contra los otros, tanto si es de palabra o de comportamiento. Si hemos dicho en el párrafo anterior que hemos de tener en cuenta los aspectos sentimentales esto es porque la agresión implica el deseo que da sustrato a nuestras mociones emocionales. Emoción, sentimiento, deseo, se corresponden a nivel mental con nuestro comportamiento. Las normas sociales (las leyes de nuestra jurisprudencia) lo que pretenden es encauzar orientativamente nuestras conductas, para que todo lo que forma parte de la naturaleza humana sea satisfactoriamente adecuado, sin que nos perjudiquemos ni dañemos a otros. Por ello, la empatía es uno de esos sentimientos que nos ayudan a evitar, agredir y provocar respuestas violentas en los otros. Se sabe desde hace muchas décadas por los estudios de psicología, neuropsicología o psiquiatría, que en el ser humano la agresión es una conducta aprendida si tiene la intención de causar daño o si ésta ocurre por la alteración del estado emocional; los niños pueden tener fantasías o ideas violentas, pero si no pierden el control (o son orientados u educados favorablemente) los pensamientos no se convierten en actos.

Los niños aún no tienen una gran capacidad de control, porque su Yo Infantil aún está desarrollándose.

Algunos trastornos asociados a la agresión se enumeran en el Manual Diagnóstico DSM IV, como: *retardo mental, trastorno por déficit de atención o hiperactividad, trastornos de ánimo/cognoscitivos/psicóticos, etc...*

Sin embargo, estos cuadros clínicos no se mantienen en el último Manual Diagnóstico, el DSM-V. Aquí, los trastornos asociados a la agresión se pasan a los tres grupos grandes

de Trastornos de la Personalidad (los clásicos grupos A-B-C), dentro del apartado de Trastornos de Personalidad Específico, el 310,1 (F07.0). Específico para tipo agresivo, si la característica predominante de los ocho Trastornos de Personalidad Específicos que se señalan, ha de ser de tipo agresivo. Hay una mención para niños donde se aclara que si la alteración de su comportamiento implica una desviación notable del desarrollo normal o si hay un cambio significativo de los patrones de comportamiento habitual del niño, es un trastorno asociado a la agresión.

En cualquier caso atenderemos otras causas (no solamente intrapsíquicas) de la agresión que vertebran al individuo como pueden ser las causas sociales que pueden crear frustración, las causas ambientales como la contaminación, el hacinamiento o cualquier entorno desagradable que dañe la sensibilidad del niño, el exceso de ruido, la sobreexcitación fisiológica, la excitación sexual (es importante para proteger a los niños de material erótico o de cualquier material audiovisual que contengan mensajes contrarios a los derechos y libertades fundamentales reconocidos en nuestro ordenamiento jurídico, por ejemplo la Ley 8/1995, de 27 de julio), el dolor como los que sentimos en nuestro cuerpo cuando estamos enfermos o algo nos perturba (dolor moral como vimos en la película que se estrenó este año sobre Un Monstruo viene a verme) y por último la violencia televisiva. La violencia televisiva dispara la agresividad en los niños y cuanto más violencia ven en la televisión mayor es su nivel de agresividad hacia los demás (aprendizaje por observación, desinhibición, desensibilización). Con los contenidos sexuales pasa lo mismo, incrementan la agresividad en los niños.

La escuela y la familia, como partes integrantes de la sociedad en que vivimos, poseen la capacidad de educar también en el sentido de orientar al niño/a en las experiencias afectivas, sensibles, no sólo intelectuales. El acoso en la escuela es uno de esos problemas que se mueven en el área psicoafectiva y que hemos de educar para prevenir lo que en psicología clínica llamamos psicopatología de la agresividad, que dan como resultado: a niños maltratados, a atentados sexuales contra ellos, como la pedofilia o el incesto, o el infanticidio...

De nosotros depende que la agresividad en el niño sea tenido en cuenta como un periodo pasajero o que forme parte de su desarrollo personal. Por ello pensamos que la Educación como experiencia psíquica para el niño ha de acompañarse con la acción de sus instintos o tendencias en su cuerpo, para que así se pueda establecer una relación emocional, en nuestro caso, un trato con las personas del colegio, personas que satisfarán o frustrarán al niño en sus actividades corporales ajustadas con las experiencias psíquicas que lo educan. Con actividades corporales nos referimos a todo lo que sea "ganar de...", como por ejemplo ganas de jugar, ganas de conversar (murmurar, susurrar) o cualquier otro deseo que no sea indicado en las horas escolares. Estos fenómenos que hemos descrito a grosso modo como temas del cuerpo y de la mente coexisten con el ser del niño y son pro parte inseparables uno del otro y con

ello ampliamos la problemática de la agresividad en las aulas al niño/a que puede ser agresivo en su manera de pedir afecto, en la comunicación con el otro, en el comer, en el dormir..., moverse o controlar sus esfínteres. Desde el plano psicológico la agresividad no instrumentalizada puede servir para rechazar, oponerse o negarse a los deseos de los demás, y que en el plano social, como en el espacio escolar, se trasmutarían en brutalidad, destrucción o vandalismo.

En conclusión, la agresividad es un componente anatómico-fisiológico universal cuya puesta en marcha produce reacciones agresivas (especial atención damos a los diseños experimentales de Albert Bandura sobre imitación infantil y los modelos parentales agresivos), estimuladas también por cambios físicos, hormonales (u bioquímicos) propios del desarrollo infantil. La escuela y la familia pueden modificar u orientar la agresividad, tal y como hemos dicho, tal y como diremos..., tal y como sabemos desde la psicoterapia: la agresividad puede sublimarse y volverse productiva. (Bandura, A. 1978).

### 2. UNA EDUCACIÓN EMOCIONAL DENTRO DEL HOGAR

Desde los primeros estadios la educación en el hogar familiar sería conveniente basarla en varias premisas:

- La participación en la vida de los hijos durante todas las etapas de su desarrollo y la constancia en el cariño atendiendo a sus demandas y/o necesidades.
- La orientación y supervisión en todo momento de sus vidas suministrando protección y apoyo hasta lograr una autonomía.
- El desarrollo de conductas adecuadas mediante el ejemplo del progenitor o progenitores, los valores familiares inculcados influyen en los niños desde su primera infancia.
- Las reglas negociadas y establecidas en conjunto, es importante que los hijos tengan muy claras las expectativas de la propia conducta.
- Los actos violentos lejos del hogar. Se hace necesario el control parental sobre la violencia que aparece en los medios de comunicación.
- La oposición a la violencia. Las palabras firmes y calmadas en el seno familiar prevalecerán frente a la actitud violenta.

La creación de un canal de comunicación y confianza con los hijos alertará ante síntomas fáciles de camuflar cuando existe un conflicto relacionado con el bullying en el colegio. Es importante la observación de los padres ante conductas atípicas del niño como el Nerviosismo ("lo atribuye a algún acontecimiento novedoso"), la falta de apetito ("dice que ya ha comido mucho en el colegio"), el insomnio, el bajo rendimiento escolar ("comenta que las asignaturas son muy difíciles"), la fobia ("inventa alguna dolencia para no ir al colegio")...

### 3. PREGUNTAS MÁS FRECUENTES SOBRE ACOSO ESCOLAR

#### ¿CÓMO PUEDEN ACTUAR UNOS PADRES CUYO HIJO PUEDE SER VÍCTIMA DE MALTRATO?

En primer lugar reaccionando con calma, colocándose en el lugar del hijo e intentando entender sus comportamientos; es prioritario hacerle ver que no es culpable de lo que le está pasando y que tiene todo el apoyo de la familia. A continuación es muy importante ponerse en contacto con el centro educativo para alertar de lo que está ocurriendo y ofrecer cooperación de cara a la resolución de los hechos y, por último y si fuera necesario, contemplar la posibilidad de hablar con profesionales del campo psicológico y psicopedagógico.

No puede haber proceso educativo sin convivencia pacífica en las aulas y en las comunidades educativas a las que atienden los centros escolares. Las actuaciones desde el Centro Educativo en Convivencia Escolar y Protocolos de Intervención son fundamentales. A finales del mes de enero de 2016, el Ministerio de Educación publicó un informe sobre el plan estratégico de convivencia escolar que sirvió de referencia para alumnos, familias y profesores a la hora de hacer frente al acoso en los centros educativos.

La Empatía como base de la justicia y de la solidaridad y la Alfabetización Emocional como capacidad de identificar, comprender y expresar los sentimientos de forma saludable deberían ser pilares en la convivencia diaria dentro de los colegios, se trata de "SABER VIVIR con los demás". El Acoso desde la perspectiva social encuentra sus raíces en el modelo dominio-sumisión por lo que desde las primeras etapas escolares es muy importante que los niños aprendan a convivir con el conflicto y desarrollar en ellos un pensamiento con matices. Una de las funciones docentes más demandada actualmente es buscar la calidad educativa en los contextos heterogéneos.

#### CUÁNDO ESTAMOS ANTE UNA SOSPECHA DE ACOSO, ¿CÓMO ACTUAR EN EL CENTRO EDUCATIVO?

Cada Comunidad Autónoma lleva a cabo sus propios protocolos en caso de existencia de bullying, no obstante, aquí tenéis un plan sencillo de actuación al que podéis recurrir y que puede guiarnos en caso de necesidad.

Partiremos de dos premisas fundamentales:

- Observar los modos de comportamiento del posible acosador en varias situaciones dentro del contexto escolar.
- Contrastar los resultados de la observación por varios miembros del equipo docente y, si son coincidentes, elaborar un "PLAN" que consistirá en:
  - Obtención de Información a través del grupo-clase: Sociograma, procedimientos sociométricos, tests específicos.



- Opinión del alumnado sobre la violencia (trabajando el tema en el aula mediante técnicas de dinámica de grupo) y dramatización de la violencia mediante role-playing...
- Entrevista personalizada con el posible acosador.
- Valoración del Gabinete Psicopedagógico teniendo en cuenta toda la información recopilada.
- Comunicación a la familia los resultados obtenidos.

¿POR QUÉ ES TAN DIFÍCIL DAR LA VOZ DE ALARMA?

Por un fenómeno emocional. Muchas veces no podemos pensar, nos cuesta reaccionar, tenemos miedos... Un número importante de adultos son personas introvertidas (aunque de carácter afable) y poseen un alto grado de protocolo social de tipo "cuidar las formas", el excesivo respeto de "no me voy a meter donde no me llaman"... Pero también existe un tema cultural propio de esta época de nuevas tecnologías, lo que denominamos la inercia emocional por el desarrollo tecnológico y el "mercado" de las telecomunicaciones (en sentido peyorativo). En este último nos brindan placeres y satisfacciones para todos los gustos y exigencias, la mayoría de las veces cargados con una excesiva publicidad con el afán de vender, mercadear, comercializar... Todos estos inventos de nuestra época moderna provocan fácilmente emociones sin ningún esfuerzo creativo (en épocas anteriores leer, pintar y/o dibujar implicaban cierto esfuerzo por parte del autor). Esta pasividad consumista, el esforzarse por aprender con el "mínimo esfuerzo posible" trae consecuencias dañinas a la psique de los niños. El niño no tiene "nada que hacer", sólo ver la tele, conectarse a internet, jugar con la videoconsola... y, en muchas ocasiones dentro del mundo virtual se banaliza la violencia.

También, por otra parte, los padres llegan a casa cansados y deseosos de relajarse teniendo el ambiente en casa tranquilo y en "equilibrio", sin darse cuenta que los niños pueden llegar del cole con destinos estados emocionales, ¿acaso los padres no pueden percibir que algo puede ir mal en el cole?, ¿solo quieren tranquilidad a toda costa?

EL ACOSO ESCOLAR, ¿ESTÁ LIMITADO A LA VÍCTIMA Y A SU ACOSADOR O ES UN FENÓMENO SOCIAL Y GRUPAL?

El bullying no entiende de distinciones sociales o de sexo, el bullying hace su presencia en casi cualquier contexto y se trata de un fenómeno grupal y social. "No hay centros que sean más conflictivos que otros pero sí aulas más problemáticas que otras" (Consejero de Educación Rafael van Grieken). Por tanto, para prevenir es necesaria la intervención con el grupo-clase completo y las relaciones e interacciones que surgen entre todos ellos.

¿CÓMO PUEDEN ACTUAR UNOS PADRES SI SU HIJ@ ES ACUSAD@ DE ACOSADOR?

En primer lugar es importante investigar el por qué de esa acusación y hablar con los profesores. Otra recomendación apropiada es acercarse más a los amigos de su hijo y observar qué actividades realizan.

Todo esto tiene como base el establecimiento de un canal de comunicación y confianza con el hijo ("Escucha Activa").

¿PODEMOS HABLAR DE CONDUCTAS DE ACOSO DESDE PRIMARIA?

Podemos hablar de conductas conflictivas que desembocan en Acoso. La edad donde el bullying cobra mayor fuerza suele ser a partir de los 12 o 13 años (con la llegada de la adolescencia) En los estudios de José M<sup>a</sup> Avilés (profesor y psicólogo), y los realizados por el departamento de Psicología Preventiva de la UCM en colaboración con el Instituto de la juventud (INJUVE), se muestra que el acoso sucede diariamente y se da fundamentalmente entre alumnos de edades comprendidas entre 6 y 17 años. Pero la edad de mayor riesgo en la aparición de la violencia se sitúa entre los 11 y los 15 años, porque es cuando más cambios se producen, cuando pasan del colegio al instituto por ejemplo.

Esperamos haber ayudado a los lectores con esta explicación de un tema tan actual y candente como es el Acoso Escolar desde sus orígenes partiendo de las tendencias del ser humano. El Dr. Dan Olweus ha sido considerado el pionero en el estudio e investigación de la intimidación y en la utilización de la palabra bullying, pues implantó en la década de los 70 en Suecia un estudio que culminaría con un completo programa anti-acoso para las escuelas de Noruega. En España, siguiendo el Informe Cisneros VII, podemos definir el Acoso como "Un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño" y mencionando las palabras de José Antonio Luengo, ex secretario general del defensor del menor el problema se agrava cuando los niños acosados, en algún caso, se vuelven acosadores, "porque reconocen, en ocasiones, que prefieren mil veces los reproches de padres y profesores por portarse mal con otros, que querer ser el objetivo de todas las críticas", concluyendo ... caminemos Familia y Escuela en la misma dirección y con un solo compromiso.

BIBLIOGRAFÍA

Bandura, Albert (1978). *Modificación de la conducta, análisis de la agresión y la delincuencia*. Editorial Trillas. Mexico.

DSM-IV –TR. *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (2012). Elsevier Masson D.L. Barcelona.

DSM-V. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (2014). Editorial Médica Panamericana. Madrid.

Díaz Aguado, M.J. (2007). *El acoso escolar y la prevención de las violencia desde la familia*. Madrid. Dirección General de la Familia, Comunidad de Madrid.

Kaplan, Harold I. y Sadock, Benjamin J. (1999). *Sinopsis de psiquiatría*. Editorial Médica Panamericana. Madrid.

Ortega, R. (2010) *Agresividad injustificada, bullying, violencia escolar*. Madrid. Alianza Editorial.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003) *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona. Graó

Teruel, J. (2007) *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid. Pirámide. P. 44- 46

Vidal, M. (2015) *No es mi problema*. Barcelona. Faros, Sant Joan de Dèu.

# FENOTIPO CONDUCTUAL Y FUNCIÓN EJECUTIVA EN EL SÍNDROME DE DOWN



El síndrome de Down o trisomía 21 origina perturbaciones concretas en el desarrollo y conformación del sistema nervioso central, perturbaciones que se inician ya en el período fetal y que se hacen crecientemente visibles conforme el desarrollo avanza en las etapas finales de la vida fetal y en los primeros meses/años de la vida postnatal.



# Por Jesús Flórez. Fundación Iberoamericana Down21. Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

El síndrome de Down o trisomía 21 origina perturbaciones concretas en el desarrollo y conformación del sistema nervioso central; perturbaciones que se inician ya en el período fetal y que se hacen crecientemente visibles conforme el desarrollo avanza en las etapas finales de la vida fetal y en los primeros meses/años de la vida postnatal. Estas alteraciones se expresan en la forma de presencia de un menor número de a) neuronas, b) prolongaciones dendríticas, c) espinas y d) conexiones interneuronales; es decir, en una menor densidad y extensión de redes neuronales. Pero estas alteraciones propias de la trisomía 21 no se extienden de manera indeterminada y difusa por todo el cerebro sino que se localizan en algunas de sus áreas o regiones, en particular el lóbulo temporal medial que incluye en su interior el hipocampo, la corteza prefrontal y el cerebelo.

Del hecho de que exista una especificidad en la distribución de la presencia de alteraciones morfológicas se deriva la posibilidad de que exista una especificidad del fenotipo cognitivo/conductual propio del síndrome de Down. Es decir, así como las personas con síndrome de Down muestran un fenotipo orgánico que las identifica -con toda la variabilidad interindividual que se quiera-, también poseen un fenotipo cognitivo/conductual que las diferencia de otros síndromes o situaciones que cursan con discapacidad intelectual (Flórez, 1992; Hodapp y Dykens, 2004; Flórez y Ruiz, 2006; Fidler y Nadel, 2007; Edgin et al., 2012). Conocerlo en toda su extensión tiene el inmenso valor de proporcionar métodos de intervención ajustados a las necesidades de cada individuo

Nyhan acuñó el término de fenotipo conductual. La Asociación para el estudio de los fenotipos conductuales propuso la siguiente definición consensuada: Un patrón característico de anomalías motoras, cognitivas, lingüísticas y sociales que se asocia de manera consecuente con un trastorno biológico. Dykens avanzó una definición clínica de fenotipo conductual: las personas con un determinado síndrome reflejan determinadas consecuencias en su conducta y desarrollo con mayor probabilidad que las personas que no tienen dicho síndrome (citado en Fletcher et al., 2010). No es sencillo definir y describir el fenotipo cognitivo/conductual en un síndrome tan complejo como es el síndrome de Down. Porque, pese a que su diagnóstico y conocimiento de su etiología son simples, la complejidad con que los genes en exceso interactúan es extraordinaria, y eso origina una gran variabilidad en los síntomas orgánicos. A ello debe sumarse la marcada influencia de los factores ambientales -nutrición, educación, entorno- sobre el propio desarrollo cerebral, algo que aparece como elemento fundamental y único para cada individuo. Como afirma Silverman (2007), la actuación y ejecución de tareas de un concreto individuo se ven influenciadas por el desarrollo biológico, por un lado,

y por la formación y experiencias, por otro; de modo que el aprendizaje no sólo afecta a los procesos cognitivos sino también a la propia función y estructura del cerebro.

Además, y esto es de gran trascendencia, el perfil cognitivo de las personas con síndrome de Down no es una foto fija sino que evoluciona constantemente, con períodos de avance, interrupción e incluso declive a lo largo de la vida. Si no se tienen en cuenta, pueden cometerse errores de diagnóstico y de intervención. Pese a las mencionadas alteraciones estructurales, propias del síndrome de Down, el sistema nervioso muestra su plasticidad y sigue desarrollándose, especialmente en respuesta a las influencias del ambiente. Es decir, determinados fallos cognitivos o conductuales que apreciamos en las primeras edades -p. ej., escasa atención, falta de motivación, fallos de memoria operativa, poca orientación, escasa constancia- pueden ser sustancialmente mejorados si se aplica la apropiada intervención. El problema está en que, si no se ponen en marcha los programas de intervención para mejorar la motivación, la atención, la comunicación y la constancia, impedimos que el desarrollo cerebral evolucione positivamente, y eso va a penalizar ulteriores progresos en el aprendizaje.

El hecho de que las principales alteraciones cerebrales se ubiquen en la corteza prefrontal, lóbulo temporal medial y cerebelo, significa que el mayor problema reside en las estructuras de desarrollo más tardío. Son ahí donde se ven afectados los mecanismos de la neurogénesis, tanto prenatal como postnatal, la diferenciación neural y el establecimiento de conexiones y redes interneuronales.

Desconocemos las razones por la que la sobreexpresión génica del cromosoma 21 afecta fundamentalmente a las fases más tardías del desarrollo neural. Analizaremos las consecuencias cognitivas y conductuales de la alteración de una determinada región cerebral de una manera general para marcar el fenotipo conductual de las personas con síndrome de Down. En otros capítulos profundizaremos las principales características afectadas.

Es preciso subrayar, sin embargo, que la etiología no es un destino (Schalock et al., 2011). Es decir, una persona con síndrome de Down puede mostrar, o puede que no muestre, alguna o todas las condiciones que habitualmente se asocian a este diagnóstico. Esto refleja la variabilidad inherente a una población de personas con el mismo genotipo y el grado en que la expresión del genotipo se ve influido por la epigenética y los factores ambientales.

La presente exposición se centrará en las funciones prefrontales, especialmente las incluidas bajo el término de funciones ejecutivas.

## FUNCIONES PREFRONTALES

Los estudios de neuroimagen en personas con síndrome de Down, de todas las edades, muestran claramente reducciones de volumen en diversas áreas de la corteza prefrontal y de la corteza cingulada.

Las funciones de la corteza prefrontal y, en particular, la memoria operacional y la función ejecutiva tienen enorme importancia en la función cognitiva, en las adquisiciones académicas y en la conducta. La corteza prefrontal cumple diversas funciones como son nuestra capacidad para manipular la información tan diversa que nos llega, planificar las tareas de cada día y adaptarnos convenientemente a las exigencias cambiantes de nuestro entorno. Son funciones diversas, algunas de las cuales se agrupan bajo el término de funciones ejecutivas, que comprenden: 1) la capacidad de retener la información en la mente y manipularla (memoria operativa), 2) la capacidad de inhibir acciones para las que se hubiera establecido ya la tendencia a producir una determinada respuesta (control inhibitorio), y 3) la capacidad para cambiar con flexibilidad de un tipo de respuesta a otro. Posiblemente, estos tres factores de la función ejecutiva están interrelacionados pero son independientes. Es posible que en las primeras edades todos ellos se manifiesten unidos, y sólo con el desarrollo se vayan expresándose de manera independiente.

Las personas adultas en las que se han lesionado los lóbulos frontales pueden mostrar efectos diversos que se suelen agrupar en dos tipos de síndromes: el abúlico, en el que se aprecia una pérdida de iniciativa, creatividad y concentración, y el desinhibido en el que, por el contrario, surge un exceso en la expresión de la conducta, impulsividad y falta de previsión. En los primeros, las lesiones se concentran en la corteza frontal anterior; en los segundos las lesiones están en la corteza orbital y medial. La memoria operativa está relacionada con la corteza prefrontal dorsolateral, y requiere también la actividad de la corteza cingulada anterior para tareas que exijan resolución de estímulos conflictivos (flexibilidad para cambiar).

