



Confederación de Organizaciones de
Psicopedagogía y Orientación de España

Educación Orientar

La revista de COPOE

#01

Noviembre 2014





LA GÉNESIS DE UNA IDEA

PRESENTACIÓN DE LA REVISTA DE COPOE

ANA COBOS CEDILLO
PRESIDENTA DE LA COPOE

Desde el inicio de la orientación “reglada” a finales de la década de los setenta hasta hoy han transcurrido unos 50 años en los que la ciencia en el ámbito educativo y la profesión de orientador se ha ido consolidando.

Por iniciativa de los profesionales de la orientación han ido surgiendo una serie de asociaciones profesionales que han ido configurando **COPOE** (*Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España*).

Estas asociaciones confederadas en su día a día tratan de aportar a los profesionales de la EDUCACIÓN una serie de apoyos a través de compartir materiales, experiencias, formación, publicaciones, etc., tratando de ir consolidando la función para la cual se nos insertó en el sistema educativo, que no es otra que dotar de mayor calidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del apoyo y asesoramiento de toda la Comunidad educativa, y de forma priorizada a alumnado, familias y profesorado.

Era un deseo latente en las jornadas, encuentros y congresos contar con instrumentos de colaboración donde compartir todo lo expuesto.

El primer paso fue construir una web de COPOE vinculando a sus diferentes asociaciones.

STAFF

Director: José Luis Galve Manzano

Coordinador de colaboraciones y publicidad: Eloy Gelo

Redacción:

- Ana Cobos Cedillo, Presidenta de COPOE
- Juan Antonio Planas, Presidente de COPOE (2005-2014).
- Pepe Ginés, Asesor legal.

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

Administración y Publicidad: Antonio Cantero.

Maquetación y diseño: Rebeca Vega.

Envío para publicaciones: revista@copoe.org

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

NIF: G99061285

Dirección: Pza. Roma F-1, planta 1ª, 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).

Un nuevo paso es la creación de esta revista donde publicar y poner a disposición de nuestro amplio colectivo de profesionales las experiencias, ideas innovadoras, proyectos, nuevas publicaciones, artículos teórico-conceptuales y empíricos, que vayan mostrando los nuevos avances que vayan apareciendo en nuestro ámbito de trabajo.

Así surge **“EDUCAR Y ORIENTAR”**, sintetizando en estas palabras-clave la filosofía de lo que estamos haciendo y queremos seguir haciendo, dando así respuesta a la génesis que se concreta en **“asesorar”** para que unos **enseñen y eduquen**, y otros **aprendan**, con la mejor calidad posible.

La revista **“EDUCAR Y ORIENTAR”** se dirige no sólo al ámbito de la orientación, sino a cualquier ámbito educativo desde la enseñanza no obligatoria, a la obligatoria, hasta la universidad, a la enseñanza reglada o no, **tratando de llegar de forma prioritaria con sus aportaciones a los profesores de cualquier área o materia curricular**, que son los que van a trabajar de forma directa con el alumnado y sus familias.

Pueden colaborar con sus artículos cualquier persona, desde las familias a los profesionales de cualquier nivel educativo.

Su objetivo prioritario es **aportar ideas, sugerencias y materiales con carácter divulgativo** para el debate y/o su aplicación, sin abandonar otros artículos más de formato empírico, tratando de mantener un enfoque actualizado en este campo profesional donde confluyen la Psicología, la Pedagogía y la Psicopedagogía, junto con el influjo de otras ciencias.

Entre los **articulistas** se tratará que aparezcan autores **tanto del ámbito universitario como del ámbito de la enseñanza en general**, priorizando

su vinculación con la orientación, de forma que aporten experiencias no sólo teóricas sino aplicadas y aplicables.

En suma, queremos que **el orientador y la orientación, sigan siendo una guía que imbrique y active los “rodamientos” del profesor**, para activar el conocimiento, la curiosidad y la ética de su alumnado.

La estructura que se quiere desarrollar está a caballo entre las revistas científicas y las revistas divulgativas.

Buscamos una revista que ayude en la práctica cotidiana a los profesionales de la orientación, que les mantenga actualizados sobre novedades teóricas y editoriales de utilidad en su ámbito profesional.

Un primer bloque constará de unos **editoriales analíticos y críticos** con la situación de la **ORIENTACIÓN** en cada momento, junto a **temas de interés para nuestras asociaciones confederadas y sus socios**, realización de propuestas de mejora o demandas a sus necesidades.

Un segundo bloque de contenidos estará dedicado a **artículos de debate y opinión**, donde tendrán cabida los artículos de filosofía y praxis de la orientación y de la labor del orientador/a, donde se pretende que reflejen sus ideas autores significativos desde el ámbito universitario al ámbito de la orientación que se realiza en los centros educativos en general.

Un tercer bloque estará dedicado a los **desarrollos teórico-conceptuales y metodológicos aplicados**, en los que se puedan hacer análisis críticos, aportaciones teóricas, etc, serán aportaciones que partiendo de modelos o soportes teóricos concreten propuestas que puedan redundar en la práctica diaria, yendo desde el análisis de instrumentos hasta el di-

seño de programas aplicados, dando soporte a la idea de que **“toda aplicación debe estar soportada en una base teórico-conceptual”**, o sea, no hay práctica sino hay una teoría que le dé su razón de ser.

En resumen, se tratará de que sea una sección de aportaciones aplicables al trabajo diario, bien sea mediante la aportación de materiales, de propuestas de programas, de desarrollos aplicados, etc.

Un cuarto bloque ira dedicado a la **exposición de experiencias, talleres, y programas aplicados**. Serían aportaciones preferentemente desarrollados por profesionales de la educación y/o de la orientación en su praxis diaria en sus centros.

Tendrán prioridad las **experiencias de Orientación** (propuestas teóricas, proyectos, programas y/o experiencias, más de carácter divulgativo que de perfil científico pero sin excluir); las **experiencias de Atención a la Diversidad** (medidas y experiencias, tanto de enfoque teórico como práctico o aplicado y las experiencias de inclusión); las **experiencias de TICs**, (nuevas tecnologías) junto a experiencias **de Acción tutorial** (experiencias, materiales, programas,...), **de Orientación Profesional y de Convivencia**, colaboración y participación en el ámbito educativo. Se aportarán básicamente **experiencias didácticas y prácticas**, así como de direcciones web de interés.

Por último, existiría un quinto bloque o sección que denominaremos **“LA VENTANA DE LAS ASOCIACIONES”**, en la que se expondrá aquello relevante que cada asociación confederada en COPOE quiera compartir con nuestro ámbito profesional.

Esto podría ir desde la convocatoria de actividades formativas o de ocio, sobre la organización de jornadas, eventos, encuentros, congresos, cursos, etc., que quieran comunicar a través de COPOE y su revista de **“EDUCAR y ORIENTAR”**.

También pueden tener cabida las críticas y/o el análisis de la legislación e instrucciones que se vaya publicando por la administración educativa nacional y/o autonómica. Junto a la indicación de sitios web de interés para lectura o descarga de materiales.

Además se plasmará en este bloque aportaciones sobre la **gestión de COPOE**. Igualmente estamos abiertos a cualquier colaboración que quieran publicar las administraciones educa-

tivas, sindicatos, AMPAs, etc, con artículos relacionados con la orientación. Junto a colaboraciones de otras asociaciones (como por ejemplo, Down, Autismo; Asperger, Parálisis cerebral, Dislexias/Disgrafías, TDAH/TDA, Síndrome de William, etc....).

Junto a esto existirían espacios para que las editoriales y otras entidades puedan insertar su publicidad sobre sus materiales, actividades, etc.

Como objetivo final, **pretendemos que esta revista llegue** no sólo a nuestros asociados, sino también a **diferentes niveles de la administración educativa, a inspección, a sindicatos** y que a través de los propios socios llegue al mayor número posible de lectores ya que nuestro

objetivo prioritario es servir de ayuda a los profesionales de la orientación. Para ello, además de hacer llegar un ejemplar en formato digital a cada socio de COPOE a través de las asociaciones confederadas, también **podrá descargarse desde la web de COPOE** en la dirección

www.copoe.org/revista-copoe-educar-y-orientar

Esperamos que la revista **“Educar y orientar” contribuya** a lo que siempre ha sido nuestro objetivo, empeño e ilusión: **seguir sumando calidad al sistema educativo desde la orientación educativa**.

INSTITUTO DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EOS

novedad en las BATERÍAS EVALÚA

la herramienta de evaluación psicopedagógica del siglo XXI

Nuevos datos que permitirán más fácilmente la identificación y el diagnóstico de las DEA

DOCUMENTOS DE SALIDA PROGRAMA PIBE

- ✓ Informes Psicopedagógicos: individual, de aula y de curso.
- ✓ Sociométrico de la clase.
- ✓ Hoja de Datos.
- ✓ Estadísticas de curso y de aula.
- ✓ NUEVO DOCUMENTO: Hoja de análisis*

ESTADÍSTICOS E ÍNDICES GENERALES

PERFIL EN PUNTUACIONES TÍPICAS

DISCREPANCIA ENTRE CAPACIDAD COGNITIVA Y COMPETENCIA LECTORA, EN ESCRITURA Y MATEMÁTICA

ANÁLISIS E INDICADORES DE POSIBLE DISCREPANCIA ESPECÍFICA ENTRE APTITUD Y LOGRO

OBSERVACIONES DEL ORIENTADOR

* Esta nueva Hoja de Análisis está incluida en el propio cuadernillo (corrección manual) y es generada por el PIBE (corrección mecanizada)

Avda. Reina Victoria, 8, 2ª Planta - 28003 MADRID • Tel.: 91 554 12 04 • eos@eos.es • www.eos.es

EDITORIAL

3 / LA GÉNESIS DE UNA IDEA

Por Ana Cobos Cedillo

OPINIÓN Y DEBATE

8 / UN PROYECTO ILUSIONANTE: COPOE

Por Juan Antonio Planas Domingo

11 / LOS RETOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ESPAÑA DE HOY

Por Ana Cobos Cedillo

14 / UN CAMINO TORTUOSO Y EQUIVOCADO

Por Miguel Ángel Santos Guerra

17 / MATANDO MAMUTS CON TIRACHINAS

Por Lidia E. Santana Vega

21 / ORIENTACIÓN, TUTORÍA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL: POTENCIAR UNA SINERGIA

Por Rafael Bisquerra Alzina

APUNTES TEÓRICOS

28 / NORMAS TÉCNICAS DE LOS TESTS PSICOLÓGICOS Y EDUCATIVOS

Por Rosario Martínez Arias

36 / REFLEXIONES SOBRE LA INFLUENCIA DEL LENGUAJE ORAL SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO

Por José Luis Ramos Sánchez

41 / EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE

Por Miguel Puyuelo Sanclemente y Luis Carlos Delgado Pastor

45 / APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA COGNITIVA A LA EDUCACIÓN

Por M^a. Jesús Benedet

52 / ACCESO AL LÉXICO: ALGUNAS APROXIMACIONES

Por Alejandro Dioses, Eduardo Gonzales y Katherine Pichilingue

56 / CONTROVERSIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

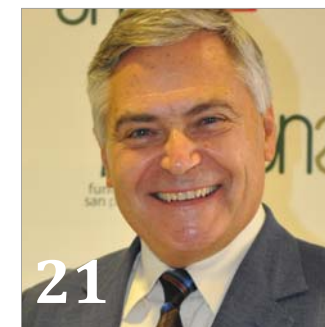
Por José Luis Galve Manzano



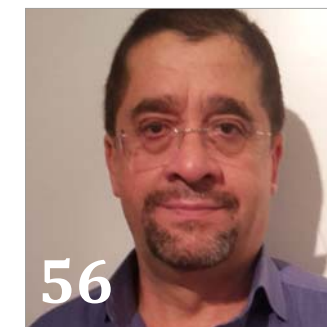
8



11



21



56

EXPERIENCIAS

64 / EL COLEGIO DE ALPARTIR, UN ESPACIO DE CONVIVENCIA

Por Juan Antonio Rodríguez

66 / ¿ES POSIBLE ORIENTAR DESDE UN PERIÓDICO?

Por Ana Torres Jack

68 / LA BÚSQUEDA DE LA MAGIA DEL MAGO SIN MAGIA

Por Juan de Dios Fernández Gálvez

72 / CONDENADOS A ENTENDERSE: LA ORIENTACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Por Fidel Jerónimo Quiroga

75 / FORMACIÓN PROFESIONAL EXPERIMENTAL, DUAL O EN ALTERNANCIA

Por Julio Flores y Gonzalo A. López

78 / ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: UNA PROPUESTA DE IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Por Juan Antonio Elices Simón, M^a Marcela Palazuelo Martínez y Maximiano del Caño Sánchez

84 / BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

LA VENTANA DE COPOE

86 / CONCLUSIONES DEL CONGRESO ANDALUZ Y ESTATAL DE ORIENTACIÓN

Por el Comité de Organización del Congreso

90 / ¿QUIERES PUBLICAR EN LA REVISTA DE COPOE?



Por Juan Antonio Planas Domingo

Presidente fundador y miembro de la actual Junta Directiva de la COPOE.