En las personas con síndrome de Down, las alteraciones estructurales de la corteza prefrontal son probablemente más difusas, no están concentradas en una localización precisa. Por tanto, las consecuencias cognitivas y conductuales son también más imprecisas y, por supuesto, muy variables entre un individuo y otro. De hecho, pueden adoptar ciertos rasgos o aspectos que comprendan matices tanto de índole "abúlico" como "desinhibido". Es constante el déficit que se aprecia en los distintos test que evalúan la memoria operativa (especialmente cuando la información progresa por la vía auditiva), la atención y la flexibilidad para el cambio

(Brown et al., 2003; Edgin et al., 2010; Lanfranchi et al., 2004, 2010; Visu-Petra et al., 2007; Rowe et al., 2006; Zelazo et al., 1996). Más variable es el déficit en la capacidad de control inhibitorio.

Todo ello apunta a la necesidad de aplicar la adecuada intervención desde la infancia para ejercitar y mejorar todas estas funciones.

## PERFIL DE LA FUNCIÓN EJECUTIVA EN EL SÍNDROME DE DOWN

Debe tenerse en cuenta que los datos sobre la función ejecutiva obtenidos en personas con lesiones concretas y definidas de los lóbulos frontales no son necesariamente equiparables a los problemas que podemos apreciar en las personas con síndrome de Down. Como ya se apuntado, las perturbaciones morfológicas varían de un individuo a otro, aparecen desde el nacimiento, son difusas y no circunscritas a un determinado sector de los lóbulos, e incluyen el número de neuronas y de sus conexiones. Además, las perturbaciones se extienden a otros territorios cerebrales con los que la corteza prefrontal conecta. Por último, la dificultad ejecutiva de las primeras etapas necesariamente repercute en el desarrollo de las funciones en etapas sucesivas.

Es cada vez mayor el interés por analizar la función ejecutiva en las personas con síndrome de Down. La caracterización de su perfil resulta crítica ya que las habilidades propias de la función ejecutiva van a influir en su progreso académico, en el desarrollo de las habilidades sociales, en el desarrollo del lenguaje, en el funcionamiento escolar y en sus habilidades sociales (Daunhauer et al., 2014 a,b; Will et al., 2016).

Han sido muchos los trabajos realizados para analizar el sistema, estructura y procesos de la memoria en estas personas; sin embargo, se conoce mucho menos sobre su función ejecutiva, si bien algunos investigadores han propuesto que deben existir deficiencias en esta área. Los estudios realizados en diversos grupos de adultos con síndrome de Down, utilizando muy variadas tareas que tratan de explorar su función cognitiva, indican que, en efecto, muestran deficiencias en su función ejecutiva (Kittler et al., 2008; Rowe et al., 2006). Pero la duda está en saber si estas deficiencias son intrínsecas a la alteración cerebral relacionada propiamente con el síndrome de Down, formando parte de su fenotipo conductual genético (como consecuencia de las alteraciones observadas en la corteza prefrontal), o si se deben al deterioro progresivo ocasionado por el envejecimiento precoz que se observa en estas personas. Por ello es preciso examinar la función ejecutiva en edades tempranas: niños y adolescentes.

Sastre-Riba et al. (2015) analizaron diversos componentes de la función ejecutiva en seis niños con síndrome de Down cuya edad de desarrollo cognitivo era de 15 meses (edad cronológica no especificada), y los compararon con un grupo de 10 niños con desarrollo normativo y edad cronológica de 15 meses, y otros grupos de niños con hipotiroidismo congénito (6) y de bajo peso para su edad (6). Se registró la actividad espontánea de los bebés mediante metodología observacional (ya validada) en una tarea abierta no-verbal que permite realizar diversas acciones organizadas (tapar/destapar, meter/sacar, agrupar, poner en fila, conectar/desconectar, etc.). Los bebés con síndrome de Down se caracterizaron por mostrar la más baja flexibilidad de los cuatro grupos, con acciones repetitivas y perseverantes, y un bajo rendimiento a la hora de combinar estrategias para alcanzar un objetivo.

Otros estudios realizados en niños pequeños (2-4 años) sugieren que a esa edad ya se aprecia un cierto perfil específico, en que los componentes "fríos" de la función ejecutiva se ven más afectados de lo que cabría deducir a partir de su edad mental (Lee et al., 2011). Particular interés tiene el estudio realizado por Daunhauer et al. (2014a) en niños con síndrome de Down en edad de preescolar (edad cronológica entre 61 y 113 meses, edad mental entre 40 y 67 meses). Este estudio muestra especiales características: a) la función ejecutiva fue evaluada en ambientes ordinarios, el familiar y el escolar; b) la evaluación fue realizada mediante respuestas de padres y maestros a un cuestionario, lo que permitió comparar unos con otros; y c) el grupo con síndrome de Down fue comparado con otro con desarrollo normativo de igual edad mental (35 a 57 meses). Puesto que la evaluación fue realizada a partir de respuestas a un cuestionario, es preciso conocer sus características. Emplearon la versión completa del cuestionario *Behavior Rating Index for Executive Function-Preschool* (BRIEF-P). Contiene 63 ítems para describir la conducta del niño, a los que se aplica una escala de Likert de 3 puntos que indican con qué frecuencia el niño se embarca en una determinada conducta (nunca, a veces, con frecuencia). Los ítems están repartidos en cinco escalas clínicas, y además se calculan tres índices y una puntuación global final.

En contraste con el grupo control, el perfil del grupo con síndrome de Down mostró alteraciones a nivel denominado clínico para las áreas de memoria operativa y de planificación, de acuerdo con los informes de los profesores. En cuanto a los informes de los padres, el grupo síndrome de Down mostró igualmente alteraciones en las áreas de memoria operativa y planificación, y se añadió el área del control inhibitorio. Al calcular el riesgo de presentar alteraciones a nivel clínico, el riesgo relativo del grupo síndrome de Down según los informes de los profesores fue 9,77

veces mayor en el área de la memoria operativa y 6,77 veces mayor en el área de la planificación, en comparación con el grupo control. Según los informes de los padres, estos riesgos serían 9,14 y 5,71 veces mayores, respectivamente, añadiendo el riesgo de 4,57 veces mayor para el área del control inhibitorio. En conjunto, el perfil de alteraciones en la función ejecutiva se centra en las áreas "frías".

Estos datos son enormemente ilustrativos sobre las áreas en que se debe intervenir con mayor intensidad. Las áreas "frías" de la función ejecutiva parecen depender especialmente de la corteza prefrontal dorsolateral, que quizá sea la más afectada en el síndrome de Down, si bien son necesarios exámenes de neuroimagen más precisos sobre la regionalización de las alteraciones observadas en los cerebros del síndrome de Down.

Para edades más altas, el grupo de Lanfranchi (Lanfranchi et al., 2010) abordó un estudio realmente comprehensivo en un grupo de 15 adolescentes con síndrome de Down, si bien la metodología fue muy diferente de la anteriormente descrita, ya que los individuos fueron evaluados mediante pruebas de laboratorio y no en sus contextos naturales. Se sometió a los participantes en el estudio a una extensa batería de pruebas capaces de determinar el estado de múltiples habilidades asociadas a la función ejecutiva. El grupo fue comparado con otro grupo control de desarrollo normal y de la misma edad mental. La edad cronológica de los adolescentes con síndrome de Down fue de 15 años y 2 meses como media (rango entre 11 y 18 años 5 meses), y la edad mental fue 5 años 9 meses como media (rango entre 4 años 6 meses y 6 años 10 meses). Todos los participantes asistían a la escuela en régimen de integración en escuelas ordinarias. El grupo control tenía una edad cronológica media de 5 años 9 meses (rango entre 4 años 6 meses y 6 años 10 meses) y asistían a una escuela regular primaria.

Los resultados de este estudio indicaron que, con excepción de la fluencia verbal, el grupo de adolescentes con síndrome de Down puntuaron en todas las tareas propias del funcionamiento ejecutivo a un nivel inferior al del grupo control de niños de edad mental similar. Concretamente, los adolescentes con síndrome de Down mostraron alteraciones en su sistema de memoria operativa, planificación, inhibición, habilidad para cambiar situaciones y conceptos, pero no en sus habilidades verbales, a pesar de que es uno de sus puntos débiles. Quizá se deba a la peculiaridad del diseño de la prueba ofrecida que les permitió adaptar su estrategia.

Los dos estudios descritos, pese a las diferencias de edad, nos ofrecen una visión suficientemente similar sobre la amplia perturbación de la función ejecutiva que observamos en los adolescentes con síndrome de Down. Las áreas de mayor preocupación son las relacionadas con la memoria

operativa verbal, el cambio de conceptos y la planificación. Estos resultados tienden a seguir la línea de estudios previos con adultos con síndrome de Down, en los que se comprueba la presencia de una disfunción de la función ejecutiva (Rowe et al., 2006; Kittler et al., 2008). Y confirman la hipótesis de que esta alteración de la función ejecutiva, en relación con la capacidad intelectual, es un rasgo fenotípico del síndrome de Down y no consecuencia del envejecimiento precoz que estas personas puedan desarrollar.

### CÓMO AYUDAR AL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN EJECUTIVA

Padres y profesores tienen dos papeles importantes a la hora de ayudar a los niños y adolescentes, en general, para conseguir el desarrollo de sus habilidades ejecutivas. Lo mismo es aplicable a los jóvenes y adultos con síndrome de Down, en el grado en que puedan seguir arrastrando esta debilidad a lo largo de su vida. El primero es ayudarles a conseguir éxito en su vida diaria. El segundo es enseñarles las habilidades y estrategias que les permitan ser independientes a lo largo de su vida. Si sólo damos apoyos temporales, podemos reforzar la dependencia y la incapacidad aprendida o fomentada. Pero si no ofrecemos apoyos adecuados a corto plazo, los dejamos expuestos a fracasos académicos, sociales y personales con consecuencias a largo plazo. Lo que está claro es que todo programa de intervención debe ir enfocado a mejorar las habilidades cognitivas, conductuales y funcionales (con planteamiento centrado en la familia y el entorno).

Siguiendo a Flórez y Cabezas (2010), se han de plantear los programas para mejorar la función ejecutiva con una visión que tenga en cuenta, tanto la situación inicial en la que se encuentra cada persona como su proyección a largo plazo. Es preciso tener en cuenta que, aceptando las peculiaridades de la función ejecutiva en las personas con síndrome de Down, con sus debilidades y fortalezas intrínsecas, es grande la similitud en que finalmente se encuentran con relación a personas con otras discapacidades. Por tanto, los programas para unas y otras pueden ser prácticamente idénticos, con pequeñas modificaciones que atiendan a sus rasgos específicos.

Conjuntar estrategias a corto y largo plazo en un ensamble ajustado y complementario ha de ser un objetivo permanente al tratar las debilidades de la función ejecutiva. Es en esa línea en la que se mueven experiencias dirigidas a promover la vida independiente, tales como las que exponen Vived et al. (2012a,b; 2013; Flórez et al., 2015), o los programas de relaciones interpersonales ofrecidos por Cabezas (2007).

### BIBLIOGRAFÍA

- Cabezas, D. (2007). Programas de intervención en las relaciones interpersonales. Canal Down21. Disponible en: <https://www.downciclopedia.org/desarrollo-personal/programas-de-intervencion>.
- Daunhauer, L.A., Fidler, D.J., Hahn, L., Will, E., Lee, N.R., y Hepburn, S. (2014a). Profiles of everyday executive function in young children with Down syndrome. *Am. J. Intellect. Develop. Disabil.* 119: 303-318.
- Daunhauer, L.A., Fidler, D.J., y Will, E. (2014b). School function in students with Down syndrome. *Am. J. Occupat. Ther.* 68: 167-176.
- Edgin, J.O., Mason, G.M., Spanò, G., Fernández, A., y Nadel, L. (2012). Human and mouse model cognitive phenotypes in Down syndrome: implications for assessment. En: M. Dierssen, y de la Torre, R. (eds.). *Progr. Brain Res.* 197: 123-151.
- Fidler, D.J., y Nadel, L. (2007). Education and children with Down syndrome: neuroscience, development, and intervention. *Ment. Retard. Dev. Disabil. Res. Rev.* 13: 262-271.
- Fletcher, R., Loschen, E., Stavrakaki, C. y First M (eds.). (2010). *DM-ID Manual de diagnóstico-Discapacidad intelectual. Guía clínica para el diagnóstico de enfermedades mentales en personas con discapacidad intelectual.* Down España, Madrid.
- Flórez, J. (1992). Neurologic abnormalities. En: *Biomedical Concerns in Persons with Down Syndrome.* Pueschel, S.M. y Pueschel, J.K. (eds.). Paul Brookes Pub., Baltimore, pág. 159-173.
- Flórez, J., y Ruiz, E. (2006). El síndrome de Down. En: *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones.* FEAPS. Madrid, pág. 47-76.
- Flórez, J. y Cabezas, D. (2010). Funciones ejecutivas en las personas con síndrome de Down: dificultades y posibilidades de entrenamiento. *Síndrome de Down: Vida Adulta*, 6: 78-82.
- Flórez, J., Garvía, B. y Fernández-Olaria, R. (2015). *Síndrome de Down: Neurobiología, Neuropsicología, Salud mental.* Fundación Iberoamericana Down21 y CEPE Editorial, Madrid.
- Hodapp, R.M. y Dykens, E.M. (2004). Genética y fenotipo conductual en la discapacidad intelectual: su aplicación a la cognición y a la conducta problemática (1ª Parte). *Rev. Síndrome de Down* 21: 134-149.
- Lanfranchi, S., Jerman, O., Dal Pont, E., Alberti, A., Vianello, R. (2010). Executive function in adolescents with Down Syndrome. *J. Intellect. Disabil. Res.* 54: 308-319.
- Lee, N., Fidler, D.J., Blakeley-Smith, A., Daunhauer, L.A., Robinson, C., y Hepburn, S. (2011). Caregiver-report of executive functioning in a population-based sample of young children with Down syndrome. *Am. J. Intellect. Develop. Disabil.*; 116: 290-304.
- Silverman, W. (2007). Down syndrome: cognitive phenotype. *Ment. Retard. Develop. Disabil. Res. Rev.* 13: 228-236.
- Visu-Petra, L., Benga, O., Tincas, I., y Miclea, M. (2007). Visual-spatial processing in children and adolescents with Down's syndrome: a computerized assessment of memory skills. *J. Intellect. Disabil. Res.* 51: 942-952.
- Vived, E., Betbesé, E., y Díaz, M. (2012a). Formación para la inclusión social y la vida independiente. (I): Planteamientos. *Síndrome Down: Vida adulta* 11: 2-14.
- Vived, E., Carda, J., Royo, M., y Betbesé, E. (2012b). Autodeterminación, participación social y participación laboral. Zaragoza: Mira Editores.
- Vived, E., Betbesé, E., y Díaz M. (2013). Formación para la inclusión social y la vida independiente (II): Desarrollo y resultados. *Síndrome de Down: Vida adulta.* Disponible en: [http://www.down21materialdidactico.org/revistaAdultos/revista13/formacion\\_inclusion.html](http://www.down21materialdidactico.org/revistaAdultos/revista13/formacion_inclusion.html)
- Will, E., Fidler, D.J., Daunhauer, L. y Gerlach-McDonald, B. (2016). Executive function and academic achievement in primary-grade students with Down Syndrome. *J. Intellect. Disabil. Res.*, doi: 10.1111/jir.12313.
- Zelazo, P.D. 2006 The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols* 1: 297-301.



# HACIA UNA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EFICAZ DE LA LECTURA Y LAS DISLEXIAS

## CÓMO Y PARA QUÉ DEBE SERVIR UNA EVALUACIÓN

Un diagnóstico diferencial de las alteraciones cognitivas que permita llegar a estas conclusiones sólo es posible mediante una evaluación cognitiva o neuropsicológica completa.

En una **evaluación psicométrica**, el evaluador aplica una serie de tests (por lo general una escala de inteligencia, como la WISC-IV o la WPPSI, BADYG, o similares, y algunas otras pruebas complementarias), obtiene unas puntuaciones, un perfil y un Cociente Intelectual (CI), a partir de los cuales puede determinar si el rendimiento del niño en cada test se sitúa en la media de los demás niños o está por encima o por debajo, y comenta estas puntuaciones y esas dispersiones más o menos extensamente en un *informe descriptivo*. Pero no puede ir más allá del nivel de la descripción porque, a partir de estos datos, no es posible determinar cuál es el componente del sistema cognitivo o emocional que constituye la causa primera de los déficits del niño ni, por lo tanto, determinar cómo pueden ser rehabilitados.

El objetivo es determinar, en cada tarea (o ítem), cuál de las funciones cognitivas que participan en ella (junto con la que da nombre a esa tarea) es la responsable de los errores del niño al intentar resolverla.

Sólo así es posible determinar -más allá de las puntuaciones en los tests- cuál es el componente del sistema cognitivo (o emocional) responsable de las dificultades de aprendizaje de la lectura o escritura, y es lo que ha de ser objeto de un tratamiento. Sólo si esa evaluación neuropsicológica completa ha permitido descartar la presencia de un déficit en un componente del sistema cognitivo diferente de los que participan de manera exclusiva en el procesamiento de la lectura en voz alta de palabras, que permita explicar por sí solo las dificultades de aprendizaje de dicho procesamiento, podremos concluir que el niño tiene una dislexia y ha de recibir un tratamiento especializado e individualizado, dependiendo de la naturaleza de su dislexia particular.

Para que un niño esté listo para abordar el aprendizaje de la lecto-escritura, ha de cumplir los siguientes requisitos:

- ha tener la madurez emocional necesaria para desearlo;
- ha de ser capaz de fijar y mantener la atención en la tarea;
- ha de poseer una buena capacidad de discriminar unos de otros los sonidos del habla y haber adquirido una buena "conciencia fonémica";
- ha de haber adquirido unas habilidades visoperceptivas y visoespaciales normales, que permitan percibir correctamente, tanto la forma de las letras, como su posición, su orientación espacial y su secuenciación dentro de la palabra;
- he de haber accedido a la función simbólica; es decir, ser capaz de asignar a los sonidos del lenguaje y a las letras su valor de símbolos, en general, y de asociar cada letra con su correspondiente sonido;
- ha de haber alcanzado un nivel normal de desarrollo del lenguaje auditivo-oral (incluida la articulación);
- y, como en todo aprendizaje escolar, se requiere que el niño posea unas habilidades de aprendizaje y memoria normales.

Somos conscientes de que el sistema educativo rara vez respeta las diferencias individuales en el ritmo de desarrollo del alumnado puede ser difícil para los educadores por dos razones: una es la exigencia del sistema educativo de que todos los niños adquieran las mismas habilidades (y, especialmente la lectoescritura) al mismo tiempo. La otra es la presión de muchos padres "modernos" en su intento de que sus hijos sean todos "superdotados". Sería muy conveniente intentar concienciar a estos padres acerca de los peligros que sus exigencias para con sus hijos tienen para el desarrollo normal de éstos.



# Por José Luis Ramos Sánchez.  
UEx. Universidad de Extremadura.

### UNA PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN ALTERACIONES DE LECTOESCRITURA & DISLEXIAS

#### Características o condiciones para determinar la existencia de dislexias

- Escolarización adecuada (sin absentismo y adecuadamente escolarizado). Adecuado ambiente socio-cultural.
- No tener baja capacidad intelectual en los límites normales e incluso por encima de la media (a partir CI: 85).
- No existencia de problema perceptivos (visuales, auditivos).
- Adecuado nivel de lenguaje oral (expresivo/compreensivo-receptivo/productivo-elaborativo).
- Nivel adecuado de vocabulario. No existir problemas de articulación (dislalias). Adecuado nivel de comprensión de lenguaje oral.
- Adecuada metodología de instrucción (modelo didáctico/método lector) (en español es más adecuados los modelos no globales).
- Adecuado nivel de atención, memoria y motivación/interés. No existencia de problemas emocionales graves.
- Nivel de pensamiento (capacidad meta-cognitiva) (toma de conciencia de los propios procesos cognitivos).
- Indicadores de dislexias fonológicas (1):
  - Dificultades en el conocimiento de las letras (sonidos).
  - Dificultades de conocimiento fonémico (*dificultades en tareas de deletreo de palabras con distintos tipos de estructuras silábicas (CVC, CVVC, CCVC, CCV)*). (1) y dificultades en tareas de identificación, de omisión y adición de fonemas (PECO) (1).
  - Dificultades en la lectura de palabras y pseudopalabras (*errores de exactitud y baja velocidad*).
  - *Bajo rendimiento en memoria de trabajo (dígitos < 8)*.

#### Variables a considerar en la lectura

- Funcionamiento de los diferentes niveles de procesamiento (perceptivo, léxico, sintáctico y semántico).
- Funcionamiento de las diferentes rutas (directa o léxico-semántica; indirectas o fonológicas: léxico-asemántica y subléxica-fonológica).
- Velocidad de procesamiento (fluidez lectora y ritmo de decodificación).
- Existencia de posibles errores específicos de forma persistente:
  - *Errores fonémicos: omisiones; adiciones/inserciones; inversiones/errores de secuenciación; sustitución/confusión; rotaciones; junto a vacilaciones, repeticiones y rectificaciones;*
  - *Hay que valorar de forma cualitativa el tipo de elemento afectado por el error y la naturaleza del error.*





También debemos hablar de errores a nivel de palabra: lexicalizaciones, son errores que se producen al leer pseudopalabras (por uso de la ruta léxica en dislexia fonológica); errores semánticos: consisten en sustituciones de una palabra por otra semántica o asociativamente relacionada con ella (son errores propios de la dislexia profunda); sustituciones formales o errores visuales: consisten en la sustitución de una palabra por otra con la que existe una semejanza formal, pero no existe una similitud semántica evidente. Conlleva errores en tareas de discriminación de letras afectando a la identificación de letras; sustituciones formales y semánticas, son sustituciones de una palabra por otra entre las que existe una semejanza visual/formal y semántica; errores morfológicos y derivativos (por uso de la ruta léxica en dislexia fonológica) en los que la raíz de la palabra permanece intacta, pero se modifican los morfemas ligados.