UN PROYECTO ILUSIONANTE: CONFEDERACIÓN DE ORGANIZACIONES DE PSICOPEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN DE ESPAÑA (COPOE)

Cuando apareció por primera vez la especialidad de psicología y pedagogía en las oposiciones de Educación Secundaria allá por el año 1992, personas vinculadas al mundo de la educación en general y de la orientación en particular tuvimos la inquietud de constituir asociaciones de orientadores con el denominador común de la necesidad de ampliar los efectivos humanos, recursos psicopedagógicos y ayudarnos mutuamente.

A lo largo de la década de los 90 florecieron diversas organizaciones territoriales en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Sin embargo, se veía la necesidad de aglutinar en una sola organización al numeroso colectivo de asociaciones, federaciones y otras entidades relacionadas con la psicopedagogía y la orientación dispersos por toda la geografía española

para que nuestra fuerza fuera mayor y hubiera planteamientos comunes.

Los primeros hitos en la constitución de la COPOE hay que ubicarlos dentro del **I Encuentro de Orientadores celebrado en Toledo en mayo de 2003** y a continuación, en el **Congreso de Orientación y Tutoría de Zaragoza de junio de 2003**. Los pioneros en este primer embrión fueron **José Antonio Benavent**, profesor de la Universidad de Valencia, **José Antonio Moreno**, orientador de Extremadura, **Jesús Sánchez Felipe**, orientador de Castilla La Mancha, **Anna Soms**, orientadora de Cataluña, **Juan A. Planas**, orientador de Aragón y otros pioneros utópicos que confiaban en mejorar nuestro sistema educativo mejorando los Servicios de Orientación.

El **19 y 20 de septiembre de 2003** en el CRIEF Las Acacias de **Madrid** y

en el **I Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad de febrero de 2004 en Zaragoza**, celebramos sendas reuniones representantes de organizaciones existentes en aquella época para constituir una **Asamblea Constituyente** con el encargo de elaborar unos Estatutos y un Reglamento de Funcionamiento propios.

Se acordó nombrar como coordinador de la **Federación de Asociaciones de Psicopedagogía y Orientación de España: FAPOE** (primera denominación) a **Juan Antonio Planas Domingo**.

Otro eslabón interesante fue la reunión celebrada el **18 de septiembre de 2004 en la Facultad de Educación de A Coruña** por parte de 18 representantes de distintas organizaciones.

Como anécdota habría que destacar los acuerdos a los que llegamos por unanimidad y que se reproducen textualmente:

1. *Vamos a seguir funcionando como hasta ahora coordinándonos e intercambiando documentos relacionados con nuestro campo de trabajo, hasta el próximo 12 de marzo de 2005 en el Salón de Actos de IFEMA de MADRID en el marco de AULA Educativa. Ese día se formalizará la constitución de la coordinadora legalizando los Estatutos, aprobando un Reglamento de Funcionamiento y eligiendo una Junta Directiva.*
2. *Se mantiene a Juan Antonio Planas como coordinador de FAPOE.*
3. *Acordamos celebrar el II Encuentro Nacional de Orientadores en Mérida en el invierno de 2005.*
4. *Se mantiene la vía de correo electrónico a través de la página web con la idea de crear un correo propio fiable con un fuerte sistema antivirus a disposición de los asociados. La página, de la que se encargará el vocal de nuevas tecnologías, será www.copoe.org.*
5. *Se decide proponer un Convenio de colaboración institucional entre la futura COPOE y el MEC en relación a distintas propuestas de acciones que conllevarán una asignación económica.*
6. *Estableceremos un foro abierto de discusión sobre "Orientación y Atención a la Diversidad". Posteriormente llevaremos estas propuestas al Ministerio de Educación y Ciencia.*
7. *Acordamos realizar un estudio de*

Nuevas Titulaciones Universitarias que está realizando el Ministerio de Educación de cara a la Convergencia Europea y también a elaborar propuestas propias como COPOE.

Tal como acordamos, el **12 de marzo de 2005** en el Salón de Actos de IFEMA de MADRID **se constituyó formalmente la C.O.P.O.E.** (se cambió la denominación de Confederación ya que aglutinamos además de asociaciones, también federaciones) aprobando los **Estatutos**, el **Reglamento de Funcionamiento** y eligiendo una **Junta Directiva** que presidía Juan Antonio Planas.



Empezó la andadura de COPOE con **17 organizaciones autónomas de ámbito universitario y no universitario** sin que por ello perdieran su autonomía de funcionamiento. Cada organización ostentaba una vocalía en la Junta Directiva.

Podemos sentirnos muy orgullosos de la trayectoria mantenida por la COPOE ya que prácticamente hemos ido desarrollando los acuerdos a los que hemos llegado.

Desde entonces se han celebrado varios **Encuentros Nacionales e Internacionales, Jornadas y Congresos** en las siguientes ciudades: **Mérida, Zaragoza, Murcia, Madrid, Alicante, Burgos, Sevilla, Cuenca, Granada y Barcelona** y ya están planificadas unas **Jornadas Psicopedagógicas en**

Madrid el 28, 29 y 30 de noviembre de 2014, en Pontevedra en noviembre de 2015 y un Encuentro Internacional de Orientadores en la primavera de 2016. En estos eventos hemos tenido la ocasión de reunirnos cientos de profesionales vinculados a la orientación para compartir anhelos y reivindicaciones.

Cabe reseñar que todos ellos se han celebrado durante fines de semana y los asistentes han abonado de su propio bolsillo los gastos generados por la estancia y el desplazamiento.

Es necesario destacar que logramos llegar a un **acuerdo con el Ministerio de Educación** por el que las actividades que organizamos como COPOE tienen el reconocimiento como créditos de formación del profesorado.

Por tal motivo todos estos Encuentros y Jornadas han tenido esta consideración y además han contando con el respaldo de diversas Universidades y por parte de las respectivas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

Hemos alcanzado interesantes acuerdos con distintas editoriales, medios de comunicación y otras entidades que han posibilitado la participación de los distintos asociados con artículos informativos, actividades formativas y participación en diferentes eventos, por ejemplo como miembros del Jurado durante las siete ediciones de los premios de Orientación Académica y Profesional de Educaweb.



Hemos firmado el 17 de mayo de 2011 con el **Consejo General de Colegios de Psicólogos de España el Manifiesto en defensa de la profesionalidad de la orientación educativa.**

El 26 de noviembre de 2011 firmamos un **convenio de colaboración** con las siguientes entidades: **Consejo de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias; Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos de España y con la Conferencia de Decanos de Educación.**

Desde enero de 2014 pertenecemos a una Organización Internacional de Orientación: la IAEVG. Lo que nos va a permitir conocer de primera mano los principales avances en educación en los países europeos y americanos, contactar con nuestros compañeros orientadores de otros países y sumar sinergias para mejorar nuestros respectivos sistemas educativos.