Cuadro 1. Propuesta base evaluación sistemática de la LECTURA por fases y pruebas, según el modelo de doble ruta en cascada

COMPONENTES DEL MODELO/PARTICIPACIÓN EN:	LECTURA	TAREA/PRUEBA/TEST	PALABRA	ORACIONAL	TEXTUAL
El análisis de la señal acústica o análisis de la señal visual: • Discriminación visual de los grafemas	Representación de contacto	6. Discriminación de grafemas	1. Lectura de palabras en voz alta	2. Comprensión de Estructuras Sintácticas Oracionales (visual y auditiva)	3. Comprensión de textos: Comprensión lectora de oraciones 4. Comprensión de Textos: Comprensión lectora de textos
El léxico grafémico de entrada participa en todas las tareas que implican: • la comprensión de palabras escritas y • la lectura en voz alta, por la vía léxica-semántica*** También en el reconocimiento de palabras escritas	Léxico grafémico de entrada	7. Decisión Léxica escrita (entrada visual)			
El sistema semántico. Comprensión semántica: • emparejamiento palabra-imagen (auditiva o escrita) con distractores semánticos de dificultad creciente) • verificación semántica (si/no) sobre imágenes y sobre palabras	Sistema semántico	8. Emparejamiento palabra escrita-imagen (entrada visual)			
El léxico fonológico de salida participa en todas las tareas de: • producción oral espontánea • denominación oral de imágenes • repetición • lectura en voz alta por la vía léxica	Léxico fonológico de salida	9. Denominación oral de imágenes (entrada visual)			
Las alteraciones de la planificación de la secuencia de fonemas se manifiestan en todas las tareas de producción oral: • lenguaje espontáneo • denominación oral • repetición • lectura en voz alta	Planificación de la secuencia de fonemas				
Es donde se analiza la secuencia de fonemas, activando a su vez los planes articulatorios, que terminarán con la articulación a través del sistema motor (es una especie de memoria transitoria mientras se van activando y ejecutando los planes articulatorios)	Retén fonológico				
	Activación de planes articulatorios				
	Sistema motor-articulación (LECTURA)				

El Nº de prueba indica el orden sugerido de aplicación de cada prueba

Los procesos de conversión viso-grafémica participan en todas las tareas de lectura: - reconocimiento de palabras escritas - comprensión de palabras escritas - lectura en voz alta  
Las pruebas 1-2-3-4-5 existen en BECOLE // La letra entre paréntesis: a) vía visual; b) vía auditiva

### PASOS A SEGUIR EN LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA

Una vez realizada la aplicación y corrección de cada prueba procede realizar un proceso de valoración cualitativa y cuantitativa de las respuestas.

#### Paso 1: Análisis de los perfiles de rendimiento de la lectura

- Lectura (Comprensión): Valoración global (cuantitativa y cualitativa) de las pruebas que integran la evaluación de la lectura. Valorando las posibles dificultades en general en todas las pruebas, así como lo destacable.
- Generar los diferentes perfiles de rendimiento a nivel global, y a nivel de procesamiento léxico, sintáctico y semántico. A continuación sería preciso valorar cómo ha sido el rendimiento a nivel de procesamiento léxico, sintáctico y semántico. Para ello procederemos según se indica en paso 2.

#### Paso 2: Análisis cualitativo y cuantitativo de errores

A partir de los parámetros para el análisis cualitativo de errores procede valorar:

- A nivel de procesamiento léxico procede valorar el rendimiento a nivel de palabra, valorando las posibles alteraciones disléxicas que pueden aparecer (errores semánticos, morfológicos, visuales, lexicalizaciones, así como los errores fonémicos, o sea, omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones, rotaciones, junto a vacilaciones, rectificaciones y repeticiones). Estos errores pueden ser valorables tanto en lectura de palabras, como en lectura de texto; el procesamiento léxico también se podría evaluar con tareas de decisión léxica y de ortografía (reglada y arbitraria). Además procede hacer una serie de observaciones como pueden ser: que hay que valorar no sólo el tipo de elemento afectado por el error, que suelen corresponder a unidades lingüísticas determinadas (unidades subléxicas -fonemas o grafemas-; unidades léxicas-como morfemas, raíces, afijos o palabras completas-; o unidades supraléxicas-son unidades mayores que la palabra, llegando hasta un sintagma completo-). Y la naturaleza del error, donde se tiene en cuenta el tipo de alteración que experimenta el elemento elaborado al ser afectado por el error, distinguiéndose si dicho error supone o no una modificación en el orden de los elementos producidos.

Enlazando con la teoría cognitiva se podría decir que dentro de los componentes de las palabras pueden aparecer una serie de errores que denominaremos como errores fonémicos (para la lectura) en los que aparecen dificultades de decodificación que conllevan la aparición de errores en la conexión gráfico-fonológica,

apareciendo omisiones, adiciones, inversiones y fragmentaciones (por segmentación fonológica inadecuada). Las dificultades de decodificación conllevan la aparición de errores en la conexión gráfico-fonológica, apareciendo omisiones, adiciones, inversiones y fragmentaciones (por segmentación fonológica inadecuada). Las dificultades o fallos en los automatismos de la decodificación conllevan la aparición de vacilaciones, repeticiones y rectificaciones. Las dificultades en la decodificación visual conlleva la aparición de errores de lexicalizaciones, por el cambio de una palabra por una pseudopalabra, la sustitución de palabra por otra palabra visualmente parecida, incluso el cambio de una pseudopalabra por una palabra parecida. Las dificultades en los procesos de comprensión conllevan una lectura mecánica o silábica (grafema-grafema), junto con dificultades de memoria operativa (lentitud en la decodificación)].

- En este momento es preciso valorar cómo es el funcionamiento de las rutas o vías, para ver si todas funcionan adecuadamente o existe algún problema en alguna. De su adecuado nivel de funcionamiento va a depender en buena parte el resto del proceso lector.

En la lectura de palabras, decisión léxica y dictado de palabras conviene valorar el rendimiento en lectura de palabras (de alta/baja frecuencia y alta/baja extensión, junto a pseudopalabras y pseudohomófonos, pues sus resultados y comparación son básicos para despejar algunas incognitas.

A modo de síntesis, en cuanto a las rutas, se puede decir que en el idioma español se desarrolla de forma paralela la vía léxico-semántica y las subléxica-fonológica-asemántica, primando el dominio progresivo de la primera, según se van desarrollando las habilidades lecto-escritoras.

A continuación procedería valorar el funcionamiento a nivel de procesamiento sintáctico con oraciones y con textos (bien es verdad que en una batería general, es muy difícil de distinguir pruebas puras, que evalúen el componentes sintáctico y el \*componente semántico disociados, normalmente los ítem se “contaminan” de ambos, por lo que somos más partidarios de hablar de nivel sintáctico-semántico a nivel oracional y textual, eso nos podrá explicar si “funciona” igual con palabras, oraciones o textos).

Si la batería tiene realizado un análisis factorial confirmatorio de sus componentes podemos tener la existencia de diversos factores en su perfil, en los cuales se agrupan las diferentes pruebas y subpruebas, con lo que podemos obtener una información muy rica, no sólo para la evaluación, sino también para la intervención.

Otras valoraciones complementarias que procede realizar es la Lectura de texto, en la cual procedería valorar la Fluidez lectora o velocidad lectora (nº palabras/ minuto) junto a los posibles errores antes indicados.

También procede valorar una serie de observaciones de la lectura que nos pueden conducir a identificar o indagar en una serie de indicadores como son:

Cuadro 2. Síntesis problemas asociados a la lectura (indicadores)

ES INDICADOR DE	COMPONENTES DEL MODELO/PARTICIPACIÓN EN:
Problema Visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Señalar con el dedo el texto.</li> <li>Acercar excesivamente la cabeza al texto.</li> <li>Colocar incorrectamente el texto (aproximar y/o alejar el texto).</li> <li>A veces, se salta un reglón y tiene dificultades para seguir leyendo.</li> </ul>
Ansiedad Situacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reaccionar con ansiedad ante la lectura, llegando incluso a dejar de leer.</li> <li>Presentar problemas de respiración.</li> <li>Presentar alto nº de vacilaciones, repeticiones y rectificaciones...</li> <li>Aumento del "nerviosismo" según se da cuenta de que va cometiendo errores.</li> </ul>
Problemas de ansiedad situacional/hiperactividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Movimiento de la cabeza durante la tarea (balanceo).</li> <li>Moverse en la silla durante la lectura.</li> <li>Levantarse de la silla durante la lectura.</li> <li>Distracción durante la lectura. No mantener la atención.</li> </ul>
Déficit combinado de atención, ansiedad, respiración, ... de metodología de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso incorrecto de las pausas de lectura.</li> <li>Uso incorrecto de los signos de acentuación y puntuación.</li> <li>No utilizar la entonación adecuada.</li> <li>Distracción durante la lectura. No mantener la atención.</li> </ul>

Así mismo, también procede la evaluación de la calidad lectora, haciendo una valoración cualitativa durante el proceso lector, valorando si es deletreo, lectura silábica, mecánica, vacilante, normal (con pausas y entonación adecuadas). Así como la valoración de la velocidad o fluidez lectora.

### Paso 3: Identificación de posibles daños selectivos en la Lectura

Sería aconsejable determinar el funcionamiento de las rutas como anteriormente se ha indicado, pero además determinar la posibilidad de daños selectivos en el léxico grafémico/visual/ortográfico de entrada (por ejemplo, con tareas de decisión léxica) que permitiría leer palabras irregulares –ya que las regulares y no-palabras se podrían leer por la ruta subléxica-; así como en el componente semántico (con tareas de emparejamiento palabra-imagen, de comprensión de órdenes, de comprensión de estructuras sintácticas) y en el léxico fonológico de salida (mediante Lectura de palabras).

Cuadro 3. Síntesis de las Disociaciones en la Lectura, Dislexia y posibles errores

PROCESOS	COMPONENTES	ERRORES
PERCEPTIVOS	Análisis visual de las letras y grupos de letras ( <i>rasgos visuales</i> )	Visuales y/o atencionales. Adiciones, uniones y fragmentaciones
LÉXICOS	Léxico-semántica	Léxico visual, u ortográfico ( <i>léxico grafémico de entrada</i> )
	Subléxica-fonológica	Conciencia fonológica Mecanismo conversión grafema-fonema
SINTÁCTICOS	Reconocimiento gramatical	<i>Semánticos, Visuales, ...</i>
	Uso de signos de puntuación	<i>Errores semánticos: Lexicalizaciones</i> <i>Errores fonémicos: omisiones, adiciones, sustituciones</i>
	Estructuras sintácticas	<i>Errores semánticos</i>
SEMÁNTICOS <sup>1</sup>	Extracción del significado Realización de inferencias Integración en la memoria	Semánticos (* [completar con una letra, o sílaba]; [que empiece por..., que termine por..., que lleve...], [que sean de la misma familia...]. (**) errores morfológicos y derivativos, errores fonémicos (omisiones, adiciones).

<sup>1</sup> En los procesos semánticos, y desde el punto de vista práctico, resulta muy difícil utilizar tareas diferenciadas para evaluar los distintos componentes de los procesos semánticos, puesto que cualquiera de las tareas tienen una relación interactiva con cada uno de los componentes.

<sup>2</sup> Otras pruebas: REPETICIÓN (desde el sistema semántico a salida). DISCRIMINACIÓN ORAL DE IMÁGENES (desde el léxico fonológico de salida hasta la articulación).

### Paso 4: Identificación de posibles casos de dislexias

Para ello hay que valorar el funcionamiento de cada una de las rutas o vías, junto al rendimiento en cada una de las pruebas y sus componentes.

Cuadro 4. Síntesis comparativa de indicadores de la Dislexia Fonológica y Superficial

DISLEXIA & LECTURA	
DISLEXIA FONOLÓGICA	DISLEXIA SUPERFICIAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fallos en la ruta fonológica (asemántica).</li> <li>Dañada la ruta subléxica (asemántica-subléxica-fonológica).</li> <li>Lectura por la ruta léxica-semántica o directa.</li> <li>Influyen especialmente en los aprendizajes iniciales.</li> <li>Se producen errores de base auditivo-fonológica. Dificultades en los procesos de conversión grafema-fonema (conlleva errores de decodificación y baja velocidad lectora).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fallos en la ruta léxica-semántica (directa o visual u ortográfica) por alteración en diferentes puntos de la vía léxica (léxico visual, sistema semántico, léxico fonológico).</li> <li>Lectura por ruta fonológica (asemántica y subléxica).</li> <li>Sólo dispone de la vía subléxica intacta para su lectura en voz alta.</li> <li>Leen de forma parcial por las reglas de CGF (Conversión Grafema-Fonema).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de palabras (AF/BF //AE/BE) (palabras, pseudopalabras, pseudohomófonos). Análisis del funcionamiento de las RUTAS (entrada visual).</li> <li>Encaje de Homófonos (entrada visual).</li> <li>Asociación de una palabra con su definición (VOCABULARIO: palabras y homófonos).</li> <li>Ortografía (Identificación de palabras sometidas a normas ortográficas: entrada visual).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Decisión léxica (acceso al léxico de palabras: entrada visual).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Segmentación fonológica de las palabras (conciencia fonológica).</li> <li>Memoria de trabajo junto a la velocidad de procesamiento.</li> </ul>	

### Paso 5: Diseño de Informe psicopedagógico con propuestas de programa para la intervención educativa, según proceda en cada caso.

Además de la valoración cualitativa y cuantitativa, habría que proponer el programa de intervención (prevención y/o corrección), con cada uno de sus componentes.

Para ello hay que tener en cuenta tres tipos de índices o indicadores de cada componente, disociándolos de la siguiente manera:

- Identificar cuál es el componente del sistema sobre el que hay que intervenir y cómo pueden ayudar los otros componentes (dónde y cómo hemos de intervenir).
- Las tareas que puede hacer correctamente, y las que no es capaz de realizar o realiza con alteraciones o retrasos respecto al grupo normativo de referencia.
- Las variables que influyen en su ejecución, como pueden ser frecuencia, longitud, imaginabilidad,...
- Los tipos de errores que comete, como pueden ser lexicalizaciones, visuales, semánticos, etc.

En la dirección [www.eos.es/descargas/Becoleando\\_lectura.pdf](http://www.eos.es/descargas/Becoleando_lectura.pdf) se pueden descargar ejemplificaciones para cada uno de los aspectos tratados.

### BIBLIOGRAFÍA

- Ramos, J.L. y Galve, J.L. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura: Modelo teórico, evaluación e intervención en la lectura y en las dislexias*. Madrid: CEPE.
- Galve, J.L. Trallero, M. y Moreno Ojeda, J. M. (2010-2015). *Becoleando. Programa de Desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escrita. Becoleando 1 a 6: Lectura. Becoleando 7 a 9. Escritura. Becolenado 10 a 12. Dislexias y disgrafías*. Madrid: CEPE.

# HACIA UNA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EFICAZ DE LA ESCRITURA Y LAS DISGRAFÍAS

## CÓMO Y PARA QUÉ DEBE SERVIR UNA EVALUACIÓN

**A**l igual que en la lectura, en la escritura procede realizar un diagnóstico diferencial de las alteraciones cognitivas que permita llegar a estas conclusiones sólo es posible mediante una evaluación cognitiva o neuropsicológica completa.

Procede tener bastante claro cuando se puede hablar de dislexias y digrañas y cuando no, ya que existe cierta tendencia a confundirlos con el retraso escolar en los aprendizajes.



### CARACTERÍSTICAS O CONDICIONES PARA DETERMINAR LA EXISTENCIA DE DISGRAFÍAS

- Escolarización adecuada (sin absentismo y adecuadamente escolarizado). Adecuado ambiente socio-cultural.
- No tener baja capacidad intelectual en los límites normales e incluso por encima de la media (a partir CI: 85).
- No existencia de daño sensorial grave (movimientos gnósico-motores). Ni trastornos neurológicos significativos.
- Adecuado nivel de lenguaje oral (expresivo/comprendido-receptivo/productivo-elaborativo).
- Nivel adecuado de vocabulario. No existir problemas de articulación (dislalias). Adecuado nivel de comprensión de lenguaje oral, o sea, no existencia de dificultades especiales para el lenguaje (comprensión o producción y en forma oral o escrita).
- Adecuada metodología de instrucción (modelo didáctico/método lecto-escrito) (en español es más adecuados los modelos no globales).
- Adecuado nivel de atención, memoria y motivación/interés. No existencia de problemas emocionales graves.
- Nivel de pensamiento (capacidad meta-cognitiva) (toma de conciencia de los propios procesos cognitivos).

# Por José Luis Galve Manzano y José Miguel Moreno Ojeda.

CIDEAS. Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados.



Cuadro 1. Propuesta base evaluación sistemática de la ESCRITURA por fases según el Modelo de doble ruta en cascada

COMPONENTES DEL MODELO/PARTICIPACIÓN EN:	ESCRITURA	TAREA/PRUEBA/TEST		PALABRA	ORACIONAL	TEXTUAL
Los procesos de discriminación de fonemas participan en todas las tareas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>reconocimiento/discriminación auditiva de palabras</li> <li>comprensión auditiva de palabras</li> <li>repetición de palabras y de pseudopalabras</li> <li>escritura al dictado de palabras y de pseudopalabras</li> </ul>	Representación de contacto	5. Discriminación de fonemas/grafemas	4. Repetición	1. Escritura de palabras al dictado	2. Producción de Estructuras Sintácticas Oracionales	3. Producción de textos. Protocolos de valoración de la escritura espontánea
El léxico fonológico de entrada participa en todas las tareas que implican: <ul style="list-style-type: none"> <li>comprensión auditiva de palabras</li> <li>repetición de palabras por la vía léxico-semántica*</li> <li>escritura al dictado de palabras por la vía léxico-semántica*</li> </ul> También en el reconocimiento de palabras	Léxico fonológico de entrada (reconocimiento o recuperación de la palabra)	6. Decisión Léxica auditiva				
El acceso a la forma de las palabras desde la semántica para su producción, se suele evaluar mediante: <ul style="list-style-type: none"> <li>identificación de imágenes homónimas</li> <li>respuesta a una definición</li> <li>denominación oral o escrita de imágenes de objetos o de acciones</li> </ul>	Sistema semántico (acceso al significado)	7. Emparejamiento palabra-imagen (auditivo)				
El léxico fonológico de salida participa en todas las tareas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>producción oral espontánea</li> <li>denominación oral de imágenes</li> <li>repetición</li> <li>lectura en voz alta por la vía léxica</li> </ul>	Léxico grafémico de salida (activación de la representación global de la palabra -léxico ortográfico-. Selección y recuperación de la Ortografía correcta)	8. Denominación escrita de imágenes				
Las alteraciones de la planificación de la secuencia de grafemas se manifiestan en todas las tareas de producción escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>escritura espontánea</li> <li>denominación escrita</li> <li>escritura al dictado</li> </ul>	Planificación de la secuencia de grafemas					
Es donde se analiza la secuencia de grafemas, activando a su vez los planes gráficos-motores, que terminarán con la escritura a través del sistema motor. (es una especie de memoria transitoria mientras se van activando y ejecutando los planes motores-gráficos)	Retén grafémico (elección de grafemas que componen cada palabra en el almacén grafémico)					
	Activación de planes gráficos					
	Sistema motor (ESCRITURA)					

El Nº de prueba indica el orden sugerido de aplicación de cada prueba

(\*) Es posible utilizar una vía subléxica que, en tanto que tal, no requiere la participación de los almacenes léxicos, esta vía es más lenta y más trabajosa, por lo que la repetición y, especialmente la escritura al dictado, serán menos fluidas. De hecho, el paciente que ha de escribir al dictado por esta vía suele tener dificultades para acceder a la semántica de lo que escribe.

(\*\*\*) De nuevo, en este último caso, es posible utilizar una vía subléxica que, en tanto que tal, no requiere la participación de los almacenes léxicos. Pero la lectura en voz alta por esta vía será más lenta y más trabajosa, por lo que el paciente puede tener dificultades para acceder a la semántica de lo que lee. Las pruebas 2-6-7-incluidas en BECOLE.

Una vez aplicadas las pruebas correspondientes procede iniciar un proceso de valoración cualitativa y cuantitativa, similar al seguido en la lectura.

**Paso 1: Análisis de los perfiles de rendimiento de la escritura (dictado/escritura espontánea)**

- Escritura (Producción escrita):** Valoración global de (cuantitativa y cualitativa) las pruebas que integran la evaluación de la escritura. Valorando las posibles dificultades en general en todas las pruebas, así como lo destacable.
- Generar los diferentes **perfiles de rendimiento a nivel global, y a nivel de procesamiento léxico, sintáctico y semántico, y si es posible de planificación y motor.** A continuación sería preciso valorar cómo ha sido el rendimiento a nivel de los diferentes niveles de procesamiento. Para ello procederemos según el paso 2.

**Paso 2: Análisis cualitativo y cuantitativo de errores**

A partir de los *parámetros para el análisis cualitativo de errores* procede valorar:

- A nivel de procesamiento léxico procede valorar el rendimiento a nivel de palabra, valorando las posibles alteraciones disgráficas que pueden aparecer (errores semánticos, morfológicos, visuales, lexicalizaciones, así como los errores grafémicos, o sea, omisiones, adiciones, rotaciones, inversiones, sustituciones, junto a uniones y fragmentaciones). Estos errores pueden ser valorables tanto en el dictado de palabras como en la escritura espontánea o elicitada a partir de una propuesta.

A su vez dentro de los componentes de las palabras procedería evaluar una serie de errores que denominaremos como errores grafémicos en los que aparecen dificultades de decodificación que conllevan la aparición de errores en la conexión gráfico-fonológica, apareciendo omisiones, adiciones, inversiones y fragmentaciones (por segmentación fonológica inadecuada). Las dificultades de decodificación conllevan la aparición de errores en la conexión gráfico-fonológica, apareciendo omisiones, adiciones, inversiones y fragmentaciones (por segmentación fonológica inadecuada). Las dificultades en la decodificación visual conlleva la aparición de lexicalizaciones, por el cambio de una palabra por una pseudopalabra, la sustitución de palabra por otra palabra parecida, incluso el cambio de una pseudopalabra por una palabra parecida. Las dificultades en los procesos de comprensión/ decodificación conlleva una escritura lenta, junto con dificultades de memoria operativa (lentitud en la decodificación).

Al igual que en la lectura, es preciso valorar cómo es el funcionamiento de las rutas o vías de la escritura [son la ruta o vía directa, léxico-semántica, visual o ortográfica (que no requiere conversión) y la ruta subléxica fonológica-grafémica o de conversión subléxica fonema a grafema, y la ruta o vía léxica-fonológico-grafémica o vía de conversión a nivel léxico]], para ver si todas funcionan adecuadamente o existe algún problema en alguna. De su adecuado nivel de funcionamiento va a depender en buena parte el resto del proceso escritor.

- A continuación procedería valorar el funcionamiento a nivel sintáctico con oraciones y con textos (como ya se indico en la lectura, es verdad que en una batería general, es muy difícil de distinguir pruebas puras, que evalúen el componentes sintáctico y el componente semántico disociados, normalmente los ítem se “contaminan” de ambos, por lo que yo soy más partidario de hablar de nivel sintáctico-semántico a nivel oracional y textual, eso me va a explicar si “funciona” igual con la escritura de palabras, de oraciones o de textos).