Desde la última Asamblea celebrada el 1 de junio de 2014 en Barcelona, ostenta la presidencia Ana Cobos, de AOSMA; Vicepresidencia, Ernesto Gutiérrez de APSIDE, Secretaría Ge-

neral Jaume Francesch de ACPO; Secretarías: Jesús Ibáñez de la AAPS y Antonio Cantero de la ACLPP y Tesorería Andrea Barrios de APOCLAM.

En estos momentos constituimos la COPOE 22 organizaciones que representan a la práctica totalidad de Comunidades Autónomas. Los representantes de cada una de ellas conforman la Junta Directiva y la Asamblea. Nos reunimos dos veces al año y tomamos la práctica totalidad de acuerdos de forma unánime.

Las personas que conformamos la COPOE tenemos en común la ilusión por emprender proyectos innovadores conjuntamente, intercambiar información, elaborar instrumentos de evaluación y de diagnóstico, difundir a toda la comunidad educativa las investigaciones y experiencias desarrolladas con éxito en cualquier comunidad autónoma.

Somos muy ambiciosos en cuanto a los proyectos de futuro por cuanto los pasos preliminares se han dado con firmeza y contamos con un buen número de profesionales ilusionados y con ganas de trabajar. También somos

muy optimistas por las excelentes relaciones profesionales que ya hemos establecido.

La heterogeneidad de nuestros territorios y nuestros trabajos enriquecen aún más si cabe los objetivos de esta Confederación. Sin lugar a dudas del intercambio de experiencias todos nos a enriquecernos.

En estos momentos, nadie discute la importancia de que nuestro sistema educativo cuente con profesionales que incidan directamente en los centros escolares asesorando al profesorado, a los alumnos y a sus familias, detectando las dificultades educativas de los alumnos, colaborando en la formación del profesorado y contribuyendo a coordinar las intervenciones de otros servicios educativos, sanitarios y sociales. Sin embargo, todavía estamos muy lejos de los parámetros de calidad mínimos tal como plantea la UNESCO con una ratio de un orientador cada 250 estudiantes. De ahí que todavía tenga más razón de ser la COPOE.

LOS RETOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ESPAÑA DE HOY

Por Ana Cobos Cedillo. Orientadora del IES "Ben Gabirol" de Málaga. Presidenta de la COPOE.

Definir cuáles son los retos de la orientación educativa en la España del siglo XXI es difícil teniendo en cuenta el contexto líquido y de permanente interinidad en que se mueve el sistema educativo.

Por ello, intentaré sintetizar los momentos clave de la orientación educativa para definir los hitos históricos en que la administración apostó claramente por la orientación, lo que nos ayudará a vislumbrar el futuro.

El primer hito coincide con el nacimiento de la orientación. A principios del siglo XX, la variedad de ocupaciones que requiere la industrialización, precisa de profesionales de la orientación que ayuden a los jóvenes a tomar decisiones. Por consiguiente, se potencia también la psicología y la psicometría.

Tras el paréntesis que la guerra civil y dictadura, el segundo gran momento de la orientación en España coincide con la década de los 70. La democratización y la apertura al exterior hizo que en estos años, se reconocieran derechos que habían estado silenciados, uno de los logros fue el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a la inserción social, lo que hace necesaria la integración escolar.

Para ello, para contribuir a hacer posible la integración escolar de los niños y niñas con discapacidad en los centros ordinarios, la administración educativa impulsa la orientación educativa y crea los primeros servicios de orientación en 1977.

La generación de profesionales de la orientación encargada de impulsar la integración fue la denominada "generación de la iniciación" (Cobos, 2010).

El tercer gran momento de la orientación tiene lugar al principio de la década de los noventa, con la aprobación de

la LOGSE y la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años y la puesta en marcha de la obligatoriedad en los institutos. Son los orientadores y orientadoras que inauguraron los departamentos de orientación en secundaria, la que se ha denominado "generación de la implantación" (Cobos 2010).

Desde esta perspectiva, podemos decir que la administración educativa ha "utilizado" la orientación, lo cuál sería muy loable, si con ello persiguiera como objetivo la mejora de la calidad del sistema educativo. Sin embargo, no es así. En los años setenta la administración utilizó a los orientadores para literalmente "luchar" por la integración en las escuelas, luchar contra personas de todos los sectores de la comunidad educativa, es decir, tanto contra familias, equipos directivos o contra parte del profesorado que ponía impedimentos a trabajar con niñas y niños con discapacidad en las aulas ordinarias.

La orientación educativa puede contribuir mucho a la calidad del sistema educativo español, lo que sigue siendo un reto pendiente, máxime con las actuales cifras de desempleo juvenil, resultados en informes tipo PISA y abandono escolar prematuro temprano.

La preocupación de la administración es la cantidad más que la calidad. Superado ya el objetivo de la integración de la discapacidad, era necesario prolongar la escolarización obligatoria para asemejar el sistema educativo español a los del entorno europeo y que éste abarcara la etapa 6-16 años. La búsqueda de la modernización implicó al sistema educativo y se aprobó la LOGSE, lo que aparejaba que cada centro que se sumaba a la nueva ley recibiera un pack de recursos.

Este paquete de recursos incluía al orientador, el profesional abanderado de la nueva ley, preparado, al igual que la generación anterior, para “luchar” con las armas de la psicopedagogía, contra nostálgicos recalcitrantes de la educación postobligatoria y voluntaria, que legitimaba la segregación con el argumento del esfuerzo.

Como vemos, la orientación resulta útil a la administración cuando ésta desea que se solucionen papeletas tan complicadas como las expuestas. Sin embargo, no termina de comprender las posibilidades que la psicopedagogía y la orientación educativa tienen para conseguir una contundente mejora de la calidad del sistema educativo.

La orientación educativa puede contribuir mucho a la calidad del sistema educativo español, lo que sigue siendo un reto pendiente, máxime con las actuales cifras de desempleo juvenil, resultados en informes tipo PISA y abandono escolar prematuro temprano.

Los retos concretos son:

- Contribución a la formación del profesorado en la práctica, especialmente del profesorado novel en prácticas, para desde la psicopedagogía dotar a los noveles de herramientas para la gestión de conflictos en el aula, desarrollo de la inteligencia emocional y estrategias didácticas para la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Generalizar la evaluación psicopedagógica a toda la población escolar para prevenir las dificultades y optimizar la respuesta educativa en cada caso.
- Instauración de protocolos sistemáticos de diagnóstico e intervención educativa para las dificultades de aprendizaje y trastornos asociados a la discapacidad.

Estos protocolos han de estar basados en la investigación y la evidencia empírica de forma que demuestren su eficacia y puedan ser empleados por los profesionales en ejercicio para mejorar el pronóstico escolar del alumnado con mayores dificultades.

- Detección precoz de las dificultades de aprendizaje para su abordaje inmediato de cara a prevenir el fracaso escolar desde los primeros años de escolaridad.
- Atención educativa compensatoria en contextos familiares de desventaja socioeducativa desde el trabajo conjunto con las familias y los servicios sociales comunitarios.
- Trabajo coordinado, “de bisagra” entre el sistema educativo y los servicios sociales, salud y justicia para rentabilizar esfuerzos en todos los asuntos relativos a los menores.
- Orientación profesional sistemática y rigurosa para favorecer la inserción profesional de los jóvenes de cara a disminución de las escandalosas cifras de desempleo juvenil.
- Orientación para toda la vida: orientando a las personas a lo largo de su vida profesional para afrontar contingencias profesionales tales como: formación permanente, cambios de empleo, actualización en el puesto de trabajo, desempleo, jubilación, etcétera.
- Contribución desde la infancia, la adultez y la ancianidad al bienestar de la población desde la orientación educativa, trabajando el asesoramiento individualizado y el diseño y desarrollo del proyecto de vida. Se trata de una inversión a medio y largo plazo que beneficia a la sociedad en cuestiones vitales como la prevención de trastornos de salud mental y física, prevención de adicciones, sexualidad responsable, mejora de la convivencia, potenciación de valores educativos...
- Elaboración de una deontología profesional de la orientación educativa, para que el criterio de profesionalidad sea el predominante y el que presida todas las actuaciones de los profesionales de la orientación educativa.

Todos estos retos precisan de una mayor inversión de la administración educativa. Si la administración educativa quiere realmente mejorar la calidad del sistema educativo español es imprescindible que vuelva a utilizar la orientación educativa, potenciando la generación de profesionales que hemos denominado “generación de la generalización” (Cobos, 2010) con el objetivo de llevar la orientación educativa a toda la población.

Para ello, **la administración tendría que avanzar en las siguientes líneas:**

- **Aumento de recursos humanos para la orientación educativa**, especialmente que la ratio de alumnado por profesional de la orientación se ajuste a lo que aconseja la UNESCO, un orientador u orientadora por cada 250 alumnos y alumnas.
- **Definir un sistema educativo estable** y con él, un modelo de orientación educativa con unos pilares básicos comunes para todo el Estado Español, que evite que existan tantos modelos educativos como comunidades autónomas.
- **Optimizar los profesionales de la orientación educativa como un valioso recurso para el asesoramiento especializado** a toda la comunidad educativa.
- **Escuchar y tener en cuenta las aportaciones de los profesionales de la orientación educativa en el diseño y desarrollo de iniciativas de mejora del sistema educativo.**

Mejorar la calidad del sistema educativo pasa por un trabajo profesional y de equipo coordinado consistente en que ningún alumno ni alumna se quede atrás sea cuál sea su dificultad.

Las dificultades a veces son crónicas y otras coyunturales, a veces tienen su origen en la discapacidad, en el origen social o en pautas educativas inadecuadas en casa o incluso en el centro educativo, pero siempre pueden abordarse.

Otro reto urgente al que tiene que hacer frente al sistema educativo es la cualificación profesional de la población. Ya sea con la formación profesional inicial reglada o con la formación para el empleo, es necesario conseguir que toda la población española pueda acreditar una cualificación profesional para que España gane en productividad y en competitividad en el exterior.

Por todo esto, los profesionales de la orientación necesitamos hacernos oír y tenemos conciencia de ello, por eso estamos unidos y coordinados en asociaciones profesionales repartidas por toda España. La COPOE, Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España

reúne a 22 organizaciones que representan a asociaciones de profesionales de la orientación de 14 comunidades autónomas.

Cuando los profesionales de la orientación estamos unidos y coordinados ganamos en visibilidad tanto social, como en los medios de comunicación, ante la administración, entidades privadas y otras organizaciones profesionales y nos constituimos como un interlocutor válido para negociar con la administración.

En estos momentos es más necesario que nunca, pues se está recortando en orientación, si acaso más que de otros ámbitos educativos, porque hay quienes siguen pensando que la orientación es algo accesorio y prescindible en el sistema educativo.

Estando unidos hacemos posible la creación de una red profesional, activa y colaboradora que propicia vínculos personales y profesionales, que ayudan a mantener la ilusión y el entusiasmo por la profesión, porque creamos un espacio profesional, libre e independiente de administración alguna, al margen de partidismos, sin más nexo común que el convencimiento de que la orientación educativa puede hacer posible la mejora de la calidad del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Cobos Cedillo, A. (2010): *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

UN CAMINO TORTUOSO Y EQUIVOCADO

Por Miguel Ángel Santos Guerra

Doctor en Ciencias de la Educación y catedrático emérito de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga

La evolución del ejercicio profesional de los orientadores y orientadoras en España resulta innegablemente positiva. Se han convertido en *“la argamasa que sustenta el edificio de educación”* (Bedera, 2014).

Desde hace más de veinte años los esforzados profesionales de la orientación han ido mejorando, incorporando funciones, enriqueciendo otras y atrofiando las de bajo relieve educativo.

Cambia la ciencia de la orientación, cambian los destinatarios y destinatarias de la misma, cambia el contexto institucional, cambian los tiempos (Santana Vega, 2003)... Y cambian ellos y ellas como profesionales atentos a la realidad.

El problema que quiero plantear en estas líneas es que el epicentro de los cambios (o de las mejoras, porque no todos los cambios son mejoras) se quiera situar más en los despachos que en la práctica profesional, más en las prescripciones que en la autonomía.

Esta es una profesión de altísima cualificación y no puede ser gobernada desde las alturas con prescripciones permanentes de quienes no están pisando el barro de la práctica y, en algunos casos, no tienen la cualificación profesional pertinente.

En primer lugar porque, parafraseando el título de un libro de Michel Crozier (1984), *“no se cambia la orientación por decreto”*. Es decir, que el verdadero cambio no se produce a través de normativas. Porque la normativa no puede incidir en las actitudes, en las concepciones y en los valores de la profesión. Afecta solamente, en el mejor de los casos, a la estructura y al funcionamiento. La normativa puede provocar cambios, pero superficiales.

En segundo lugar, porque esta dinámica del cambio engendra unos efectos secundarios lamentables. Si alguien piensa por los demás, los demás acaban no pensando. Si alguien decide por los demás, los demás acaban no decidiendo. Si alguien se responsabiliza de los demás, los demás acaban no responsabilizándose de nada.

En tercer lugar porque quien conoce verdaderamente lo que pasa, lo que los beneficiarios demandan, lo que realmente se puede y se debe hacer, son quienes están en el meollo de la profesión, quienes están en contacto diario con la comunidad, quienes la comprenden y se comprometen a mejorarla.

Se agrava la situación si esas prescripciones proceden de instancias diferentes y descoordinadas. Los responsables de cada una de ellas suelen pensar que su parcela es la más importante del sistema educativo (atención a los discapacitados, detección y desarrollo de los alumnos con sobredotación, coeducación, educación ambiental, educación para la paz...). El resultado es que los orientadores y orientadoras se encuentran con un cúmulo de obligaciones que no pueden atender.