Si la batería tiene realizado un análisis factorial confirmatorio de sus componentes podemos tener la existencia de diversos factores en su perfil, en los cuales se agrupan las diferentes pruebas y subpruebas, con lo que podemos obtener una información muy rica, no sólo para la evaluación, sino también para la intervención, ya que vamos a obtener

Valoraciones complementarias: En la escritura procedería valorar también la calidad de la grafía o caligrafía (puede hacerse a través del cuestionario ROGRA. Registro de Observación de la Grafía.

**Paso 3: Identificación de posibles daños selectivos en la Escritura**

Dificultades pueden darse en ambas rutas. En la Escritura, existe la posibilidad de daños selectivos en los procesos de conversión acústico-fonémica (representación de contacto); en el *léxico fonológico de entrada (dictado de palabras y de homófonos, dictado de textos, escritura espontánea)*, en el *sistema semántico (ordenación de frases, producción de estructuras sintácticas oracionales)*; y en el *léxico grafémico de salida (dictado de palabras, de homófonos, de estructuras retóricas y de relaciones semánticas)*, así como en la *planificación de la secuencia de grafemas*.



Cuadro 2. Síntesis de las Disociaciones en la Escritura, Disgrafías y posibles errores

DISOCIACIONES EN ESCRITURA - DISGRAFÍAS		
PROCESOS	COMPONENTES	ERRORES
PLANIFICACIÓN	Reformulación o reescrita de un texto	Secuencia lineal. Ideas inconexas. No existencia de estructura.
	Ejecutar órdenes de dificultad creciente	
	Lenguaje escrito compositivo. Producción de textos desde la semántica o Escritura espontánea: • Generación y organización de ideas // Organización de esas ideas // Revisión del mensaje	
	Se pueden usar viñetas, imágenes, o imaginación creativa, etc	
	Estrategias organizativas para el análisis y/o producción de textos	
SINTÁCTICO - SEMÁNTICOS	Uso de signos de puntuación	Visuales Semánticos. Unión-separación de palabras incorrectas en las frases.
	Separación correcta de las palabras en las frases	
	Construir frases	
	Producción de Estructuras Sintácticas	Errores semánticos
SEMÁNTICOS	Reconocimiento gramatical	Visuales, Semánticos
	Extracción del significado / Realización de inferencias / Integración en la memoria	Visuales, Semánticos, Semánticos Lexicalizaciones, Morfológicos y derivativos, Errores grafémicos: omisiones, adiciones,
LÉXICOS	LÉXICO-SEMÁNTICA (no conversión) Léxico visual u ortográfico (acceso al léxico fonológico de entrada)	Visuales, Lexicalizaciones Semánticos. Ortográficos(+) Errores grafémicos secundarios a problemas de ruta fonológica: adiciones, sustituciones, inversiones, uniones y fragmentaciones
	LÉXICO-FONOLÓGICO-GRAFÉMICA (conversión léxica) y SUBLÉXICO-FONOLÓGICO-GRAFÉMICA (CFG)	Errores grafémicos secundarios a problemas de ruta fonológica: uniones, fragmentaciones, omisiones, adiciones
	Conciencia fonológica Mecanismo conversión grafema-fonema	Errores grafémicos: omisiones, adiciones, sustituciones, uniones, fragmentaciones
PERCEPTIVO-MOTORES	Automatización de procesos motores	Falta de linealidad, direccionalidad, proporcionalidad de letras, enlaces, etc.
	Escritura de alógrafos correctos. (1)	Mezcla de alógrafos (mayúsculas-minúsculas).

ESCRITURA: Errores grafémicos: omisiones, adiciones, sustituciones, inversiones, rotaciones, uniones, fragmentaciones

1. Un alógrafo es la representación escrita de una letra, luego habrá tantos alógrafos para representar a una letra como tipos de letra (arial, times new roman, etc.). Pero en nuestro ámbito escolar, los dos alógrafos más importantes son los correspondientes a letras mayúsculas y minúsculas.
2. Otras pruebas: REPETICIÓN (desde señal acústica de entrada al sistema semántico. DISCRIMINACIÓN DE FONEMAS (para representación de contacto/secuencia de fonemas).
3. DISCRIMINACIÓN ESCRITA DE IMÁGENES (Desde el léxico grafémico de salida al sistema motor -escritura-)

Paso 4: Identificación de posibles casos de disgrafías

Para ello hay que valorar el funcionamiento de cada una de las rutas o vías, junto al rendimiento en cada una de las pruebas y componentes; puede servirse de la siguiente guía (ver Cuadro 3).

Paso 5: Elaboración del informe y pautas para generar un programa de intervención educativa

Elaboración y redacción del Informe psicopedagógico con propuestas de programa para la intervención educativa, según proceda en cada caso. Además de la valoración cualitativa y cuantitativa, habría que proponer el programa de intervención (prevención y/o corrección), con los componentes similares a lo indicado para la escritura.

En la dirección [www.eos.es/descargas/Becoleando\\_escritura.pdf](http://www.eos.es/descargas/Becoleando_escritura.pdf) se pueden descargar actividades-tipo para la escritura.

Cuadro 3. Síntesis comparativa de indicadores de la Disgrafía Fonológica y Superficial

DISGRAFÍA & ESCRITURA	
DISGRAFÍA FONOLÓGICA (**)	DISGRAFÍA SUPERFICIAL (*)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fallo en la ruta fonológica -asemántica- y en la subléxica.</li> <li>Alteración en el sistema CFG, pudiendo escribir solo las palabras que tiene representación léxica.</li> <li>Están vías también son denominadas como: vía subléxica fonológica-grafémica o de conversión subléxica fonema a grafema y vía léxica-fonológico-grafémica o vía de conversión a nivel léxico).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fallo en la ruta o vía directa, léxico-semántica, visual o ortográfica (no requiere conversión)* (directa, visual o semántica) lo cual no le permite el acceso a la representación de la palabra.</li> <li>La escritura se basa en la conversión fonema-grafema (CFG).</li> </ul>
<b>Pruebas adecuadas BECOLE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dictado/Escritura de palabras (AF/BF//AE/BE) (palabras, pseudopalabras, pseudohomófonos), (entrada auditiva). Análisis del funcionamiento de las RUTAS.</li> <li>Dictado de Homófonos (entrada auditiva).</li> <li>Asociación de una palabra con su definición (VOCABULARIO: palabras y homófonos).</li> <li>Ortografía (escritura de palabras al dictado sometidas a normas: entrada auditiva).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Decisión léxica (acceso al léxico de palabra: entrada auditiva).</li> </ul>	

De forma sintética en el siguiente esquema incluimos las pruebas para la evaluación que consideramos más adecuadas junto al instrumento en el que están incluidas.

Cuadro 4. Propuestas para lectura y escritura & dislexias y disgrafías

LECTURA	DISLEXIAS <sup>1</sup>	FUNCIONAMIENTO RUTAS O VÍAS	ESCRITURA	DISGRAFÍAS <sup>2</sup>	PRUEBAS
Lectura de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos (EV)	Lectura de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos (EV)	Lectura de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos (EV)			BECOLE: Lectura de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos (LDP) PROLEC: Lectura de palabras y pseudopalabras
Decisión léxica visual (EV)	Decisión léxica visual/escrita (EV)	Decisión léxica de palabras escritas (EV)	Decisión léxica escrita (EA)	Decisión léxica auditiva (EA)	BECOLE: Decisión léxica (DLX) PROLEC: Decisión léxica
		Dictado de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos (EA)	Dictado de palabras, pseudopalabras y pseudo-homófonos (EA)	Dictado de palabras, pseudopalabras y pseudo-homófonos (EA)	BECOLE: Dictado de palabras y pseudopalabras PROESC: Dictado de palabras + Pseudopalabras + Dictado de frases
Ortografía (Lectura / Identificación de palabras) (EV)	Ortografía (Lectura / Identificación de palabras) (EV)	Ortografía (Lectura / Identificación de palabras) (EV) Ortografía (Escritura de palabras al dictado) (EA)	Ortografía (Escritura al dictado) (EA)	Ortografía (Escritura al dictado) (EA)	BECOLE: Conocimiento Ortográfico (ORT) PRO 1-2-3. Rendimiento ortográfico. (Nivel léxico, sintáctico y semántico)
Dictado de homófonos (Encaje de homófonos en frases) (EA)	Dictado de homófonos (Encaje de homófonos)(EA)	Dictado de homófonos (Encaje de homófonos en frases) (EA)	Dictado de homófonos (EA)	Dictado de homófonos (EA)	BECOLE: Dictado de homófonos (DHP)
Comprensión de estructuras sintácticas de oraciones (EV)	Comprensión de estructuras sintácticas de oraciones (EV)	Comprensión de estructuras sintácticas de oraciones (EV) Producción de estructuras sintácticas de oraciones (EV)	Producción escrita de estructuras sintácticas oracionales (EV)	Producción escrita de estructuras sintácticas oracionales (EV)	BECOLE: Comprensión de estructuras sintáctico-semánticas oracionales (CS) BECOLE: Producción de estructuras sintáctico-semánticas oracionales (ES) PROLEC: Estructuras gramaticales
Comprensión lectora de oraciones [Hasta 2º EP-8 años aprox.] (EV)	Comprensión lectora de oraciones [Hasta 2º EP-8 años aprox.] (EV)	Comprensión lectora de oraciones [Hasta 2º EP-8 años aprox.] (EV)	Protocolos de valoración de: (1) descripción (2) redacción (3) narración (4) cuento	Producción de textos (escritura espontánea)	ECL-1: Comprensión lectora oraciones [de 2º a 4º EP] PROLEC: Comprensión de oraciones
Comprensión de textos y fluidez en lectura silenciosa [Desde 3ºEP] (EV)	Comprensión de textos y fluidez en lectura silenciosa [Desde 3ºEP] (EV) Comprensión de textos (Lectura silenciosa) [Desde 3º EP]	Comprensión de textos y fluidez en lectura silenciosa [Desde 3ºEP] (EV) Comprensión de textos y fluidez en lectura silenciosa (EV)			BECOLE: Comprensión de textos (CL/ ECLD/ ECLT) ECL-2/3:Comprensión de textos [3º EP a 3º ESO] BECOLE: Producción de estructuras sintáctico-semánticas oracionales (ES) PROLEC: Signos de puntuación PROLEC: Comprensión de textos
Fluidez en lectura oral (EV) y protocolo de observaciones	Fluidez en lectura oral y protocolo de observaciones	Fluidez en lectura oral y Protocolo de observaciones	Protocolo de valoración de la grafía (valoración cualitativa de los procesos grafomotores de la escritura)	Protocolo de valoración de la grafía (valoración cualitativa de los procesos grafomotores de la escritura)	BECOLE: Protocolo valoración de GRAFÍA (ROLE) RECUTE: Registro de evaluación cualitativa de textos escritos

1. Errores detectados en lectura & dislexias: Lexicalizaciones / Semánticos / Visuales o formales (ortográficos) / Morfológicos (derivativos). Errores Fonémicos: Omisiones/ Sustituciones / Adiciones / Inversiones o desplazamientos / Rotaciones / Vacilaciones, Repeticiones y Rectificaciones
2. Errores detectados en escritura & disgrafías: Lexicalizaciones / Semánticos / Visuales o formales (ortográficos) / Morfológicos (derivativos). Errores Grafémicos: Omisiones - Sustituciones - Inversiones o desplazamientos / Adiciones / Rotaciones / Uniones / Fragmentaciones

(EA: Entrada auditiva) / (EV: Entrada Visual) / (EAV: Entrada audiovisual)

BIBLIOGRAFÍA

Ramos, J.L. y Galve, J.L. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura: Modelo teórico, evaluación e intervención en la lectura y en las dislexias*. Madrid: CEPE.

Galve, J.L. Trallero, M. y Moreno Ojeda, J. M. (2010-2015). *Becoleando. Programa de Desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escrita. Becoleando I a 6: Lectura. Becoleando 7 a 9. Escritura. Becoleando 10 a 12. Dislexias y disgrafías*. Madrid: CEPE.

# IMPACTO DEL ENFOQUE PROFESIONAL EN ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

# Por Dra. C. Francisca Arranz Aranda, Dra. C. María Vilma Mejías Acosta, Dr. C. Yander Martínez Gandol y Dra. C. Rafaela Cruzata Guzmán.

Universidad de Holguín, Cuba.



Las actuales exigencias para la formación inicial del profesional en la Educación Primaria demandan la preparación cada vez mayor del claustro universitario.

En este sentido, el desarrollo de capacidades pedagógicas en los profesores de las Universidades de Carreras Pedagógicas en relación con la salida curricular al enfoque profesional, constituye una prioridad del trabajo docente-educativo, científico-metodológico, de superación e investigación.

Entre los investigadores que han incursionado en esta categoría desde el contexto pedagógico, se destacan: González, V (1998), Cárdenas (2003), Urive-Echevarría (2014), entre otros. También relacionada con esta categoría se han realizados estudios relacionados con la orientación profesional pedagógica y motivación profesional; en el que se destacan los trabajos de González R, D (1982, 1995), González, F (1983), Domínguez (1987), Valdés (1984), González, V (1989, 1993, 1997, 2007), Del Pino (2005), Pérez (2008), entre otros.

A pesar de que estos investigadores han realizado aportes desde el punto de vista teórico y metodológico sobre este tema, aún en la práctica educativa prevalecen limitaciones que afectan este proceso. En los Planes de Estudio D se explicitan el objeto de trabajo, los modos y las esferas de actuación, los campos de acción y los problemas profesionales a los que se les debe dar atención durante los cinco años de la carrera. En este sentido, los problemas profesionales pedagógicos constituyen una guía para la formación inicial de los educadores.

Teniendo en cuenta la importancia de este proceso, se realiza un diagnóstico a estudiantes en formación, objeto de investigación, a partir de la aplicación de métodos y técnicas de investigación científica. Mediante el análisis de los resultados, se constatan limitaciones en los estudiantes y evidencias empíricas en los docentes que revelan una insuficiente aplicación y apropiación del enfoque profesional en el proceso de formación desde los programas de estudios, objeto de investigación. En consecuencia, el propósito de este artículo está dirigido a valorar el impacto del enfoque profesional en estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria, a partir de la propuesta de una concepción teórico-metodológica dirigida a favorecer este enfoque, desde programas de estudio de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria y desde la introducción y generalización de resultados investigativos.

Estudios realizados por González, V (1998) revelan que a partir del curso 1990-1991 los planes de estudio en los centros de Educación Superior comienzan a abogar por la necesidad del enfoque profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del profesional.

Investigadores que han estudiado el enfoque profesional pedagógico aportan algunas definiciones. Cárdenas (2003), lo define como: "...la orientación del proceso pedagógico en la formación de profesionales para la educación, cuyo contenido viene dado por la relación que existe entre la orientación formativa de los estudiantes y las necesidades de la práctica social del egresado de las carreras pedagógicas". (Cárdenas 2003. 14).

Se aprecia en esta definición que la esencia de esta relación está constituida por las exigencias que se plantean a la educación atendiendo a las tendencias universales del desarrollo, así como a las condiciones concretas de cada país.

Por otra parte, González, V (1998) declara que: "...el enfoque profesional se expresa como la integración de los componentes académico, investigativo y laboral a los que se vinculan actividades extradocentes dirigidas al desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales, que contribuyen al sistema de influencias educativas en la formación profesional pedagógica desde los primeros años de la carrera y crea las condiciones para un trabajo educativo orientado al desarrollo de la esfera motivacional e intelectual de los estudiantes en su preparación para el desempeño estable y creador de su profesión". (González, V 1998. 37).

Se coincide y se asumen los criterios de González. V (1998), al considerar que en el enfoque profesional debe tenerse en cuenta:

- Las influencias educativas como eje integrador de la formación profesional pedagógica.
- La profesionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del primer año de la carrera.
- El trabajo educativo como vía para contribuir al desarrollo de la esfera motivacional e intelectual de los estudiantes.

Se coincide con Del Pino (2011) al considerar la clase como la principal vía que puede utilizar el profesor para favorecer la motivación hacia la profesión pedagógica. En ella se presenta al estudiante un modelo vivo y directo de profesional de la educación. Si el desempeño profesional del maestro es pedagógicamente correcto, es atractivo y logra ser significativo para los estudiantes, puede estimular la vocación por la carrera pedagógica.

La clase es el fundamental espacio donde se construye y reafirma un vínculo particular del estudiante con su profesor y con la asignatura que imparte. El encuentro profesor-estudiante en la clase se realiza frecuentemente y es planificado. Es el espacio ideal para demostrar al estudiante con argumentos y modos de actuación la importancia de la educación de modo general y de la enseñanza de las asignaturas en particular.

Al impartir los contenidos en cada una de las clases, el profesor debe demostrar la importancia que tienen estos aprendizajes para la cultura general de los estudiantes y para su desenvolvimiento futuro como maestro de la escuela primaria. De igual manera es muy importante que comprendan el valor de los sentimientos, las habilidades y

hábitos que se alcanzan en esos procesos. Cuando esto se hace consciente, se estimula que aprecien el valor incalculable del proceso educativo y la labor de su profesor.

La concreción del enfoque profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación inicial del profesional desde el *Modelo del Profesional del Plan D* (2010), considera:

- El perfil profesional de todas las actividades docentes que se planifiquen, a partir de articular los objetivos y contenidos con los definidos para la escuela.
- El planteamiento y solución de problemas profesionales asociados a los programas de estudio y el desarrollo sistemático de las habilidades profesionales.
- La colaboración y el trabajo en equipos para la búsqueda e integración de información actualizada sobre estrategias para el trabajo con la ortografía, la socialización de los resultados, el análisis crítico, la reflexión y el debate.

Otro aspecto esencial para favorecer el enfoque profesional es la introducción y generalización de resultados investigativos, ya que constituye una necesidad para elevar la cultura y preparación de los estudiantes para identificar, diagnosticar y resolver los problemas profesionales que se les presentan en la práctica educativa.

Entre los indicadores fundamentales que se proponen para la introducción y generalización de resultados investigativos con enfoque profesional, se encuentran:

- Análisis de los programas de estudio para la contextualización de la introducción y generalización de los resultados investigativos de la Carrera.
- Análisis de las potencialidades del contenido de las clases y de las diferentes actividades del proceso de formación del profesional para la introducción y generalización de los resultados investigativos de la Carrera.
- Concepción, organización y preparación de la clase y de las diferentes actividades del proceso de formación del profesional en función del enfoque profesional, desde la introducción y generalización de los resultados investigativos.
- Desarrollo de clases y actividades del proceso de formación del profesional en función del enfoque profesional, desde la introducción y generalización de los resultados investigativos.
- Métodos empleados por el profesor en correspondencia con el contenido abordado.
- Orientación de actividades de estudio y trabajo independiente desde su salida en el componente laboral.

- Evaluación de la clase y de las diferentes actividades del proceso de formación del profesional en función del enfoque profesional.
- Modelo de actuación profesional de la clase y de las diferentes actividades con acciones de enseñanza-aprendizaje necesarios, desde la introducción y generalización de los resultados investigativos.

En este sentido, se propone una concepción teórico-metodológica dirigida a favorecer el enfoque profesional, desde programas de estudio de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria y desde la introducción y generalización de resultados investigativos. Esta concepción está conformada por las etapas.

### **Etapas 1. Diagnóstico a los agentes educativos sobre el enfoque profesional.**

*Objetivo:* Revelar el conocimiento y la preparación de los agentes educativos en relación con el enfoque profesional.

*Pasos a seguir:*

1. Determinación del conocimiento y la preparación de los agentes educativos en relación con el enfoque profesional: En este paso se debe partir de la aplicación de las técnicas y métodos de investigación: observación a clases, y las restantes del proceso de formación profesional, entrevistas y encuestas, tomando en consideración los indicadores propuestos.
2. Precisión del nivel de conocimientos y de preparación por parte de los agentes educativos: A partir del análisis de los resultados de las técnicas y métodos aplicados se debe determinar el grado de conocimientos y la preparación de los agentes educativos en relación con el enfoque profesional y la introducción y generalización de resultados investigativos.
3. Precisión del conocimiento, concreción y relación de los programas de estudios de la Carrera para favorecer el enfoque profesional: Para su implementación se debe partir del estudio de los documentos normativos de la Carrera: modelo del profesional, programas de disciplinas y asignaturas, Resolución ministerial 210/2007, así como de las consideraciones teórico-metodológicas en la literatura propuesta relacionadas con el enfoque profesional. Posteriormente se deben desarrollar talleres metodológicos donde se discutan los documentos tratados.

### **Etapas 2. Proyección del enfoque profesional en la Carrera.**

*Pasos a seguir:*

1. Determinación de tareas docentes o actividades de los diferentes programas de estudio para favorecer el enfoque profesional: Se realiza un análisis de los programas de estudio de las diferentes disciplinas y se proponen tareas docentes o actividades para favorecer el enfoque profesional.
2. Determinación de las tesis de doctorado a introducir y generalizar desde un enfoque profesional en los diferentes programas de estudios de la Carrera: Se realiza un estudio de las tesis de doctorado y se seleccionan las que van a ser introducidas y generalizadas en la formación del profesional de la Carrera, estas se introducen a partir de la metodología propuesta por un grupo de profesores de la Universidad en aras de favorecer el enfoque profesional.

### **Etapas 3. Materialización del enfoque profesional en la Carrera.**

*Pasos a seguir:*

1. Aplicación de las tareas docentes y/o actividades propuestas: Se sigue la metodología propuesta en el resultado del Proyecto: "Compendio de tareas docentes con enfoque profesional" en la fundamentación de la propuesta, tareas docentes o actividades con enfoque profesional, orientaciones metodológicas y evaluación.
2. Socialización de las tesis de Doctorado seleccionadas para su introducción y generalización: Se analizan las consideraciones teórico-metodológicas de cada tesis y su contextualización, los contenidos de lo que se va a introducir y generalizar, los contextos de introducción y generalización de resultados, los indicadores para evaluar los resultados y las orientaciones metodológicas, desde un enfoque profesional.

### **Etapas 4. Valoración integral.**

Para la valoración integral se toman como referentes los indicadores propuestos y se analizan los resultados, a partir de la aplicación de técnicas y métodos de investigación, y a partir de la triangulación de estos, se determina regularidades.



**Ejemplo** de tareas docentes con enfoque profesional:

**En Pedagogía 1º CD. “Rol Profesional del Maestro Primario”.**

**Título: “Soy maestro durante la práctica laboral”.**

**Objetivo:** Analizar a partir de una situación pedagógica, el comportamiento de una estudiante de una brigada, durante la práctica laboral sistemática, en su papel como maestra primaria y en el valor que le concede al ejercicio de la profesión.