A esas obligaciones de naturaleza específica se añaden otras de carácter más genérico como hacer guardias, impartir clases, asistir a reuniones... El conjunto de las competencias del profesional de la orientación (en los centros y en los equipos) está compuesto por un cúmulo de obligaciones dispersas que ni siquiera puede priorizar porque las prescripciones y los controles marcan las pautas de actuación.

Consultada la normativa y, después de conocer el abrumador cúmulo de funciones que deben atender los profesionales de la orientación, me he sentido anonadado. Y eso que no tengo que llevar a la práctica todo ese complejo entramado de competencias profesionales.

Este proceder de generar prescripciones de todo tipo, que está muy instalado en el sistema educativo, no sería concebible en la medicina.

No nos imaginamos al Consejero, al Delegado de Sanidad o a cualquier Director General, prescribiendo lo que deben hacer los cirujanos en su quehacer profesional.

Este modo de actuar obedece, en primer lugar, a una desconfianza doble: una relativa al conocimiento (como no lo van a saber hacer, expliquémoselo) y otra relativa a la voluntad (como no lo van a querer hacer voluntariamente, mandémoselo). Hay otra causa no menos importante y es el mal enfoque que la autoridad hace de su función directiva. Como no se dedican a hacer cosas con más sentido, emplean el tiempo en elaborar prescripciones, imponer normas y establecer controles.

Volviendo al símil sanitario, lo que, a mi juicio, tiene que hacer la autoridad es facilitar una buena formación inicial y permanente, seleccionar bien a quienes van a trabajar, darles un Hospital bien equipado, pocos pacientes para operar, un buen sueldo, una formación permanente y un reconocimiento público de su trabajo... Es fácil aplicar la equivalencia al trabajo de los orientadores y orientadoras.

Creo que los orientadores y orientadoras tienen que tener más autonomía para desarrollar su tarea. Ellos y ellas son quienes tienen que interrogarse, investigar, comprender y decidir lo que tienen que hacer. Decía Papagiannis hace ya mucho tiempo (1986) con evidente ironía, refiriéndose a los profesores (yo lo hago extensivo a los orientadores y orientadoras): *“Los profesores gozan de mucha autonomía en las escuelas, la misma que tiene un conductor de poner en el radiocasette de su coche la música que más le guste”*. Eso es: mucha autonomía, pero no para lo que resulta esencial: elegir el coche, decidir el itinerario, escoger la ruta, marcar la velocidad, hacer paradas...

“El conjunto de las competencias del profesional de la orientación (en los centros y en los equipos) está compuesto por un cúmulo de obligaciones dispersas que ni siquiera puede priorizar porque las prescripciones y los controles marcan las pautas de actuación.”

Las prescripciones, por otra parte, afectan por igual a todos los Departamentos y a todos los Equipos, sin tener en cuenta que hay dos grandes tipos de realidades educativas: las inclasificables y las de difícil clasificación. Es decir, que cada una es diferente.

Demasiadas prescripciones, a mi juicio. Demasiadas normas. Demasiada preocupación por la formalización, la homogenización y el control. Demasiada insistencia en que todo esté regulado. Con el agravante de que las prescripciones surgen sin el imprescindible conocimiento, sin el necesario diálogo, sin la inexcusable cercanía a la realidad cotidiana.

Todo ello en un momento en el que se imponen recortes, se endurecen las condiciones laborales, se bajan los sueldos, se empobrecen los recursos y se fortalece una concepción gerencialista (no educativa) e individualista (no colegiada) de la dirección (Santos Guerra, 2013).

Frente al modelo de racionalidad técnica que convierte al profesional en un mero aplicador de lo que otros deciden, se sitúa el modelo de racionalidad práctica en el que el profesional se convierte en el agente fundamental de la acción y de la mejora. El segundo es un modelo más profesionalizador, más eficaz y más vinculado al compromiso.

En realidad, si el profesional es un mero ejecutor de las decisiones de otros, su responsabilidad casi desaparece. Si no existe éxito, podrá decirse que es por culpa de quien quiso e impuso cómo deberían actuar los profesionales.

No se debe hacer del ejercicio profesional de la orientación una profesión parálitica que no puede avanzar por sí misma, que necesita de agentes externos que la muevan y la impulsen hacia adelante.

Los buenos líderes estimulan y sacan lo mejor de las personas. No las frenan, no las reemplazan, no las desaniman, no las restringen su creatividad.

Belén Varela escribió en 2012 un interesante libro sobre las organizaciones optimistas.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Bedera, M. (2014). *Los orientadores son la argamasa que sustenta el edificio de la educación*. En De Vicente, A. y otras: La orientación educativa en España. Revista Infocop, 66. Julio-Septiembre.
- Crozier, M. (1984). *No se cambia la sociedad por decreto*. Madrid: Inap.
- Papagiannis, G. Et alt. (1996). Hacia una economía política de la innovación educativa. Revista *Educación y sociedad*, 5.
- Postman, N. Y Weingartner, Ch. (1984). *La enseñanza como actividad crítica*. Madrid: Ed. Fontanella.
- Santana Vega, I. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambias las responsabilidades profesionales*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Santos Guerra, M.A. (2013). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Rosario: Ed. Homo sapiens (Traducción al portugués).
- Varela, B. (2012). *La rebelión de las moscas. Principios, pautas y estrategias para las organizaciones optimistas*. Barcelona: Ed. Edebé.

Siempre había pensado en el optimismo de las personas, pero no en el de las organizaciones. La escuela debería serlo. En ese libro, dice la autora refiriéndose a los líderes de esas organizaciones: *“El perro controla el rebaño, pero el rebaño no le sigue”*.

La autonomía es imprescindible para el desarrollo profesional de los orientadores y orientadoras. ¿Qué tiene que hacer la Administración, entonces? Escucharles, confiar en ellos y en ellas, mejorar las condiciones de trabajo, exigir respeto hacia su trabajo por parte de equipos directivos, profesorado, familias y alumnos, facilitarles la formación permanente.

No hay institución en el país con más prescripciones que la escuela. Todo está regulado. La normativa se hace cada vez más agobiante. En un viejo libro de Postman y Weingartner (1984) que se titulaba en inglés *“La enseñanza como actividad subversiva”* y que se tradujo al castellano con el título *“La enseñanza como actividad crítica”* se decía lo siguiente: *¿Qué sucedería si un año la Administración dijese que no hay nada regulado?* Los autores se imaginaban a los docentes haciendo sus maletas y yendo a las escuelas antes de la fecha de comienzo para ver cómo construían el currículum, cómo agrupaban a los alumnos, cómo distribuían el trabajo, cómo armaban el horario, cómo coordinaban la actividad...

El lema que ha de presidir su trabajo (*“ayúdame a hacerlo solo”*) es el que ha de guiar la postura de la Administración hacia su desarrollo profesional.

No tantas prescripciones, más confianza.

No tantos recortes, más medios.

No tantas restricciones, más facilidades.

No tanto control, más estímulo.

No tanta burocracia, más autonomía.

MATANDO MAMUTS CON TIRACHINAS

ALGUNOS RETOS DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

Los profesionales de la orientación han de realizar una labor compleja y ardua, y que requiere buenas dosis de prudencia, pundonor y altruismo.

También tienen ante sí y ante la sociedad desafíos a los que han de dar respuesta con escasos medios humanos (la ratio de alumnos por orientador sigue siendo alta).

De ahí que el título del artículo sea *“Matando mamuts con tirachinas”*, ya que creo refleja muy bien la situación de desaliento de muchos profesionales de la orientación ante los múltiples problemas que han de afrontar en su quehacer diario.

Por cuestiones de espacio sólo mencionaré algunos retos, pero es evidente que a medida que los profesionales de la orientación avancen en la lectura de este artículo otros muchos desafíos se agolparán en su mente.



Por Lidia E. Santana Vega

Catedrática de la Universidad de La Laguna. Tenerife



RETO 1. LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN HAN DE DESCUBRIR SU “ZONA DE IGNORANCIA”.

Hace algunos años Juan José Millás publicaba un artículo titulado *“En la trinchera contra el cáncer”* (El País Semanal, 1322, 27 de enero de 2002). En mis clases traslado las reflexiones de Millás y del especialista en Oncología, el doctor Baselga, porque aspiro a que los futuros profesionales de la orientación sean conscientes de lo que saben y, sobre todo, de lo que no saben.

El estudio de seguimiento *“convirtiéndose en sombra”* que Juan José Millás realizó del experto internacional en oncología Josep Baselga, no tiene desperdicio.

El doctor Baselga es presidente de la *American Association for Cancer Research*, la mayor organización científica de cáncer del mundo, que engloba a 34.000 miembros de más de 90 países. El prestigioso investigador y clínico señalaba al periodista que hace pactos con sus pacientes y que por eso *“las decisiones las tenemos que tomar entre los dos”*.

Los médicos llamamos a ese acuerdo ‘alianza terapéutica’ y para que sea posible el paciente tiene que saber la verdad y convertirse en un agente activo de su cura. (...).

En cuanto a la información, su dueño no soy yo, sino el paciente, y esta idea constituye una de las revoluciones de la medicina moderna. Lo contrario sería tan disparatado como si el director de tu banco te ocultara el estado de tu cuenta cuando está en números rojos. Debe decirte que está en números rojos y luego involucrarse en las soluciones para que salgas adelante”. Una idea de la profesionalidad de este médico se ve reflejado en el siguiente comentario de Millás: *“Baselga es lo más alejado del médico todopoderoso. Si tiene dudas sobre el tratamiento, las expone con sencillez. Se le ve tan dueño, en fin, de lo que sabe como de lo que no sabe, lo que curiosamente proporciona seguridad al enfermo”*.

Los profesionales de la orientación han de exponer sus dudas cuando desempeñen su profesión y ser conscientes de que no poseen la omnisciencia; deben conocer el alcance de su ignorancia para tratar, en la medida de lo posible, de salir de ella. Y si esto no es factible, dado el estado en el que se encuentra la investigación en el campo de la Psicopedagogía, han de plantear sus dudas de manera sencilla y clara.

Esta manera de proceder evitará que se generen falsas expectativas sobre su labor.

RETO 2. LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN HAN DE REALIZAR CON SABIDURÍA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL DEL ALUMNADO.

Una situación típica de nuestras instituciones escolares en la actualidad, y que está presente en otros sistemas educativos, ha sido relatada por el profesor Sternberg (uno de los investigadores más relevantes en el campo de la inteligencia y de la creatividad) en la obra *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*: Un estudiante elige un curso de introducción a una asignatura. Es la asignatura que más le interesa, sin embargo, suspende. El estudiante, por tanto, concluye que no tiene la habilidad para seguir una carrera en esa área vocacional.

Esto mismo le ocurrió a Sternberg cuando quiso especializarse en Psicología y obtuvo malas calificaciones; parecía que no tenía la capacidad necesaria para cursar esa carrera. Además su profesor estaba de acuerdo y le dijo que en el campo de la Psicología ya había un famoso Sternberg y que, aparentemente, no habría otro (evidentemente se equivocó porque es uno de los investigadores más relevante en el campo de la inteligencia y de la creatividad). Así pues, optó por cambiarse a Matemáticas; pero su rendimiento en esta materia fue peor que en Psicología y decidió finalmente estudiar Psicología ¿Cuál era el problema? Muy sencillo. En el curso se valoró la memorización y él nunca había sido bueno memorizando. Por lo tanto, teniendo en cuenta lo que el profesor había valorado, suspendió el curso.

La pregunta que cabría plantear, partiendo de esta experiencia personal compartida por otros estudiantes, sería: ¿queremos que los alumnos cuya mayor habilidad no es, por ejemplo, la memorización, abandonen su vocación, ya sea la Psicología u otra disciplina?

Los profesionales de la orientación tenemos muchos interrogantes: *¿Sabremos dar una respuesta adecuada a la demanda de información, académica y profesional, presentando ésta de manera atractiva, motivadora, centrada en el núcleo de intereses del alumnado para ampliar dichos intereses? ¿Conseguiremos que la educación sociolaboral y la orientación profesional eduquen realmente al alumnado, que aumente su conocimiento de sí mismo, que mejore su toma de decisiones, que le ayude a hacer una planificación racional de los distintos itinerarios de formación para alcanzar sus metas profesionales...?* Todas estas preguntas y otras de índole similar recorren la práctica profesional de los orientadores y orientadoras (Santana, Feliciano y Santana, 2012; 2013).

Una respuesta adecuada requiere aunar puntos de vista diversos y el trabajo colaborativo de todos los agentes responsables de la educación y orientación del alumnado.

Pero, **¿cómo abordar la orientación educativa y profesional de los jóvenes?** Las opciones en cuanto a qué hacer y cómo hacer la labor de atención/apoyo al alumnado son diversas; los resultados de distintas investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral –GIOS– pueden arrojar luz sobre cómo abordar la atención al alumnado (Santana Vega 2009; 2013; Santana Vega y otros, 2013; Santana y Feliciano, 2009; 2011; Santana, Feliciano y Jiménez, 2009; 2012; Santana, Feliciano y Cruz, 2010). Pero las distintas alternativas no pueden ser diseñadas en el vacío. Los contextos sociales, políticos, económicos y educativos van a estar modulando la respuesta (Santana Vega, 2009; 2010).