**Situación de aprendizaje**

Una vez estudiadas las definiciones de *Rol*, *Rol Profesional*, *Tareas Básicas*, *Funciones*, *Cualidades*, *Capacidades* y *Maestro*, y sus rasgos esenciales, analice a partir de la siguiente situación, el comportamiento de una estudiante de una brigada, durante la práctica laboral sistemática.

Para el análisis tenga en cuenta las siguientes interrogantes:

- ¿Qué cualidades se destacan en Dayana? ¿Qué valoración tienes al respecto?
- ¿Qué significación tiene para Dayana el ejercicio de la profesión?
- ¿Qué vínculos puedes establecer entre esa caracterización y las definiciones de Rol, Rol Profesional, Tareas Básicas, Funciones, Cualidades, Capacidades y Maestro?

**Situación Pedagógica**

Dayana es una estudiante en formación. Cursa el 3º año del CD de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria, con gran responsabilidad y dinamismo. Es muy estudiosa. Durante la práctica laboral concentrada, realizó las actividades orientadas por los profesores del colectivo pedagógico de su brigada con calidad. Además, su tutora le encomendó desarrollar una parte de la clase de Matemática de 3º grado. Para ello aseguró la preparación previa requerida de la estudiante de conjunto con su asesoría. En su desempeño demostró motivación por la profesión, reflejado en el alto grado de satisfacción mostrado en la dirección de la actividad, el trato respetuoso a los escolares, la atención a las diferencias individuales; ofreciendo niveles de ayuda a los más necesitados y la presentación de ejercicios, teniendo en cuenta los diferentes niveles de desempeño cognitivo.

**En Ortografía (Currículo Propio) 1ro CD.**

**Título: “La educación ambiental”.**

**Objetivo:** Construir un texto que en el que se exprese el papel que desempeña el maestro en la formación de una educación ambiental en los escolares primarios, a partir

de la valoración de un subtexto tomado de: “La conciencia energética como parte de la educación ambiental”, y en el que además se desarrollen las habilidades ortográficas del uso de la *g* en la escritura de palabras.

**Situación de aprendizaje**

Lee en silencio el siguiente texto:

“Cuando se habla de la educación ambiental, no equivale a decir que se practique la llamada pedagogía de las catástrofes, mostrándole a los niños escenarios que les puedan causar miedo o inseguridad. Esta educación debe transmitir grandes esperanzas y optimismo al hombre, pues mediante su inteligencia y el trabajo, ya está haciendo uso de la energía renovable, de medidas y técnicas que armonizan con la naturaleza y que dan una efectiva y razonable respuesta a las exigencias de la sociedad, sin provocar problemas ambientales.”

La conciencia energética como parte de la educación ambiental.

Ahorro de Energía. La esperanza del futuro.

Para maestros del I Ciclo de las Enseñanzas Primaria y Especial.

- Analiza los vocablos que pueden presentar difícil comprensión.
- En el texto se abordan dos enfoques para formar una educación ambiental en los escolares primarios. ¿Cuáles son?
- ¿Cuál de los dos enfoques es el que por lo general se aplica en la escuela primaria?
- A tu juicio, ¿cuál debe ser el empleado por los maestros? ¿Por qué?
- En el texto aparecen palabras que en su escritura llevan la grafía /g/. Explica el porqué de su uso. Escribe otras palabras que se relacionen con el tema abordado en el texto que lleven esta grafía.
- Construye un texto que no sobrepase los límites del párrafo en el que expresas la importancia del papel que desempeña el maestro en la formación de una cultura ambiental en los escolares primarios.

Entre los **principales resultados que se han alcanzado en los docentes** se encuentran:

- Una adecuada concepción, organización, preparación y desarrollo de las clases y de las diferentes actividades del proceso de formación del profesional en función del enfoque profesional.

- La aplicación de métodos activos en correspondencia con el contenido abordado para reafirmar los intereses profesionales.
- La evaluación de la clase y de las diferentes actividades del proceso de formación del profesional en función del enfoque profesional.

**En los estudiantes:**

- Desarrollan con un mayor nivel de creatividad las tareas docentes y actividades del proceso teniendo en consideración el contexto escolar primario.
- Ofrecen argumentos sólidos sobre la significación que tiene el ejercicio de la profesión.
- Ofrecen de forma sistemática, variadas alternativas de solución a los problemas profesionales del nivel primario.
- Mayor conocimiento de los problemas profesionales a los que deben dar respuesta desde la teoría y la práctica educativa.
- Logran vincular con un mayor nivel de creatividad en las clases y diferentes actividades del proceso, los contenidos teóricos con la práctica educativa.
- Se logra la reafirmación de las intenciones profesionales y mayor motivación por la Carrera.
- Una mayor reafirmación profesional de los estudiantes por la Carrera desde la cátedra de pioneros y desde el proyecto comunitario.
- Los resultados alcanzados en el Fórum Nacional con tres estudiantes que alcanzaron premios.
- Elevar la calidad de la preparación de los docentes para aplicar y favorecer este enfoque a un estadio superior y una mayor motivación de los estudiantes por la Carrera para estimular la identidad profesional.

**Finalmente se concluye que:**

- Las consideraciones teórico-metodológicas abordadas constituyen las premisas esenciales para motivar a los docentes para integrar los aspectos fundamentales de cada programa de estudio para favorecer el enfoque profesional en los estudiantes en formación, de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria.
- La concepción teórico-metodológica propuesta posibilitó que con el cumplimiento de las etapas, se aplicaran tareas docentes y actividades variadas y novedosas en función de favorecer el enfoque profesional en la Carrera.

- Desde la introducción y generalización de tesis de doctorado se posibilitó la socialización de los resultados investigativos en los diferentes contextos de actuación desde un enfoque profesional.
- Se constata la viabilidad y pertinencia de la propuesta, a partir de los resultados favorables alcanzados por los diferentes agentes educativos, una vez aplicada la alternativa metodológica.
- Se valora de altamente positivo el impacto logrado en docentes y estudiantes con la propuesta realizada para favorecer el enfoque profesional en el proceso de formación de la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria.

**BIBLIOGRAFÍA**

Arranz, F., Urive-Echevarría, G., Gómez, E. (2013). El enfoque profesional en la formación del Licenciado en Educación Primaria y su desarrollo. *Revista IPLAC*. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación, revista digital, www.revista.iplac.rimed.cu, RNPS No 2140/ISSN 1993-6850, No.3 mayo-junio de 2013, sección: Artículo Científico, art 31/pág. 254-263pdf.

Arranz, F., Urive-Echevarría, G., Gómez, E. (2016). El enfoque profesional en la formación del Licenciado en Educación Primaria y su desarrollo. *Revista Luz*, Edición 64, año XV, no. 1 octubre-diciembre 2014, II Época RNPS 2054, ISSN 1814-151X. Revista certificada por el CITMA. <http://www.revistaluz.rimed.cu>

Arranz, F. et al (2014). *Compendio de tareas docentes para favorecer el enfoque profesional desde programas de estudio en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria*. (Folleto). Resultado del Proyecto: El enfoque profesional desde la perspectiva curricular, UCP José de la Luz y Caballero, Holguín. Cuba, 67 pág.

Arranz, F. et al (2014). *Protocolo de la introducción y generalización de resultados investigativos asociados al enfoque profesional desde la Carrera de Licenciatura en Educación Primaria*. (Monografía). Resultado del Proyecto: El enfoque profesional desde la perspectiva curricular, UCP José de la Luz y Caballero, Holguín. Cuba, 67 pág.

Del Pino, J. (1997). *La motivación de la orientación profesional como problemáticas educativas de actualidad*. Material de consulta. Maestría en Educación. IPLAC, La Habana.

Del Pino, J. (2011). *Motivación profesional para la profesión pedagógica en planes emergentes*. Editorial Academia, La Habana.

Domínguez, et al (1987). *La motivación hacia la profesión en edad escolar superior. En investigaciones de la personalidad en Cuba*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

González, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, F. (1983). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Científico-técnica.

González, V. (1989). *Niveles de integración de la motivación profesional*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias, La Habana.

Urive-Echevarría, G. (2014). *Talleres metodológicos para el tratamiento al enfoque profesional en la Carrera de Educación Primaria*. Tesis presentada en opción al título académico de Especialista en Docencia en Psicopedagogía. Universidad de Ciencias Pedagógicas: José de la Luz y Caballero, Holguín.

# LA FÓRMULA DEL CorRAZÓN: CURRÍCULO, TALENTO, ROBÓTICA E INTELIGENCIA EMOCIONAL



El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento.

*(Preámbulo extraído de la LOMCE)*

# Por Silvia Oria Roy.  
Colegio Británico de Aragón. Vocal de la  
Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.



El binomio “innovación educativa” es una apuesta fuerte de incorporación en el Sistema Educativo Español. Objetivos tales como promover, favorecer, potenciar, observar, incrementar, e impulsar la innovación educativa quedan incluidos en el proyecto educativo de todos los centros escolares españoles, sean destinados a una enseñanza pública, concertada como privada. El mensaje explícito de formación y preparación de un alumno en sus aspectos personal, social y académico es algo irrefutable. Una simbiosis entre el currículo académico y el currículo emocional de crecimiento personal así como de valores y principios que la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía tiene como compromiso y defensa, apostando porque la esencia de la inteligencia emocional no quede en un segundo plano. Dentro de la etapa escolar, los enseñantes hacemos todo lo que esté en nuestra mano para facilitar el desarrollo personal, y la integridad social de cada uno de nuestros alumnos descubriendo y potenciando su propio talento. Una mirada hacia el éxito de nuestros alumnos dentro de su trayectoria vital, profesional y personal acompañado por una mochila llena de conocimiento, recursos, herramientas de aprendizaje, valores, y educación emocional que les convertirán en personas grandes.

Talento, el talento. Aptitud de nuestros alumnos y de nuestras alumnas revalorizada, que ha pasado de ser subliminar para adquirir un lugar en el pódium. Una capacidad que no tiene que caer en el olvido y que es imprescindible potenciar. “Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen.” Esa es la verdadera fortaleza a tener en cuenta para el proceso de enseñanza – aprendizaje en nuestras aulas. Contar con el talento y la innovación. Un híbrido combinado perfectamente que forme “personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras”. “La Estrategia de la Unión Europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador ha establecido para el horizonte 2020 cinco ambiciosos objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social, así como clima y energía”.

Avanzando y dando resolución al misterio sobre el cómo poder llevar a cabo tal desarrollo del potencial del alumno, que no sólo satisfaga el aprendizaje a través del ejercicio de las habilidades cognitivas (imprescindible, sí, pero no suficiente), se introduce un complemento de apoyo mediante las competencias transversales con la adquisición del “pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y

la aceptación del cambio”. Considerando que “los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea” “necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje”.

El grueso de este artículo tiene como mensaje prioritario la tríada: Talento - Innovación educativa: Robótica – Currículo emocional. Una introducción necesaria como génesis que contextualice el contenido del texto. Dejándonos llevar dentro de las TICs, simplificaré el término a la introducción de la “Robótica” en las aulas escolares y su reporte positivo en las capacidades cognitivas y metacognitivas de los alumnos y las alumnas.

“La tecnología ha conformado históricamente la educación y la sigue conformando. El aprendizaje personalizado y su universalización como grandes retos de la transformación educativa, así como la satisfacción de los aprendizajes en competencias no cognitivas, la adquisición de actitudes y el aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías. Conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones exige una revisión en profundidad de la noción de aula y de espacio educativo, solo posible desde una lectura amplia de la función educativa de las nuevas tecnologías. [...] permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa.”

*(Texto LOMCE)*

Una innovación educacional como actitud. Una visión actualizada y renovada de la praxis que a día de hoy el colegio Británico de Aragón desempeña en sus aulas. Una aportación directa de cambio metodológico en el aula que enfatiza los resultados positivos que se alcanzan en esta asignatura de carácter interdisciplinar. Es un vehículo extraordinario que facilita alcanzar las competencias básicas necesarias para desenvolverse en un mundo cambiante y tecnológicamente avanzado. Competencias intangibles que les ayudan a crecer en valores, currículo emocional. Si bien, el desarrollo de procesos cognitivos básicos y de alto nivel se ve acompañado por un especial y necesario mimo en competencias emocionales en los alumnos. Esto es, no sólo se refiere a **competencias académicas**, siendo una asignatura que perfectamente puede tener un carácter transversal

y enlaza en proyectos interdisciplinares con el resto de asignaturas del currículo educativo como se está llevando a cabo en el colegio Británico de Aragón. Considerándose una metodología que enlaza la realización de forma práctica de aquellos conceptos teóricos presentados en otras asignaturas. Aprender haciendo y experimentando a través de retos divertidos y creativos, considerando el plan Bolonia e incluso reforzando el aprendizaje de idiomas (inglés) por los tecnicismos en uso que se incluyen en esta asignatura con carácter internacional. Sino también, un reforzador de las competencias personales y de relación con los demás que potencian alumnos emocionalmente inteligentes. **Competencias interpersonales** de trabajo y relación con el equipo, actitudes de convivencia tales como consenso en la toma de decisiones, crítica constructiva, evaluación, tolerancia, respeto, tiempo de espera y de turno de palabra, orden y organización, empatía, liderazgo o asertividad como desarrollo de capacidades emocionales de relación con los compañeros. Y **competencias intrapersonales** como autoestima, autonomía, automotivación, autoconocimiento, actitud de autocrítica, autoevaluación, creatividad, resiliencia, tolerancia a la frustración o empatía como desarrollo de capacidades emocionales. Atención visual y auditiva, selección, percepción, memoria, reflexión, pensamiento lógico y algorítmico, procesamiento, razonamiento, procesos resolutivos, asociación, abstracción, ejecución, autoevaluación o corrección y solución de problemas como desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos e, incluso, tareas y aspectos primarios físicos de motricidad manual gruesa y fina a la hora de coordinación, lateralidad, orientación espacial, secuenciación y equilibrio dimensional.

Todos los centros educativos del sistema español pueden ser aptos para la implantación de esta asignatura tan potente. Como aspecto clave, el acceso al software era el que determinaba quién podía participar en la sociedad digital. Con el uso del software libre, la accesibilidad se amplía y elimina barreras para permitir la participación de todos los miembros en igualdad de condiciones.

Amén de esto, se suma la llegada de plataformas hardware muy económicas de código abierto, basadas en placas con un sencillo microcontrolador y que funcionan con estándares de sensores y actuadores motrices, esto es, la esencia de los robots. Por otro lado, la introducción de esta asignatura en el currículo permite continuar con su desempeño en contexto familiar con las mismas herramientas que se utilizan en la escuela dentro de la legalidad e involucrando a las familias. Aspecto imprescindible y relevante, ya que es una actividad entre hijos y padres que refuerza el vínculo paterno-filial de forma más lúdica que en el aula. Un triángulo perfecto formado entre alumnos, familias y centro escolar que hace partícipe a toda la comunidad educativa con un objetivo común: lograr el funcionamiento de un robot. Un esfuerzo que alcanza un logro compartido y un éxito en valores colectivo.

Una apuesta sólida que ha venido para quedarse y complementar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas de nuestros centros educativos españoles. Un compendio de los cuatro pilares de la Educación que Delors expuso en "La Educación encierra un tesoro" considerado como por la UNESCO (1996) como principio universal: aprender a conocer, aprender a hacer y pensar, aprender a vivir juntos y con los demás y aprender a ser. Un vitamínico brebaje para la Educación servido con cuchara de oro cuya grabación en el extremo dice: inteligencia emocional. Una apuesta segura que garantizará en nuestros alumnos y alumnas un desarrollo personal enriquecedor a lo largo de su vida. Por ello, la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía quiere llegar a cubrir ese currículo emocional tan imprescindible, formando en inteligencia emocional y bienestar a los ámbitos de escuela, familia, salud, empresa y empleabilidad y deporte con la celebración de su III Congreso de Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, CIEB'17 en Zaragoza. [www.congresointeligenciaemocional.com](http://www.congresointeligenciaemocional.com)

$$\text{FÓRMULA DEL CORRAZÓN} = \left( \begin{array}{c} \text{COMPETENCIA CURRICULAR} \\ + \\ \text{TALENTO} \end{array} \right) \times \begin{array}{c} \text{INNOVACIÓN CON LA MATERIA DE ROBÓTICA} \\ \times \\ \text{COMPETENCIA EMOCIONAL} \end{array}$$

## ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA EN SUECIA EL CASO DE GOTEMBURGO

**E**l objetivo de esta presentación es el de difundir los aprendizajes adquiridos durante una visita de estudio realizada a Gotemburgo en mayo de 2015, dentro del programa ACADEMIA para Orientadores convocado por la Comisión Europea.

En esta visita pude aprender el distinto nivel de organización de la Orientación para la carrera en Suecia, y más específicamente en la citada localidad, por medio de la visita y estudio de sus servicios de Orientación a nivel de la escolaridad básica, de adultos, universitaria y por parte de los servicios de empleo.

La idea de servicio externo a los centros educativos tiene sus puntos fuertes y sus debilidades, pero se forja como una estructura potente por lo que respeta a la suma de servicios que el ciudadano puede encontrar en un mismo centro. Una de las virtudes recae en concretar un plan de trabajo con un diseño concreto para cada curso.

El objetivo de esta presentación es el de difundir los aprendizajes adquiridos durante una visita de estudio realizada a Gotemburgo en mayo de 2015, dentro del programa ACADEMIA para Orientadores convocado por la Comisión Europea. En esta visita pude aprender el distinto nivel de organización de la Orientación para la carrera en Suecia, y más específicamente en la citada localidad, por medio de la visita y estudio de sus servicios de Orientación a nivel de la escolaridad básica, de adultos, universitaria y por parte de los servicios de empleo.

Antes de describir los Servicios y Programas de Orientación para la carrera, debemos partir de la definición de los siguientes conceptos.

Según Super (1957), la orientación vocacional pretende ayudar a que la persona elabore un concepto adecuado de sí mismo, y de su papel en el trabajo.

También considero importante la definición de Bisquerra, (1990), la orientación no es un proceso puntual, sino continuo en el tiempo; no se dirige sólo a las personas con necesidades especiales, sino a todo el mundo. Se persiguen como objetivos: el desarrollo de la persona, y la prevención de problemas de toda índole; se interviene a través de programas.

### Servicios de Orientación para la carrera a nivel escolar

En Gotemburgo hay tres tipos de oficinas prestando servicios de orientación, dos de ellas de gestión municipal y la tercera depende directamente del gobierno.

Las oficinas de gestión municipal se diferencian en función de la edad de los solicitantes. Unas oficinas se dedican a la orientación de los jóvenes de 13-20 años (orientación para la formación individual y para la decisión en la carrera profesional a través de entrevistas individuales, plan de seguimiento, apoyo y orientación personal muy individualizado) o jóvenes mayores de 20 años (inmigrantes o jóvenes sin estudios certificados).

Las oficinas del gobierno incluyen todos los colectivos mayores de 18 años y realizan una tarea similar a las oficinas de desempleo. Realizan una orientación para la sociedad en tanto que lo que hacen es conocer el perfil de la persona demandante y buscar una oferta de empleo ajustada.



# Por José Luis Martínez García. Asesor en el Servicio de Orientación Educativa y Profesional (SOEP) en la Dirección Provincial de Educación, Cultura y Deportes de Albacete.

Los servicios de orientación en Suecia se establecen como servicios externos dado que en Suecia la educación siempre es gratuita para el alumno. Los alumnos pueden elegir un centro público o privado, el gobierno sufragará siempre los gastos. La orientación del alumnado en Suecia parte del principio de imparcialidad y respeto al proyecto vital de cada alumno, por ello, los orientadores no deben dejarse influir por los intereses propios de un centro. Por este motivo, las oficinas de orientación son servicios externos a los centros educativos.

La oficina de orientación municipal de Gotemburgo ofrece sus servicios a los centros en las etapas correspondientes a educación primaria y educación secundaria.

Para la educación primaria, un centro de tres líneas con 70 profesores, recibe un orientador de ésta oficina 8h a la semana. Esto supone un 20% del horario de este profesional realizando tareas de orientación al profesorado. Para las edades correspondientes a la educación secundaria, ofrecen 12 horas de atención al centro. El resto del horario lo realizan en la oficina con demandas personalizadas, atendiendo un total de 850 alumnos anualmente.

Las funciones desarrolladas por este servicio son: la realización de actividades en grupo desde edades iniciales relacionadas con las profesiones y la orientación individual para la toma de decisiones en el itinerario de formación.

### Orientación para la carrera por parte de los servicios de empleo

En el ámbito de los servicios de empleo, En Suecia la tasa de desempleo es del 8% de la población. En Gotemburgo hay 7 oficinas de trabajo y 5 de ellas especializadas en inmigrantes refugiados por el convenio que tienen con Naciones Unidas (desde el año 2010) para acogerlos, rehabilitarlos y buscarles trabajo. La oficina de Angered es una de ellas.

Angered es una población cercana a Gotemburgo con 15.000 habitantes, 5000 de ellos sin empleo. De los 5000, 1000 de ellos no tienen estudios primarios, 2000 de ellos tienen estudios correspondientes a la etapa secundaria y el resto estudios universitarios.

La función fundamental de este servicio es la de proporcionar orientación individual para refugiados, inmigrantes y adultos sin empleo.

En la oficina de trabajo disponen de un equipo de personas que trabaja con el colectivo más joven (entre 16- 25 años), 4 orientadores y un trabajador social. Los orientadores llevan a cabo un trabajo concreto de apoyo y seguimiento personal “Young people in” a la vez que se coordinan con los trabajadores de la oficina de desempleo y también reciben el apoyo de una persona de la escuela de adultos de Gotemburgo dos veces a la semana.

**“Young people in”:** para jóvenes entre 16-24 años que no tienen estudios ni trabajo (ni-ni).

Estas oficinas disponen de personal que busca a estos jóvenes en los barrios y los convencen para desplazarse a la oficina de desempleo, el streetworker. Son un equipo de 17 personas para una población de 15.000 habitantes. Les hacen una entrevista individual una vez al mes para comprobar las tareas que han realizado

para buscar trabajo, si no son suficientes les retiran la prestación concedida.

Tareas de los orientadores (especializados en orientación multicultural):

- Primero realiza una tarea de rehabilitación con el colectivo de refugiados y con los jóvenes que han abandonado los estudios o jóvenes con problemas de aprendizaje.
- Cooperar con los servicios sociales.
- Ayudar a los desempleados, más en particular a inmigrantes a realizar los CV para acceder a ofertas de trabajo.
- Programa especial de refuerzo de matemáticas, inglés y sueco para los jóvenes.

### Programa integral para jóvenes inmigrantes sin estudios

Tras la realización de un estudio por parte de los servicios de empleo se concluyó que el 16% de estos jóvenes no disponían de titulación de educación básica.

Propone un programa integral que ofrece simultáneamente al estudiante:

- Orientación multicultural individual.
- Contacto con los trabajadores de las oficinas de empleo y el mercado de trabajo.
- Clases prácticas de sueco.
- Clases en tecnologías de la información y la comunicación.
- Información sobre la sociedad sueca y el mercado de trabajo sueco.
- Cursos para obtener la licencia de conducir.
- Información sobre los requisitos para cada empleo.

Empiezan el programa atendiendo a 200 personas y ahora atienden a 500. Los cursos duran entre 16 y 20 semanas pero para muchos de ellos no es suficiente. Hacen un programa adaptado a las necesidades de cada alumno y esto repercute en mejores resultados.

### Orientación a nivel universitario

Los ámbitos a los que se ofrece servicios de orientación desde el Servicio de Orientación Universitario o “Student Career” son: centros de educación secundaria obligatoria, bachillerato y educación de adultos, Universidades y colegios universitarios, Servicios Municipales de orientación, Oficinas de empleo/rehabilitación.

A nivel de cada centro universitario existe un Servicio de Orientación compuesto de varios profesionales con una serie de tareas en las que el objetivo fundamental es el de guiar al alumno desde su entrada en el centro hasta la facilitación de la toma de decisiones sobre estudios posteriores o sobre las diferentes alternativas profesionales una vez acabados sus estudios.

Las funciones que se realizan por parte de estos servicios a nivel universitario son el asesoramiento individual sobre las opciones

de estudio, asesorar en el campo de estudio en concreto y proporcionar información sobre opciones de carrera, aplicaciones, trabajo, vacantes, etc.

En cada uno de los cursos tienen una serie de tareas individualizadas para los alumnos, comenzando por una serie de entrevistas individuales con cada uno de los nuevos alumnos de primer curso.

### Conclusiones & Propuestas

La experiencia compartida y el contraste de ideas nos permite enriquecernos en los planteamientos respecto a la implementación de los sistemas de orientación. Destacaría tres aspectos a considerar de ahora en adelante a fin de fortalecer nuestro propio sistema de orientación:

1. La idea de servicio externo a los centros educativos tiene sus puntos fuertes y sus debilidades pero se forja como una estructura potente por lo que respeta a la suma de servicios que el ciudadano puede encontrar en un mismo centro. Un elemento clave es la facilidad de establecer un trabajo compartido entre profesionales que, siendo de ámbitos distintos buscan un objetivo común, y ello se traduce en el beneficio al ciudadano dado que recibe un seguimiento y apoyo integral para su desarrollo personal, social y facilitador de su inserción laboral. Se trata de potenciar el trabajo en red, compartir la información y los objetivos en el diseño del plan de trabajo personalizado para cada ciudadano y el beneficio se refleja en el ajuste al detalle entre la formación, los perfiles profesionales y las ofertas de trabajo, lo que permite a su vez, dar respuesta a las demandas del mercado laboral y reducir las tasas de desempleo.
2. Fortalecer el enfoque de la orientación personal, académica y profesional ligada a una formación para la vida personal y social, y con estrecha relación con las oficinas de trabajo. Se huye de la idea de la oficina de trabajo con la finalidad única de cotejar oferta de trabajo-empleado y se pasa a una visión

amplia e integral de la relación entre desempleados y mercado laboral. En dicha relación la orientación ejerce un papel fundamental en las tareas de formación para el desarrollo personal y de la carrera del ciudadano con el interés expreso por parte del gobierno de acortar los períodos y el número de desempleados que actualmente oscila entorno al 8% de la población.

3. Por lo que se refiere a la orientación en los centros educativos de secundaria y bachillerato, aunque una de las debilidades al presentarse como servicio externo es la manifiesta dificultad para el trabajo compartido con el resto del profesorado del centro, una de las virtudes recae en concretar un plan de trabajo con un diseño concreto para cada curso. De esta manera, la orientación educativa, personal, académica y profesional, se trabaja en los centros explícitamente con todos los alumnos de 12 a 19 años, tanto a nivel grupal como individual cuando es preciso. Se complementa además, con la posibilidad que tienen los alumnos de demandar más sesiones de orientación individualizada si así lo requieren, en el centro municipal durante el horario de atención del orientador dedicado a ello.
4. El establecimiento de un sistema de orientación para la carrera que cubre todas las edades y etapas educativas, aporta un éxito demostrado en un aumento del éxito educativo y en la mejora de la empleabilidad, según estudios en varios países (Watts, 2010).

### BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA, R. (1990): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boiscaren Universitaria
- Sultana, R.G. & Watts, A.G. (2006). Career guidance in Public Employment Services across Europe. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1): 29-46.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper
- Watts, A.G. (2010). National all-age career guidance services: Evidence and issues. *British Journal of Guidance and Counselling*, 38(1): 31-44.

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN	SERVICIO QUE SE OFRECE	REGULACIÓN ADMINISTRATIVA	FORMACIÓN ACADÉMICA
Centros Municipales de Orientación	• Orientación e información individual	• Autoridades municipales	Graduado universitario en Orientación Profesional u otros licenciados
Orientación en ESO y Educación de Adultos	• Actividades en grupo • Orientación individual para la toma de decisiones en el itinerario de formación	• Ley de Educación y currículum (Agencia Nacional de Educación) • Municipios	Graduado universitario en Orientación Profesional
Oficinas de Empleo/Rehabilitación	• Orientación individual para refugiados, inmigrantes y adultos sin empleo	• No a la regulación en las actividades de Orientación • Departamento de Trabajo	• Capacitación en el servicio • A veces psicólogos, a veces orientadores profesionales
Orientación en la Universidad	• Asesoramiento individual sobre las opciones de estudio • Asesoramiento en el campo concreto de estudio • Opciones de carrera, aplicaciones, trabajo, vacantes	• Resolución 1993 • Agencia Nacional de Educación • Universidad	Graduado universitario en general y formación en orientación profesional y el mundo laboral
Formación Profesional Avanzada	• Orientación en las posibles elecciones profesionales	• No hay regulación formal • Agencia sueca para la FP avanzada	A veces profesores, a veces graduados en Orientación profesionales

Anexo I. Resumen de funciones y regulación de los diferentes servicios de orientación para la carrera

# BIMO: LA EMPATÍA DE LOS NIÑOS MEDIANTE UNA MASCOTA EMOCIONAL



**L**a esencia de la inteligencia emocional es tener tus emociones trabajando para ti, y no en tu contra. (Reuven Bar-On)

En la idea de que la empatía se puede educar si queremos que nuestros futuros adultos sean más sociables, y teniendo en cuenta la necesidad de trabajar con los niños desde los propios valores, se ha creado la colección de cuentos BIMO.

BIMO es un ser inespecífico, una especie de monstruito entrañable lleno de colores, como es la pluralidad. Aparece en los cuentos representando muchas características diferenciales que podemos presentar: Ceguera, hipoacusia, discapacidad motora, (en silla de ruedas), intelectual, y otras muchas diversidades. Comparte con los niños sus sentimientos y emociones, empatiza con ellos. Este hecho sirve de ayuda para que los niños puedan comprender, y aprendan a enfrentar determinadas experiencias que también pueden darse en sus vidas, y entiendan mejor las que pueden sentir los demás.

# Por Elena Mateo Ortega.  
Psicóloga y logopeda.



## ORIGEN DE UNA IDEA

A lo largo de mis años de experiencia docente como Logopeda el cuento ha sido una herramienta de trabajo básica, no solo porque ayuda a incrementar la capacidad comunicativa de los niños, sino porque es un material muy útil a la hora de incidir en los procedimientos para la adquisición o mejora del lenguaje infantil en cualquier etapa: desmutización, desarrollo o en su consolidación. Es un instrumento fundamental de acercamiento y complicidad de las personas que lo comparten. El adulto y el niño interactúan mediante ese vehículo que, en la mayoría de los casos, es más un medio que un fin para alcanzar el objetivo deseado, una experiencia de interacción satisfactoria, como mínimo.

Con frecuencia las narraciones destinadas a esta finalidad se basan en historias que suceden a algún animalillo o imagen, que representa el mundo infantil, pero no le identifica. En esta idea de favorecer el desarrollo de la competencia emocional de los niños a través de historias que suceden a sus iguales, surge el material de cuentos BIMO.

Para facilitar esta identificación de los niños con los protagonistas del relato, BIMO presenta un aspecto bastante novedoso. Los niños que colaboran en este material son niños y niñas reales que presentan discapacidades y/o diversidades. Comparten sus características diferenciadoras, y los sentimientos y emociones que determinadas situaciones pueden provocarles.

## ¿A QUIÉN VA DIRIGIDO BIMO?

Este material va dirigido:

- A niños y niñas que están aprendiendo un sistema aumentativo de la comunicación (SAC), el bimodal. El cuento les permite reforzar la adquisición del mismo y desarrollar su interés por la comunicación y la lectura, mientras se entretienen con una actividad interactiva.
- Además, puede utilizarse para la educación en valores, y de distintos aspectos de la competencia emocional, de nuestros hijos o alumnos, presenten o no algún tipo de discapacidad o diversidad.

BIMO es la mascota que acompaña la narración de los cuentos y manifiesta las mismas emociones que los niños que los protagonizan. Les introduce a la reflexión de las mismas, de manera que será el medio que ayude a los niños a identificar, comprender y expresar sus emociones.

Las situaciones que se plantean procuran ser lo más cercanas posibles a sus propias vivencias, con la intención de que participen de la manera más activa posible, potenciando siempre la propia iniciativa.

A partir de las experiencias de los protagonistas de los cuentos, BIMO descubrirá algunas maneras de afrontar sus limitaciones e incrementar sus posibilidades.

## ¿CON QUÉ OBJETIVO?

La finalidad de este material es que sirva de ayuda a los niños para:

- Desarrollar la competencia emocional: Reconocer, expresar y controlar las propias emociones.
- Comprender y diferenciar mejor los estados emocionales propios y ajenos.
- Conocer y distinguir unos valores de otros.
- Desarrollar sus habilidades sociales.

Cuando los menores estén, además, aprendiendo un Sistema Aumentativo de la Comunicación, (bimodal):

- Favorecer el aprendizaje de los gestos de la comunicación bimodal.
- Facilitar el desarrollo de la estructura morfosintáctica del lenguaje.
- Ayudar a mejorar la comprensión de lo leído.

## ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN LOS CUENTOS

Los cuentos que conforman este material presentan una estructura que sigue siempre un mismo planteamiento. En una primera página, se presentan todas las mascotas BIMO que reflejan diferentes emociones y sentimientos. Una vez nos situamos en el desarrollo de la historia, cada secuencia se presenta en dos caras que tienen un mismo color, y que va cambiando en las sucesivas páginas. En el margen superior de las páginas de la izquierda aparece la imagen de una mascota, BIMO, que va a motivar al niño o a la niña en la lectura y ayudar en la comprensión de las emociones que se van reflejando. En esta misma página, se describe el contenido narrado de manera escrita y con apoyo gestual, a través de pequeñas fotografías, palabra a palabra.

La intención de estas fotografías es que sirvan de modelo, tanto al adulto como al niño, de los gestos que deben realizarse, de manera simultánea, a cada término leído.

En el margen derecho, mediante una fotografía mayor, se refleja la situación antes mencionada. El adulto animará al menor a que observe con atención lo que en ella sucede. Debajo de la misma, se relata este acontecimiento de manera escrita. En esta página también se sitúan unas casillas para colocar las fotos de los gestos, en la actividad posterior.

En cada cuento de la colección la cantidad de palabras que componen las frases de cada página es diferente, un mínimo de 3 y un máximo de 9, para poder abordar los aspectos semánticos y sintácticos de manera gradual.

## ¿CÓMO SE TRABAJA CON EL MATERIAL BIMO?

### 1.- Niños que están aprendiendo un S.A.C.

El objetivo será igualmente trabajar los valores y las emociones, pero el apoyo que utilizaremos para su comprensión y expresión será el S.A.C bimodal.

Antes de comenzar la lectura de los cuentos, se recomienda realizar con el menor algún juego o actividad motivadora, relacionada con el lenguaje bimodal, que aumente su interés hacia el cuento.

### ¿Cómo se pueden utilizar estos cuentos?

**1. Observamos con los niños las páginas.**

**3. La mascota, Bimo, empatiza con las emociones de los niños, (solo hacemos notar).**

**5. Puede utilizarse un S.A.C. gestual, como apoyo, cuando sea necesario, (comunicación bimodal).**

**2. Leemos. ¿Qué sucede...?**

**4. ¿Qué siente el niño?, ¿por qué...? (comprenden las emociones)**

**6. Se complementa con pegatinas de los gestos, que se adhieren en este lugar**

En el desarrollo de la actividad, haremos que el niño o la niña observe con atención las páginas de la historia. Nos detendremos el tiempo necesario en las mismas para que el menor observe y comente, junto al adulto con quien comparte la lectura, qué significado tienen. Para ello, le explicaremos mediante el apoyo gestual, y la lectura de cada párrafo, lo que en ella sucede. Se pondrá especial atención en que observe las emociones que suelen reflejarse de manera paralela en ambas páginas, en el protagonista y en la mascota BIMO.

Las actividades se podrán realizar de diversas maneras, según las posibilidades del niño o la niña, y con ayuda de un adulto. A modo de resumen, se podrían concretar en las siguientes: localizar en las imágenes signadas gestos hechos por el adulto; adherirlos cada uno en su casilla en pasos progresivos y con diferentes tipos de ayuda; narrar simultáneamente de manera verbal y gestual el cuento, adulto al niño, pero también el niño al adulto; sugerir otros acontecimientos o finales posibles...

Para comprobar el grado de comprensión del relato, el niño puede responder a preguntas abiertas y cerradas relacionadas con la narración, contestar si son verdaderas o falsas algunas frases dichas por el adulto.

El adulto estará pendiente de cualquier intento expresivo que realice la niña o el niño, tanto gestual como oral, y se lo reforzará, modelará o ampliará inmediatamente con el propósito de que desarrolle una actitud cada vez más positiva y participativa hacia la comunicación.

#### 2.- Niños que no necesitan un S.A.C.

El adulto enseñará el cuento al niño o la niña. Le presentará a BIMO, y le anticipará, de manera global, en qué va a consistir esta

lectura. En la experiencia de uso escolar, estos cuentos se pueden utilizar en tres tipos de situaciones: en intervenciones individuales, en pequeño grupo, y con el gran grupo-aula. Algunas ejemplificaciones de actividad serían:

- Dialogar sobre los distintos valores, (la amistad, el respeto, la igualdad, la cooperación...): ¿Qué son?, ¿cómo los identificamos?, ¿qué hacer para favorecerlos?, ¿qué circunstancias les ponen en riesgo? ...
- Partiendo de la experiencia vivida por los protagonistas de cada historia, tomar conciencia de la importancia y riqueza de la diversidad: ¿por qué puede tener ese tipo de experiencia?, ¿tenemos todos alguna cualidad o característica diferenciadora?, ¿conoces a alguien que le haya ocurrido algo parecido al protagonista?
- Identificar y reconocer nuestras emociones a través de Bimo y los menores que los protagonizan: ¿Cuáles son algunos de los sentimientos y emociones que viven los niños de este cuento?, ¿qué situaciones las provocan?, ¿por qué creemos que los protagonistas reaccionan de una manera u otra?, ¿qué otra cosa puede hacerse?, ¿qué importancia damos a los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás (empatía)?...
- Hablar de alternativas para la resolución de situaciones que provocan sentimientos negativos, y de cómo tolerar la frustración cuando a uno no le salen las cosas como le gustaría.
- Comentar nuevas formas de relación en las que se pueda establecer una convivencia abierta, democrática y solidaria.

Estas reflexiones deben hacerse de manera gradual, sin personificar y con la participación voluntaria de los niños.

#### VALORES QUE BIMO TRATA

La colección Bimo aborda en cada volumen específicamente, y en todos de manera indirecta, los siguientes valores:

- **LA AMISTAD.** Se analizan los elementos que favorecen una adecuada relación de amistad: destrezas sociales, comunicación asertiva, confianza y respeto hacia el otro... Cuando estas habilidades no se manifiestan con claridad, los niños pueden interpretar algunas situaciones de forma equivocada y, como en el caso de la protagonista de uno de los cuentos, sentir cierta incompreensión y aislamiento.
- **LA PERSEVERANCIA.** En la medida en que nos enfrentamos a un reto con esfuerzo, constancia, sin temor y ajustando las expectativas a nuestras limitaciones y posibilidades, conseguimos romper las barreras que, muchas veces, sólo nosotros mismos nos ponemos. Aprenderlo y aprender a transmitir a los demás, cuánto podemos hacer solos o con una pequeña ayuda, favorece el desarrollo de la autonomía y mejora la autoestima.
- **LA IGUALDAD.** El desconocimiento y prejuicio hacia alguien que se valora como diferente, puede predisponer al rechazo inicial en la relación social. Algunos niños y niñas sienten que, su diferencia, puede inducir a este tipo de actitudes. El interés por conocernos en nuestras diferencias, nos descubre sin embargo, un gran mundo de posibilidades en el otro y en uno mismo, de las que tenemos mucho que aprender.
- **LA COMUNICACIÓN Y LA AUTOESTIMA.** Para muchos niños con importantes dificultades comunicativas, fundamentalmente los T.E.A., es casi imprescindible en la actualidad el uso de un sistema de apoyo comunicativo, (ordenador, tabletas, teléfono móvil...), que les permita comunicarse de manera alternativa con los demás. Saber comunicarnos es, no sólo una necesidad, sino también un logro, que refuerza nuestra autoestima pues nos ayuda a entender que, con nuestras acciones, palabras o gestos, podemos interactuar y modificar el mundo que nos rodea.
- **LA COOPERACIÓN.** Vivir en sociedad supone que todos necesitamos ayudarnos para poder conseguir fines comunes. Es importante que los niños aprendan que las actitudes solidarias son imprescindibles para hacer del mundo un lugar mejor. Además, el hecho de ejercer dichas actitudes, libre y voluntariamente, produce en sí mismo, una gran satisfacción personal.
- **EL RESPETO POR LAS DIFERENCIAS.** En todos los cuentos de la colección se hace hincapié en que todos somos distintos y las ventajas que este hecho supone. En uno, especialmente, se aborda de manera más directa la diversidad, que puede venir dada por varias circunstancias, como lo son el carácter, sexo, raza o las necesidades físicas, sociales, educativas, entre otras... Desde este planteamiento, cualquier elemento que nos diferencia, resulta enriquecedor, nos aporta matices que nos complementan, contribuyendo y potenciando nuestro desarrollo integral.
- **LA SUPERACIÓN.** En el último cuento de la colección, la protagonista que presenta un trastorno específico del lenguaje, plantea el deseo de superar las dificultades asociadas al

mismo, pero no puede hacerlo sola. Necesita el apoyo de los demás, en particular, de su familia y de los Maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje que le orientan sobre cómo afrontarlas. Muchos niños y niñas precisan apoyo e intervención para compensar unas dificultades que, muchas veces, pueden pasar inadvertidas y derivar en un fracaso escolar si no se interviene a tiempo.

#### ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA CON EL USO DEL MATERIAL BIMO

En la experiencia obtenida mediante el uso del material BIMO tanto propia, como la que otros profesionales que han utilizado el material me han trasladado, observamos que:

- Los niños se identifican fácilmente con las historias planteadas. En muchos casos, comentan que algún familiar o conocido presenta las mismas características o discapacidad que los protagonistas.
- En otros casos, les ayuda a caer en la cuenta de que determinados compañeros o amigos presentan algunas de las discapacidades o diversidades descritas y se comportan con ellos de manera más empática.
- Les es más fácil asociar determinadas emociones o sentimientos a fotografías o imágenes, y son capaces de denominarlas de manera más acertada.
- Comparten experiencias propias vividas muy semejantes a las que se narran en los cuentos, y siempre provocan debates y comentarios sobre cómo actuarían ante una situación u otra. Es curioso observar que participan espontáneamente niños que habitualmente son bastante callados.
- Valoran en mayor medida la importancia de tener una adecuada autoestima y el posible daño que puede hacerse en el otro si no se cuida este aspecto. Actúan teniendo en cuenta las propias necesidades y las de los demás.
- Les ayuda a pensar más las cosas que dicen, y a decir con más confianza y respeto las cosas que piensan, al entender en mayor medida la necesidad de la reflexión en la complejidad de las relaciones personales.
- Los niños con los que no se trabaja con el apoyo del SAC, suelen manifestar mucho interés por los gestos. Se fijan, preguntan y de manera espontánea los realizan mientras leen en muchas ocasiones. Pese a lo que de manera a veces prejuiciosa se opina, los gestos nunca sobran para quien no los necesita.
- Consiguen, en definitiva, una mayor regulación y autocontrol en su competencia emocional, y saben diferenciarla mejor en relación al otro.

BIMO les ayuda a entender el enriquecimiento que supone que todos seamos tan diferentes, en la idea de que BIMO, somos todos.

Gracias a la editorial CEPE por confiar en este pequeño sueño, en BIMO, y hacerlo posible.

# EL ÁULA MÁGICA: UNA EXPERIENCIA DE AYUDA PSICOTERAPÉUTICA PARA ALUMNADO CONFLICTIVO

**D**urante los últimos cinco años de mi vida laboral, he tenido la satisfacción de poder trabajar en el Instituto Ben Gabirol de Málaga, -cercano a un barrio socioculturalmente deprimido-, en algo muy satisfactorio para mí, porque además de mi labor docente, he podido atender a alumnos con problemas, en un Aula que llamé "Mágica", y en la que pude utilizar mi formación como psicoterapeuta Gestalt, ayudando a chavales con comportamientos complicados.

Un objetivo de esta tarea era dotar de un enfoque diferente a lo que se suele hacer en el ámbito académico cuando se trabaja con alumnado conflictivo. En mi opinión los conflictos personales y familiares de los adolescentes, -conflictos que luego ellos trasladan al aula-, pueden -y deberían- ser atendidos dentro del Centro escolar y por profesionales cualificados.

Por lo que sé, ha sido una experiencia única en un Instituto de Secundaria, entre otras cosas porque estas sesiones estuvieron insertadas en mi horario lectivo, por ejemplo en las horas de mayores de 55 años. Tengo que decir además, que esta experiencia, -que fue posible gracias al apoyo de los equipos directivos de Doña Alejandra González y de D. Ángel Haro-, se incluyó en el Plan de Centro y dentro del Plan de Convivencia, y que las sesiones, transcritas, se las hacía llegar a la Orientadora, -Doña Ana Cobos-, a Tutores y al Jefe de Estudios, -Don Pablo Briones, también jefe de Convivencia-, con lo cual la información circulaba suficientemente, eso sí, de forma confidencial. A las familias se les pedía un permiso expreso por escrito, el cual nos fue concedido en el 99'9 de los casos.

Durante estos cinco años, fueron 86 chicos y chicas los que pasaron -y muchos de ellos, repetidas veces-, por el Aula Mágica. Y aunque era difícil ver cambios instantáneos en las aulas, sí los hubo, desde luego, en la mía. Siempre tuve, y sigo teniendo, esperanza en que este trabajo fuera una inversión a largo plazo, en el sentido de que quedara una huella positiva en estos adolescentes a los que atendí.

Sabemos que los hijos de familias desestructuradas, con carencias afectivas, con incapacidad para poner límites a sus hijos, con abandonos continuados...adolecen de recursos para gestionar su propia vida, sus emociones y sus actitudes. Generalmente la apatía crónica para trabajar, la violencia con compañeros, el absentismo, la falta de respeto, etc. son actitudes aprendidas, "permisos" más o menos tácitos que los progenitores han dado a sus hijos, por desconocimiento y falta de formación, y casi siempre porque igualmente esos Padres han sido víctimas también de sus propias familias disfuncionales, que no acogieron y no atendieron a sus hijos, o sólo lo hicieron con desinterés o con agresividad. Los trastornos vinculares en la infancia dan como resultado adolescentes resentidos, agresivos, pasivos, reclamadores....En fin, hay toda una gama de comportamientos, pero todas se resumen en una sola: "Quiero atención", "Quiero amor".

En el A. M. hemos usado test para realizar primeros encuadres, -el "TRO", el "Pata Negra", "Test del Árbol", "Test de la Figura Humana", el "HTP"-, y realizábamos actividades de autoconciencia, de reflexión, de expresión, de relajación....

Como profesora de expresión plástica siempre tuve claro que "El Arte es curativo", como bien dice Alejandro Jodorowsky, y dado que en la psicoterapia infantil y adolescente está muy presente el Arteterapia, fueron éstos métodos -y algunos otros- los que utilicé en el Aula Mágica. Así, con técnicas del Arteterapia Gestáltica, usábamos collages, ceras, plastilina, así como también la Caja de Arena<sup>1</sup>, además de otros recursos. El adolescente expresaba su mundo interno mediante los símbolos plásticos o las miniaturas para ir encontrando respuestas a sus conflictos. En el ambiente sosegado de un aula pequeña, podía expresarse creativamente sin presiones, y posteriormente, -sólo si así lo deseaba-, podía verbalizar y explicar sus sentimientos, pues esto le ayudaba a poner en orden lo que para él carecía de sentido, a tomar conciencia de sus mecanismos de defensa, y luego, a poner el énfasis en el desarrollo de su potencial.

Además es un recurso de primera magnitud, la relación de empatía que se debe generar entre un adulto abierto a la Escucha y un adolescente confundido o receloso. Esta contratransferencia positiva produce, *per se*, cambios internos en el chico que nunca ha sido escuchado o que ha sido rechazado. Se trata pues de intentar fomentar un vínculo de confianza adulto-niño: ese vínculo que nunca tuvo.

Siempre supe que esta tarea no debía suplir los importantes y necesarios protocolos que existen en el sistema educativo para el diagnóstico de trastornos de conducta y patologías, así como para derivar al alumnado a profesionales específicos. También supe que mi tarea en el A.M. no podía alcanzar la plena dedicación en paralelo a mi labor como docente.

Soy consciente de que una experiencia como esta es difícil de integrar dentro de un horario lectivo normal, entre otras cuestiones porque no se da habitualmente la circunstancia del doblete docente-terapeuta. Sin embargo, mi intención con este artículo no es únicamente mostrar mi experiencia, sino también sensibilizar a todos los estamentos educativos en la necesidad de que, hoy día, un Centro escolar -y en especial un Centro conflictivo-, debe ser un lugar integral de atención al alumnado. Así, la atención psicoterapéutica para conflictos "menores" es hoy una necesidad en muchos colegios. El trabajo con las familias debería ser también prioritario: de hecho es la esperada gran revolución para los Centros de enseñanza.

# Por Carmen Roldán Sánchez del Corral.

Recientemente jubilada de su labor como profesora de Dibujo en el IES "Ben Gabirol" de Málaga. Psicoterapeuta de Gestalt y Bioenergética especializada en infantil y adolescentes.



**UN CASO A MODO DE EJEMPLO: SAMUEL**

Samuel, nombre ficticio, tenía 15 años y estaba en 2º ESO. De pequeño le habían insultado y pegado sus compañeros de colegio porque era gordito. Había repetido varias veces, y siempre tuvo problemas por mal comportamiento y no querer trabajar. Era introvertido, serio y se relacionaba poco. Padres separados y en conflicto: él con problemas de adicción -en tratamiento- y agresivo. Samuel tenía hermanos y hermanastros, con los que convivía junto a su madre, que también le trataba con desprecio, aunque más tarde marchó a vivir con su padre y su pareja, donde igualmente tuvo muchos conflictos ya que el padre volvió a su adicción.

Yo percibía su perfil como el de una buena persona, que al ser rechazada y abusada, había aprendido a ser agresiva para sobrevivir. Un día llegó llorando al instituto, pidiendo un sitio donde dormir porque su madre le había echado de casa. Era muy bueno en un deporte de defensa personal, y ahí sacaba agresividad, pero su mala utilización le perdía en muchas ocasiones: de hecho decía que ya nadie se atrevía a pegarle, porque ahora él atacaba y devolvía. Había crecido y estaba delgado, fibroso y fuerte. Era inteligente y ocultaba su sensibilidad con arrebatos violentos. Con cualquier mínima provocación se enervaba. Los Partes de conducta y las expulsiones eran continuadas.



Imagen 1

**Una de las primeras sesiones con Samuel**

Le pido que dibuje una persona y comienza a dibujar un poco molesto. Empieza por los pies y cuando llega al cuello y a la cabeza dice que no quiere seguir. Se lo respeto y le pido que le ponga un título a lo que ha dibujado. Me dice que no tiene ganas. Le insinúo que le ponga ese título: "No tengo ganas", y lo hace. Le pregunto cómo se siente con el dibujo, me dice: "Incómodo". Le pido que lo escriba también.

Entre otras cuestiones, veo su falta de racionalización, solo vive en el mundo instintivo-personaje sin cabeza-, una carencia de comunicación afectiva y la imposibilidad de manejar su propio mundo-sin brazos ni manos- (Imagen 1).

Ahora le pido que en la *Caja de Arena* represente, con las miniaturas que quiera (Imagen 2), cómo se siente.

Samuel crea una escena en la que coloca un fiero gorila parapeitado y custodiando un sofá y dos cofres del tesoro. Está rodeado por tres grupos de animales peligrosos amenazándole: felinos, tiburones y dinosaurios. Miedo, mucha rabia y necesidad de protegerse. Él se sabe valioso, pero se siente acorralado. Poco contacto con la Humanidad, mucho instinto desbordado (Imagen 3).



Imagen 2

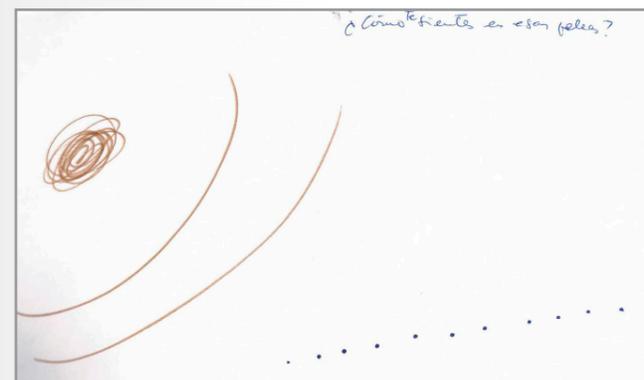
Le pido me explique lo que ha querido representar. Se rebota enfadado y me grita que no sabe, que eso es lo que le ha salido y no puede decir nada. Le respeto. Le pido entonces que le ponga título a su escena. Escribe: "Solo". Le digo que lo ha hecho muy bien, que es suficiente por hoy, y se marcha.



Imagen 3

Tuve bastantes sesiones con Samuel durante dos cursos, así como con la mujer de su padre y su hija, -que estudiaba en nuestro Centro y que tenía graves problemas de ansiedad-, y trabajamos cuestiones como la forma de mostrar su tristeza por la situación familiar que vivía en lugar de sacar violencia contra otros; trabajamos el uso que hacía de su deporte; el significado de su rabia; la forma en la que él se auto-agredía; el no buscar su verdadera necesidad que era el ser querido y valorado; el cómo reconducir su enorme energía agresiva en energía para trabajar y crecer; trabajamos el desmontar creencias inútiles en las que él insistía, como: "Si me pegan, yo pego", "Siempre devolverla", "Si no tuviera cojones, abusaría de mí tó quisqui". Trabajamos sus sentimientos y reacciones cuando se peleaban su padre y su pareja, cómo su padre lo pagaba con él, y cómo Samuel se lo permitía, -como víctima pasiva-, porque afirmaba: "Así no se rompe su relación. Si la pagara con ella, se separarían"... y... "Mi padre es buena gente, no se atreve a decirle ná a ella. Mejor que la pague conmigo".

Sin embargo, él fue aprendiendo a que esas broncas no eran asunto suyo:



- Explícame tu dibujo "Cómo te sientes durante esas peleas".  
- El remolino es la pelea. Los puntos... pues que ellos son así de pesaos, como esos puntos. Y esas dos líneas es un muro entre la pelea y yo.

Se fue dando cuenta de que vivía alimentando agresiones, con actitud contrafóbica, que mientras más miedo tenía a ser agredido, más agredía él -como cuando le dio un puñetazo a uno por la calle que le llamó "gafas"- . Trabajamos el darse cuenta de que estaba reviviendo constantemente la impotencia que sintió de niño, la rabia contra su padre y cómo ahora su padre le legitimaba la agresión. El hijo se había identificado con el agresor para ir por la vida vengándose.

Vimos con dibujos y collages la búsqueda de sus necesidades auténticas, su relación con el padre, sus contradicciones entre ternura y agresión.... Él tomó conciencia de que su talante era tranquilo en el Aula Mágica y que eso era parte también de su personalidad. Se dio cuenta de su parte sensible, a pesar de no querer mostrarla.

En sus siguientes cajas de arena, también usó el gorila y algunas fieras, pero cada vez las escogía menos. El sofá y otros elementos hogareños, fueron apareciendo cada vez más, así como personajes humanos y menos animales. En mi clase dio muestras de trabajar un poco más, mostrando su facilidad para aprender, a base de darle continuos feed-backs positivos. Conmigo, por regla general, se mostraba educado aunque en otros ámbitos continuara agresivo, y siempre pensé que eso al menos ya era un Factor de Protección importante. En alguna ocasión, me puso a prueba haciéndose el bravucón, y montando un "Acting" en el aula en lugar de razonar, pero yo le devolvía una broma y a él le salía la risa sin quererlo, con lo cual vi que su agresividad empezaba a desactivarse. Llegó a ser para mí alguien especial, pues le veía la ternura escondida en su cuerpo de gigante. Acudía al Aula Mágica como un corderito cuando le llamaba, y eso que apenas obedecía orden o sugerencia alguna que se le diera.

Cumplió los 16 y se fue del Centro para hacer un PCPI. En su deporte, ya federado, obtuvo muy importantes premios.

Nunca supe más nada sobre él. La semilla estaba puesta. Queda la esperanza.

1. La Caja de Arena es una técnica proyectiva, basada en las teorías de Jung y diseñada por Margaret Lowenfeld y Dora Kalff, en la que, sobre un cajón con arena se representan escenas con miniaturas -muchas veces arquetípicas- vinculándose la persona con el Hemisferio Derecho del cerebro -el de las imágenes- y volcando su mundo interior inconsciente de forma simbólica, de tal manera que va enfrentándose a los conflictos sin necesidad de verbalizar. Apoya mucho el diagnóstico y también la progresiva resolución de los conflictos. <http://www.buenostratos.com/2011/05/la-tecnica-de-la-caja-de-arena-como.html>



# ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 84 DÍAS A 6 AÑOS

**E**l desafío constante de profesores, es cómo llegar a educar, formar y potenciar a niños y niñas en etapa preescolar; ¿Se da importancia a la formación en los primeros años de vida?, ¿Qué competencias debiese considerar un profesor de Educación Parvularia?, ¿Cómo desarrollar competencias blandas en los alumnos?, ¿En qué influyen las emociones?

Interrogantes que múltiples docentes presentan alrededor del mundo, claramente es un desafío. La importancia de la educación en los primeros años de vida, radica en aspectos: neurológicos, cognitivos y socio afectivo.

Se debe considerar a un niño o niña como un ser biopsicosocial, desde un diagnóstico educativo, el profesor identifique sus fortalezas y mejoras, para ofrecer las oportunidades de aprendizaje según su ritmo y estilo de aprendizaje.

Considerar las diferencias en el aula, no sólo hombre y mujer, sino características personales, emocionales y físicas (diversidad).

El profesor debe estar atento al excesivo "movimiento" neuronal. Desde la estimulación temprana, se provocan constantes interconexiones en el cerebro, las neuronas en su proceso de sinapsis, libera gran cantidad de neurotransmisores: dopamina, serotonina, endorfina, etc. Por lo tanto, la plasticidad cerebral se encuentra presente, donde la variabilidad del tamaño y tipo de redes Hebbianas acumuladas en la unidad Cerebro-Mente, pueden mantenerse en el tiempo, aportando así en el desarrollo cerebral y emocional.

Considerar a la familia como primer agente educativo, socializador y cultural, como base y fuente del aprendizaje (70% aporte familia y el 30% la escuela).

Por lo tanto, la formación desde los 84 días, (incluso en la gestación), influirá en el desarrollo físico, cognitivo, neurológico, afectivo y social, permitirá que ese alumno: potenciar el apego, trabajo en equipo, adaptación, resolver problemas, potenciar la memoria, cuantificar, desarrollo emociones, entre otros.

Competencias no sólo cognitivas, sino emocionales (blandas) que son para la vida, con el objetivo de formar una mejor persona que desarrolle un pensamiento crítico para transformar, la vida, la sociedad, en definitiva: construir un mundo mejor.



# Por Ana Paulina Cid Cierpe. Educadora de párvulos. Licenciada en educación. Magister en Dirección y Liderazgo.



# EL AUTISMO NO ES UN PROBLEMA



# Por Alicia Muñoz Maroto. Directora de Ediciones Aljibe.

**H**ay una mirada diferente a la hora de abordar el autismo, un enfoque que trasciende la idea de problema. La dificultad está en mi mirada. Esta visión comienza cuando yo percibo mi realidad-lo que vivo- como un problema.

Ante un niño con autismo (mi hijo, mi alumno, mi sobrino...) lo primero que reconozco es que no sé qué está pasando en él, no sé qué veo y eso me inquieta y me parece que no es "normal" y, por supuesto, me gustaría que fuera de otra forma. Entonces, voy a comenzar a intentar entender desde mi realidad (que no es la suya) y a tratar de que él haga otras cosas diferentes, que aprenda a vivir en mi mundo, porque no sabe: es autista. Etiquetando parece que nuestra sensación de desconocimiento y preocupación se reduce y entonces comenzamos a tratar eso no que no entiendo siguiendo lo que me dicen. Pero en el momento en que etiqueto ya solo voy a ver esa etiqueta, y todo el sufrimiento y el trabajo que me queda por hacer para que esa persona se adapte a mi mundo. Pero ¿por qué no hacerlo a la inversa? ¿Por qué no trato de aceptar yo su mundo, de dar cabida a su mundo en el mío? Resulta más incómodo y mi cabeza me dirá que es imposible.

El otro día me contaron una historia preciosa: Todas las mañanas, Gema, una niña de 8 años, al llegar al colegio buscaba a Ana en el patio para jugar con ella antes de entrar a clase. A lo lejos, las madres miraban a sus hijas. Un día Ana le dio un manotazo a Gema. Gema, enfadada, le dijo algo a Ana y se alejó, tal y como hacía cuando se enfadaba con otros niños. A la salida de clase la madre de Ana, que había visto lo sucedido por la mañana, se acercó a Gema y a su madre para explicarles que Ana era autista y q tenía unos comportamientos diferentes, q no se lo tomaran en cuenta. Gema no entendió nada. Para ella el enfado de la mañana con Ana no había sido diferente que el enfado con cualquier otro niño. Gema no veía la diferencia. Cuando volvía a casa en el coche le preguntó a su madre qué era eso de ser autista. Hasta ese momento Gema se había relacionado con normalidad con esa niña pero a partir de ahora se relacionaría con una autista.

Gema podía tener diferencias con otras niñas y sus madres nunca dijeron: "disculpa es que mi niña es agresiva o ineducada". Es impensable. En estos casos "normales" se entiende como un proceso de reconocimiento y socialización. En el caso de Ana aparece de forma inmediata el miedo porque "mi hija es diferente".

Detrás del autismo hay un ser, una niña que existe en una forma que yo no entiendo; pero que no la entienda no la hace inapropiada o inconveniente. Es tal cual es. Solo tenemos que atenderla en sus necesidades, que no tienen que ser iguales a las de otros niños. ¿Pero no es eso lo que hacemos con todos los niños: atenderlos en sus necesidades? ¿Dónde está, entonces, la diferencia?

Cada uno "es" en un ritmo diferente. Pero esta idea choca con la estandarización de los tiempos que impone nuestra sociedad actual (menudo término pesado), con el currículo y con nuestra idea personal y social de "normalidad" que nos asfixia y nos esclaviza.

Gema veía simplemente a otra niña... y aún la sigue viendo, a pesar de la etiqueta que le han enseñado y que solo le sirve para ahora, cuando ve a Ana y se enfadan, decir: es que Ana es autista.

Pero las etiquetas van creciendo con los años y tomarán un tamaño tan grande que ocultará a nuestra vista al ser que vive, a la persona, viendo solo "un autista". La etiqueta que creamos con la intención de integrar dará lugar a la exclusión si no traspasamos el miedo a lo "diferente" respetando los ritmos, observando y dejándonos fascinar por lo que no entendemos.

Aprendamos de nuevo a mirar como los niños.

# CRÓNICA DE LAS I JORNADAS D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA DE BALEARS - V JORNADAS ESTATALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA



# Por Araceli Suárez Muñoz.  
Orientadora. Málaga.



**En** Palma de Mallorca los días 31 de marzo y 1, 2 de abril de 2017, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) vuelve a encontrarse una vez más para celebrar las **I Jornades d'Orientació Educativa de Balears - V Jornades Estatales de Orientación Educativa**. Se inauguran con la presencia de las autoridades: *Marti March i Cerdà*, Consejero de Educación y Universidad; *Llorenç Huguet*, Rector de la Universidad de las Islas Baleares; *Miquel Morey*, Presidente de AIOB; *Jaume Francesch i Subirana*, Secretario General de COPOE y Coordinador de las Jornadas; *Ana Cobos Cedillo*, Presidenta de COPOE.

Empezamos las jornadas con *Luis Ballester*, profesor de la UIB, centrándonos en los retos de la "Escuela del Siglo XXI". Desde ese enfoque, hemos tratado temas tan importantes como el asesor psicopedagógico en la escuela inclusiva, los procesos inclusivos en la transición escuela y trabajo, la importancia de comprender la dislexia para conocer las adaptaciones necesarias para que el alumnado pueda desarrollarse desde sus competencias y por último y no menos importante, la investigación como instrumento para reflexionar sobre el abandono del alumnado en la formación profesional en el nivel I y II de cualificación.

El siguiente día, sábado 1 de abril, continuamos trabajando presentando distintos modelos de orientación por parte de profesionales de orientación de distintas comunidades autónomas, más concretamente, Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco para introducirnos en los trastornos de conducta desde una perspectiva sistémica y en la comunicación bidireccional entre el alumnado con discapacidad visual. Pero si anteriormente, hemos hecho mención a la investigación, tenemos que tener presente que no hay investigación sin innovación, así nos lo hizo saber *Jaume Carbonell*. Pedagogo y ex-director de Cuadernos de pedagogía.

Jaume y el *Dr. Antoni Ballester*, maestro y profesor de secundaria del IES "Baltasar Porcel" (Andratx, Mallorca) incidieron en la escuela inclusiva, en el aprendizaje más allá de la escuela, en la importancia del método de aprendizaje, que éste debe ser significativo, y que es posible conseguirlo. La segunda parte de este día, toma protagonismo la comunicación, donde los profesionales de la orientación apostamos por las emociones, por la mediación entre iguales, para favorecer la inclusión. Se finalizó este intenso día con la presentación de revistas y recursos y la Asamblea 2017 de COPOE.

Y el tercer día.... se finalizó. Este final de jornadas toma protagonismo el alumnado por medio de un video donde expresaron lo que entienden por inclusión, como se encuentran en dicho proceso y que hacen ellos y ellas para que los más cercanos se sientan incluidos e incluidas.

De esta forma se habló de los entresijos de la inclusión en la escuela y en la sociedad actual.

También nos hizo reflexionar *Ramón Almirall*, psicólogo ACPO, profesor de la Universidad de Barcelona, sobre la comunicación entre familia escuela, y *Joaquín Álvarez*, coordinador del programa de la tutoría LGBTI del IES "Duque de Rivas" de Madrid, sobre la diversidad sexual en la escuela.

Pero nada de esto es posible sin emociones, y el profesor *Carlos Hué*, de la Universidad de Zaragoza-UNIZAR, nos dejó bastante claro que la "orientación de las emociones" es posible siempre y cuando nos conozcamos para poder conocer a los/las demás y para eso es necesario trabajar, trabajar y trabajar nuestro sistema límbico y sobre todo querernos como nadie nos ha querido.

En estas jornadas se ha aprendido con intensidad, se ha compartido con entusiasmo experiencias de nuestro quehacer diario como profesionales de la orientación y sobre todo, se ha dejado claro que los orientadores y orientadoras somos la clave para la escuela inclusiva. Por ello agradecemos, a los compañeros y compañeras de la Asociación de Orientadores de las Islas Baleares (AIOB), al coordinador de estas jornadas y a la Comisión Gestora de COPOE, sus esfuerzos y trabajo por facilitarnos la posibilidad de seguir creciendo en experiencias y conocimientos como profesionales.





# CONCLUSIONES DE LAS I JORNADES D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA DE BALEARS - V JORNADAS ESTATALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

**I**nclusión, acción y efecto de incluir. Incluir, poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites. Contener a otra, o llevarla implícita. (RAE)

Atendiendo al objetivo marcado por la AOIB (Asociación de Orientación de Islas Baleares) y en consonancia con la línea de actuación defendida por la COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España), en estas **I Jornades d'Orientació Educativa de Balears - V Jornades Estatales de Orientación Educativa**, celebradas en Palma de Mallorca del 31 de marzo al 2 de abril en la Universidad de las Islas Baleares, **se pretendió:**

- Favorecer un marco interdisciplinario de reflexión y construcción de propuestas para una orientación abierta y participativa en todas las etapas del ciclo vital de la persona.
- Ofrecer espacios de debate y de formación para compartir metodologías de trabajo en red.
- Presentar propuestas de proyectos, estrategias y metodologías que hagan posible la inclusión educativa.
- Facilitar a los profesionales de la orientación una mirada diversa, global y transversal de los procesos educativos actuales.

Tras los tres días de congreso, una veintena de horas compartidas, múltiples ponencias, aportaciones, experiencias, mesas redondas, talleres,... se puede concluir con la certeza y convicción de que el objetivo fue cubierto satisfactoriamente. El término más utilizado y sobre el que giraba y versaban los debates y tertulias de pasillo, fue la "Inclusión Educativa".

Hablamos de inclusión por la desafortunada existencia de su antagonismo, exclusión. Partiendo de esta premisa, el binomio inclusión-exclusión va de la mano en nuestra sociedad en un macro contexto y los orientadores lo viven diariamente en el micro contexto de su centro educativo. Lo que tiene que quedar latente y manifiesto es que: el colectivo de orientadores de España, conscientes de esta realidad, unifica sus conocimientos, comparte metodologías y recursos, se apoya y acompaña en el caminar hacia esa ORIENTACIÓN EDUCATIVA positiva y emocionalmente estable para todas las etapas del ciclo vital del alumnado.

Según el documento conceptual elaborado por la UNESCO<sup>1</sup> (2005), se define la Educación Inclusiva como "un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados". En la inclusión, "el foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se ajustan a las necesidades de cada estudiante, porque todos son diferentes".

El contenido y reflexiones realizadas en estas Jornadas giraban en torno a la finalidad de transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes. La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todo el alumnado. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje con éxito en una educación de calidad para todos. Enfoques que contribuyen a esta excelencia, confiemos en que no utópica, de la inclusión en la Educación, fueron desarrollados y expuestos en las Jornadas.

Desde un marco envolvente de la escuela y la sociedad en el siglo XX junto con el debate sobre la tríada inclusión-escuela-sociedad, se perfilaron conclusiones más concretas y específicas que cubrían aspectos metodológicos para puntualizar y servir como guía a los compañeros allí presentes. La sensibilización hacia el alumnado con dislexia y la recomendación sobre los pasos necesarios para elaborar una adaptación curricular no significativa; la formación profesional y los procesos inclusivos en la transición escuela-trabajo; la figura del asesor pedagógico; de nuevo, la sensibilidad de actuación, el coraje y el corazón a tener presente en cuanto a la diversidad sexual en la escuela; cómo conjugar preparación sistemática e implicación emocional en las entrevistas con las familias y alcanzar ese lazo formal de colaboración y educación entre familia y escuela; el proyecto de investigación que vincula itinerarios de éxito para frenar el abandono escolar en la Formación Profesional; modelos de asesoramiento en todas las etapas educativas así como programas de orientación y atención a la diversidad y prácticas innovadoras en la orientación educativa; la labor humana del CRETIC como apoyo a los centros para alumnos con dificultades de regulación del comportamiento; la atención a la comunicación bidireccional con los alumnos con deficiencia visual; la mediación, como forma de resolver conflictos entre iguales y el aprendizaje cooperativo como innovación metodológica en unas aulas cada vez más complejas, multiculturales y diversas.

Un programa especial, heterogéneo y enriquecedor que se complementó con la esencia que aporta el currículum emocional. Tanto la comunicación horizontal entre iguales como la vertical entre profesorado-orientadores y alumnos, no puede perder de vista la utilización de estrategias de Inteligencia Emocional.



# Por Silvia Oria Roy.  
Orientadora. Vocal AAPs. COPOE.

Un desarrollo emocionalmente inteligente iniciado en una primera instancia en uno mismo, para luego expandirse interpersonalmente, contribuye a la creación de un clima emocionalmente positivo en las aulas y dentro de la comunidad educativa. Las herramientas emocionales y su uso, fueron planteadas y transmitidas a los congresistas para que quedasen incluidas en ese maletín cual mago lleva siempre consigo y que revela, muestra y facilita a sus compañeros docentes, a sus alumnos y a las familias para alcanzar un loable desarrollo multidisciplinar a lo largo de la escolaridad y futuro profesional del alumnado.

Amén de planteamientos metodológicos, se presentaron recursos y materiales de orientación que COPOE elabora con el doble propósito de darlos a conocer y contar con la participación tanto en la difusión como en la colaboración a través del envío de artículos. Los materiales presentados fueron:

- **Número 26 de la "Revista ENLACE" de AAPs** (Asociación Aragonesa de Psicopedagogía). Disponible en: [http://www.psicoragon.es/wp-content/uploads/2016/09/Enlace\\_26.pdf](http://www.psicoragon.es/wp-content/uploads/2016/09/Enlace_26.pdf)
- **Número 46 de la revista "Àmbits de psicopedagogia i orientació" de ACPO** (Asociación Catalana de Psicopedagogía y Orientación). Disponible en: <http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat/es/>
- **Materiales de COPOE para orientar**. Disponible en: <http://www.copoe.org/materiales-de-copoe-para-orientar>
- **Número 5 de "Educar y Orientar, la revista de COPOE"**. Disponible en: <http://www.copoe.org/revista-copoe-educar-y-orientar/n5-diciembre-2016>

Una ilusión por compartir e intercambiar experiencias de aprendizaje y testimonios así como un objetivo divulgativo y científico que refrende el rigor al trabajo de los orientadores y la orientación en España.



Para finalizar, y a modo de conclusión, presentaré una transcripción a modo de símil entre los orientadores y la langosta:

“La langosta es un animal suave que vive dentro de un caparazón rígido. Ese caparazón rígido no se expande. Entonces, ¿cómo puede crecer la langosta? Bueno, mientras la langosta crece el caparazón se vuelve un gran limitante y la langosta se siente bajo mucha presión e incómoda. Se va debajo de una formación de piedras para protegerse a sí misma de los predadores, deja su caparazón y produce uno nuevo. Eventualmente, ese caparazón también se vuelve muy incómodo cuando crece. Regresa debajo de las piedras y la langosta repite esto varias veces. El estímulo que permite a la langosta crecer es sentirse incómoda. Ahora, si las langostas tuvieran doctor nunca crecerían porque en el momento que la langosta se siente incómoda va al doctor y consigue un Valium, consigue un Percocet y todo está bien. Nunca se quita el caparazón. Así que creo que debemos darnos cuenta que los “tiempos de estrés”, también son “tiempos” que representan señales para el crecimiento. Y si utilizamos la adversidad de manera correcta podemos crecer a través de la adversidad.”

(Abraham J Twerski, “Manejo del estrés”)

El colectivo de orientadores de España dejó constancia durante estas Jornadas que:

- Su implicación y esfuerzo por y para la Orientación Educativa de sus alumnos, familias y compañeros docentes es diario y constante.
- Tanto en la Educación pública como concertada y privada, los obstáculos y el reconocimiento de la labor Orientadora se concentran en plena lid y controversia.

- El apoyo, compañerismo, altruismo y generosidad de los orientadores tiene una valía incuestionable, sea de la provincia que sea, provenga de la Comunidad Autónoma de la que provenga.
- Dentro del Estado democrático y atendiendo a la función político-educativa, la consideración hacia el colectivo de Orientadores y, por ende, a su desempeño en la Orientación Educativa, se encuentra limitada y mermada.
- Las reivindicaciones del colectivo de Orientadores, representados por la COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España) se afianzan en estas jornadas y se proyectan hacia la apuesta por dar voz.
- La relevancia y necesidad de un profesional de la Orientación dentro de un centro educativo es incuestionable.
- La necesidad de incrementar el número de profesionales de la Orientación Educativa en los centros educativos españoles debería de ser innegociable.
- La fortaleza profesional y humana diaria de los Orientadores, su afán y tesón por alcanzar una Educación inclusiva y de excelencia que repercuta directa y positivamente en sus alumnos es un fin encomiable que les honra.
- La calidad de la Orientación Educativa en España es plausible por el gran equipo de profesionales y personas que lo integran y componen.

La unión y vínculo de los profesionales de la Orientación Educativa en España quedó de manifiesto en estas jornadas, así como el entusiasmo por continuar creciendo y mejorando a través de la adversidad.



## COPOE EN EL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

El pasado 5 de abril dos representantes de COPOE, Ana Cobos (presidenta) y Andrea Barrios (tesorera), se reunieron en el Congreso de los Diputados con Luz Martínez Seijo, diputada del grupo PSOE que forma parte de la subcomisión de Educación.

En este encuentro presentamos a la diputada el documento "Propuestas de COPOE para mejorar la calidad del sistema educativo español", que podéis leer desde [este enlace](#).

## LA COMISIÓN DE TESTS DEL COP APORTACIONES A LA ORIENTACIÓN

La **Comisión de Tests** fue creada por el COP en 1995 para tratar de promocionar y potenciar el uso adecuado de los tests en España. Para llevar a cabo esta difícil y necesaria tarea la *Comisión de Tests del COP* funciona de forma coordinada con otros grupos de trabajo internacionales con fines similares, tales como la *Task Force* sobre tests de la EFPPA, o la *International Tests Commission (ITC)*. Puesto que mejorar el uso de una tecnología tan importante para los psicólogos como son los tests debe de ser tarea de todos los profesionales, cualquier sugerencia que se haga llegar a la comisión será bienvenida. Está coordinada por José Muñiz Fernández, Catedrático de Psicometría en la Universidad de Oviedo.

En [www.cop.es/index.php?page=evaluacion-tests-editados-en-espana](http://www.cop.es/index.php?page=evaluacion-tests-editados-en-espana) figura la **Relación de test revisados** a través de dicha comisión desde la primera evaluación en 2012 hasta la actualidad.

En [www.cop.es/index.php?page=miembros-comision](http://www.cop.es/index.php?page=miembros-comision) figuran los **miembros que integran la Comisión de Test del COP**. Está integrada por representantes del Colegio de Psicólogos, de la Universidad y del mundo editorial.

Se guía por unos **Principios Éticos de la Evaluación Psicológica**, en torno a los siguientes indicadores, que de forma resumida son:

1. Evaluación, Diagnóstico e Intervenciones en un contexto profesional
2. Competencia y uso apropiado de evaluaciones e intervenciones
3. Construcción de tests
4. Uso de la evaluación en general y con poblaciones especiales
5. Interpretación de los resultados de la evaluación
6. Personas no cualificadas
7. Tests obsoletos y resultados desfasados de los tests
8. Servicios de calificación e interpretación
9. Explicación de los resultados de la evaluación
10. Mantenimiento de la seguridad de los tests

En [www.cop.es/index.php?page=principios-eticos](http://www.cop.es/index.php?page=principios-eticos) se puede ver su desarrollo.

En [www.cop.es/pdf/ITC2015-Investigacion.pdf](http://www.cop.es/pdf/ITC2015-Investigacion.pdf) están las **Normas mínimas para el uso de los Test**.

En [www.cop.es/pdf/dtyatest.pdf](http://www.cop.es/pdf/dtyatest.pdf) están las **Directrices para la traducción y adaptación de los tests**.

En [www.cop.es/pdf/ITC2015-Directrices-Control-Calidad.pdf](http://www.cop.es/pdf/ITC2015-Directrices-Control-Calidad.pdf) están las **Directrices para el control de calidad de los tests**.

En [www.cop.es/pdf/ITC2015-Directrices-Seguridad.pdf](http://www.cop.es/pdf/ITC2015-Directrices-Seguridad.pdf) están las **Directrices sobre la seguridad de los tests, exámenes y otras evaluaciones**.

Se recomienda una lectura detallada de estos documentos, ya que se pueden considerar como las orientaciones o guías más actualizadas en el uso de test. Se puede considerar que están analizados la mayoría de los tests más significativos que en el momento actual están editados en España.



## MI PROFE ME TIENE MANÍA

Isabel Orjales Villar y Rosa Mª Valderrama Pérez. 2017. Madrid: CEPE. 60 páginas.

El cuento Mi profe me tiene manía está pensado para potenciar las habilidades sociales y emocionales de niños y niñas entre los 5 y 12 años de edad.

Trata temas relacionados con la comprensión de uno mismo y de los demás, las estrategias necesarias para mejorar las relaciones sociales y ayudar en la solución de conflictos.

Estos cuentos resultan especialmente indicados para aquellos niños/as más inquietos e impulsivos, aquellos que tienen más dificultades en controlar sus emociones, a los que les resulta más difícil ponerse en el lugar de los demás y que necesitan cierto entrenamiento para mejorar sus habilidades sociales. Los aprovecharán especialmente muchos niños con Déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) o con Asperger.

Ayudará a los niños a:

- Comprender la diferencia entre “pensamientos” y “sentimientos”, a identificarlos en sí mismos y en los demás y a compartirlos con los adultos.
- Entender que las situaciones que presenciamos o las que vivimos en primera persona no deben interpretarse teniendo como único punto de vista, el propio, sino que es necesario ponerse y entender el punto de vista de los demás.
- Interpretar más justamente las reacciones de un profesor/a, a ponerse en su lugar y a entender que un castigo puede ser más o menos adecuado pero que no tiene por qué ser deliberadamente malintencionado.
- Comprender que es importante defender la propia opinión y los propios derechos cuando no se está de acuerdo con algo pero que hay que hacerlo con los ánimos calmados, tras tomarse un tiempo para reflexionar y valorando cuál es el mejor modo del otro entienda correctamente lo que queremos decir.
- Descubrir cómo en ocasiones, por miedo o timidez, no nos atrevemos a dejar que los demás nos conozcan y que abrirse merece la pena.
- Entender que las malas experiencias del pasado deben ayudarnos a aprender pero que si una vez algo salió mal, no tiene por qué repetirse y que, vencer los miedos, tiene su recompensa.

## EL TDAH NO ES UNA CONDICIÓN NEGATIVA

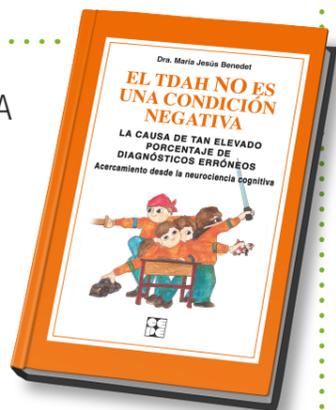
LA CAUSA DE TAN ELEVADO PORCENTAJE DE DIAGNÓSTICOS ERRÓNEOS

María Jesús Benedet Álvarez. 2017. Madrid: CEPE. 226 páginas.

Aborda el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad como alteración neuropsiquiátrica más frecuente en la infancia. Indica cómo interfiere con el desarrollo personal, familiar, académico y social del niño, el adolescente y en la edad adulta.

A pesar de los avances en el conocimiento del TDAH, del desarrollo de guías y protocolos de diagnóstico y tratamiento, así como de la organización de jornadas y grupos de trabajo para fomentar su abordaje multidisciplinar, el diagnóstico diferencial y el manejo de niños con trastornos de aprendizaje y de adaptación constituye un reto para clínicos y educadores y, en la mayoría de los casos, un camino lleno de obstáculos para padres y familiares. Su abordaje difiere con los enfoques habituales.

La ausencia de pruebas diagnósticas específicas, las dificultades para el acceso a una buena valoración neuropsicológica y los problemas de coordinación entre profesionales de distintos ámbitos (sanidad, educación, servicios sociales), generan incertidumbre, insatisfacción y, en muchos casos, errores en el diagnóstico y en el manejo de estos niños, con la consiguiente repercusión en su proceso educativo y su socialización.



## EL DUELO CONSTRUCTIVO

UN MODELO CREATIVO DE APEGO PARA APRENDER Y DISFRUTAR UNA NUEVA ETAPA DE LA VIDA

Alejandro Jiliberto Herrera. 2016. Madrid: EOS. 108 páginas.

Está pensado como libro de lectura programado en las aulas. Un relato que por sus características psicolingüísticas es un texto empático cuya lectura evoca emociones, contribuye a la comprensión del proceso del acoso, moviliza los procesos internos de la Comunidad Educativa, estimula que se haga un trabajo específico y sistemático para erradicar la conducta agresiva y posibilitar entornos educativos en el que la convivencia respetuosa sea un hecho, y muestra un trabajo terapéutico, con la víctima para restaurar las lesiones, y con el agresor, para modificar las distorsiones cognitivas y conductuales.

En palabras del autor. “Tienes ante ti el testimonio de un adolescente que le tocó vivir y sufrir en primera persona el acoso escolar. El testimonio, también, de los que llegaron a ser sus amigos y antes, cómplices de su tortura. El testimonio de unos profesores y profesoras que dijeron stop-al acoso y declararon sus aulas espacios de libertad y de derechos. Su lectura te conmoverá y te movilizará.”

## DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LECTO-ESCRITURA.

VOLUMEN I: MODELO TEÓRICO, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LA LECTURA Y EN LAS DISLEXIAS

VOLUMEN II: MODELO TEÓRICO, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LA ESCRITURA Y EN LAS DISGRAFÍAS

José Luis Ramos Sánchez y José Luis Galve Manzano. 2017. Madrid: CEPE.

Esta obra ofrece una justificación teórico-conceptual sobre la lectura y la escritura, así como de las alteraciones disléxicas y disgráficas, profundizando en la evaluación como en la intervención, tanto a nivel preventivo como correctivo.

Lo importante no es determinar si es una dislexia o una disgrafia fonológica, superficial o profunda, sino decir cuál es el componente que falla o está alterado en cada alumno con objeto de intervenir específicamente en este proceso.

Se ha incidido en la selección y en el análisis de los materiales que se consideran más adecuados para dar respuesta al modelo conceptual que se ha sostenido, y en la propuesta de materiales que pueden facilitar el trabajo diario de intervención de los maestros y orientadores, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos,....

¿A quién le puede interesar esta obra?

- A investigadores educativos, como estímulo para el abordaje de nuevos estudios tendentes al conocimiento en el ámbito educativo de la lectura y la escritura.
- A profesores y maestros, y a los centros educativos en los que desarrollan su función educativa, para que les facilite la planificación de tareas en sus programaciones a nivel didáctico y de evaluación.
- A los estudiantes que se preparan para ejercer como profesores, como guía para el estudio de los conceptos reseñados.

Consta de dos volúmenes que se han organizado de forma que permitan la vinculación entre ambas partes de la obra. Estando organizado de la siguiente forma:

- **Volumen I: Aprender a leer y a escribir. Habilidades que facilitan el aprendizaje de la lectura y escritura. Dificultades específicas de lectura: dislexias. Análisis y propuestas de instrumentos de evaluación de lectura (dislexias). Propuestas para la intervención ante las dificultades de lectura: dislexias. Casos prácticos.**
- **Volumen II: Aprender a escribir. Habilidades que facilitan el aprendizaje de la escritura. Dificultades específicas de escritura: disgrafías. Análisis y propuestas de instrumentos de evaluación de escritura (disgrafías). Propuestas para la intervención ante las dificultades de escritura: disgrafías. Casos prácticos.**

Esta obra ha sido desarrollada en base a la justificación teórico-conceptual cognitiva de las baterías que han elaborado ambos autores (PROLEC, PROESC, BECOLE, ECLE, PAIB, PRO, PROLEC-SEC-R, ELO, PECO,...) culmina con la propuesta del Programa BECOLEANDO: Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora (dislexias y disgrafías).



## ACOSO ESCOLAR. GUÍA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Pilar Calvo Pascual y Pedro Vallés Turmo. 2017. Madrid: EOS.



La Guía es un programa de actuación para prevenir y abordar el acoso y la violencia escolar mediante la puesta en marcha en el centro educativo de los materiales dirigidos a Profesores, Psicólogos, Departamentos de Orientación y AMPAS.

Pautas para el equipo directivo, claustro de profesores y Departamento de Orientación. Guía la lectura del libro “¿Por qué a mí? Me acosan”, con 132 preguntas para los alumnos y dinámicas para trabajar en las tutorías. Para los psicólogos educativos se presentan 14 sesiones terapéuticas para aplicar con las víctimas y 13 con los agresores-as. Las familias y AMPAS encontrarán pautas de afrontamiento, una guía de lectura dialógica del libro “¿Por qué a mí? Me acosan”, con 127 preguntas y propuestas de formación. La Guía de Intervención Psicoeducativa está vinculada con el libro “¿Por qué a mí? Me acosan, ¡Socorro! No mires para otro lado”, pensado como libro de lectura programado en las aulas.

## ¿POR QUÉ A MÍ? ME ACOSAN, ¡SOCORRO! NO MIRES A OTRO LADO POR FAVOR

Pedro Vallés Turmo. 2017. Madrid: EOS.



Está pensado como libro de lectura programado en las aulas. Un relato que por sus características psicolingüísticas es un texto empático cuya lectura evoca emociones, contribuye a la comprensión del proceso del acoso, moviliza los procesos internos de la Comunidad Educativa, estimula que se haga un trabajo específico y sistemático para erradicar la conducta agresiva y posibilitar entornos educativos en el que la convivencia respetuosa sea un hecho, y muestra un trabajo terapéutico, con la víctima para restaurar las lesiones, y con el agresor, para modificar las distorsiones cognitivas y conductuales.

En palabras del autor. “Tienes ante ti el testimonio de un adolescente que le tocó vivir y sufrir en primera persona el acoso escolar. El testimonio, también, de los que llegaron a ser sus amigos y antes, cómplices de su tortura. El testimonio de unos profesores y profesoras que dijeron stop-al acoso y declararon sus aulas espacios de libertad y de derechos. Su lectura te conmoverá y te movilizará.”

## DISCAPACIDAD INTELLECTUAL Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

GUÍA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN

Carmen Pérez Portillo. 2016. Madrid: EOS. 132 páginas.

Esta es una obra fundamentalmente práctica que pretende dar un enfoque global y sistemático en el abordaje de los problemas de conducta que se presentan en el alumnado con discapacidad intelectual. Pero nuestro enfoque, aunque centrado en este perfil de alumnado, es totalmente válido para la intervención en los problemas de conducta también para el alumnado sin ningún tipo de discapacidad.

Esta obra, está dirigida a los profesionales de la educación implicados en la atención a la diversidad del alumnado, es decir, va dirigida a todo profesorado, aunque quizás sean los profesionales que forman parte de Unidades, Departamentos y Equipos de Orientación los que puedan hacer un mayor y más inmediato uso de ella.