RETO 3. LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN HAN DE BUSCAR EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ORIENTACIÓN EN TIEMPOS REVUELTOS.

La educación y la orientación han de tener como cometido ayudar a las personas a clarificar sus convicciones vitales. Las personas esperan que la educación les nutra de ideas que hagan el mundo y sus propias vidas inteligibles. Cuando una cosa nos resulta inteligible se tiene un sentimiento de participación, pero cuando es ininteligible el sentimiento que nos embarga es de alienación, de alejamiento.

Cabría preguntarse: ¿qué comporta todo esto para la escolarización? La necesidad de recuperar el poder de la comunicación auténtica, del diálogo fecundo que propicie la indagación personal sobre los motivos de nuestras acciones, de una determinada actuación profesional; pero, sobre todo, de los motivos del alumnado para adentrarse en la aventura del conocimiento.

Existen algunas creencias erróneas sobre qué es y qué se hace en un centro educativo. La tendencia generalizada es pensar que las instituciones escolares garantizan la transmisión de contenidos (bien sean conceptos, procedimientos o actitudes) identificados como relevantes y pertinentes para alcanzar un determinado orden social, económico y político. Pero en los centros de primaria y de secundaria se aprenden muchas más cosas. El centro escolar representa un *espacio de vida social* de extraordinaria relevancia para la educación de la ciudadanía (Bombardelli y Santana, 2014). Cuando en nuestras aulas se están impartiendo las áreas de matemáticas, lengua, geografía e historia... están

paralelamente ocurriendo múltiples incidentes y situaciones en ese espacio social. Los jóvenes están aprendiendo a resolver problemas de relación entre compañeros y/o con el profesorado, están aprendiendo a participar, a convivir, están experimentando en su propia piel, o en la ajena, situaciones de marginación o de integración en la dinámica cotidiana de la clase, aprenden hábitos de limpieza y manejo de instrumentos, de orden, de puntualidad... **Estos aprendizajes serán de gran relevancia en la transición al mundo del trabajo y al mundo adulto.**

RETO 4. LOS ORIENTADORES Y ORIENTADORAS HAN DE APRENDER A PENSAR CON LOS LIBROS Y A UTILIZAR SUS CONOCIMIENTOS CON SABIDURÍA.

Una anécdota personal me permite ilustrar la importancia de los libros en la formación universitaria, pero que puede ser extensible a otras etapas educativas.

Corría el mes de abril de 2009, curiosamente el mes en el que nací, y entre la multitud de correos electrónicos que tenía en la bandeja de entrada uno llamó rápidamente mi atención e interés.

En el asunto una sola palabra: **GRATITUD**. Me dispuse a leer el correo y cuando llegué al final me invadió un sentimiento de felicidad. Una alumna de otra universidad me comunicaba en un correo electrónico que uno de mis *“hijos intelectuales”*, del que me siento muy satisfecha, le había ayudado a avanzar en una materia.

El libro en cuestión es: ***Orientación Educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*** (2009, 3ª edición) publicado por una editorial de prestigio y de amplia difusión en España y en toda Latinoamérica: la editorial Pirámide.

El contenido del e-mail era el siguiente:

“Soy estudiante de Psicopedagogía en la Universidad de Zaragoza, estudié en la Universidad de Las Palmas y, por circunstancias de la vida, ahora vivo en Zaragoza.

Tengo 46 años, mis hijas han crecido y yo he decidido retomar mis estudios, pero me he encontrado con dificultades, unas por el deterioro normal de la memoria con el paso del tiempo, otras por el cansancio que supone el asistir todos los días a clase, por las tareas de doblete al que las mujeres estamos todavía abocadas, y también por sentir que en la Universidad todavía se prima el

aprender de memoria, el hacer trabajos en grupo que en realidad son corta y pega, esta parte para ti, esta para mí, lo juntamos y ya está, aprobado.

Cuando decidí volver a estudiar, quería empaparme del espíritu de libertad de pensamiento, de la sabiduría que se les supone a los profesores, de la frescura de la juventud, quiero aprender, conocer, saber. La realidad ahora me parece otra cosa, profesores que no comparten, que el asistir a sus clases es el juego de adivinar qué es lo que están diciendo, alumnos que van a aprobar y ya está, me dan ganas de abandonar, de volver a la realidad de la calle, a veces el compartir la vida con gente al margen de la Universidad enseña más que el asistir a clase.

*En las asignaturas (...) tengo que hacer un portafolio, como no me enteraba de lo que me estaban contando, empecé a buscar en Internet algo que me aclarara las dudas que me iban surgiendo en las clases, encontré su nombre en bastantes entradas, fui leyendo los artículos que tenía publicados, y me compré su libro **“Orientación educativa e intervención psicopedagógica”**. Lo he leído, he aprendido y disfrutado con él, quiero mostrarle mi gratitud por la forma en que está escrito, por la transmisión de valores que hace, por mostrarme un concepto de la orientación humano y cercano, por lo didáctico que resulta, porque apruebe o no apruebe me ha permitido tener una visión esperanzada, porque a pesar de que el orientador a veces no tiene una percepción clara de sus funciones, yo he encontrado un sentido, y lo resume una frase que me impactó: **una de las prioridades de la formación es el uso de nuestros conocimientos con sabiduría.***

Muchas gracias por poner sus conocimientos y saber hacer a nuestra disposición”.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Bombardelli, O. y Santana, L. E. (2014). *European citizens are growing up*. Madrid: EOS.
- Santana Vega, L. E. (2013). *Orientación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Santana Vega, L. E. (Coord.) (2013). *Educación en secundaria: retos de la tutoría*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Santana Vega, L. E. (2009, 3ª ed.). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L. E. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 261-270. Disponible en: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Lidia%20E%20Santana.pdf>
- Santana Vega, L. E. (2009). Orientación psicopedagógica, estudios prospectivos y sociedad de la información. *Revista Iberoamericana de Educación* 48(3), 1-13. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2424Vega.pdf>
- Santana Vega, L. E. y Feliciano, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto académico y toma de decisiones en Bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355_21.html
- Santana Vega, L. E. y Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en

Una vez leído el correo me dispuse a contestarle rápidamente:

“Hoy mi esfuerzo se ha visto recompensado con tu hermoso y sentido escrito; tu distancia espacial de mi universidad te aleja de toda sospecha de adulación para aprobar la materia.

Como me ha llenado de inmensa alegría que existan este tipo de estudiantes universitarios, me gustaría saber si me permites compartir tu escrito con mis estudiantes porque creo que refleja muy bien lo que debería ser el espíritu de un alumno de Universidad; por supuesto omitiré tu nombre salvo que me autorices a hacerlo público entre el alumnado. Abrazos

PD. Por favor, evita el desaliento y continúa tus estudios; la universidad necesita de alumnas como tú.

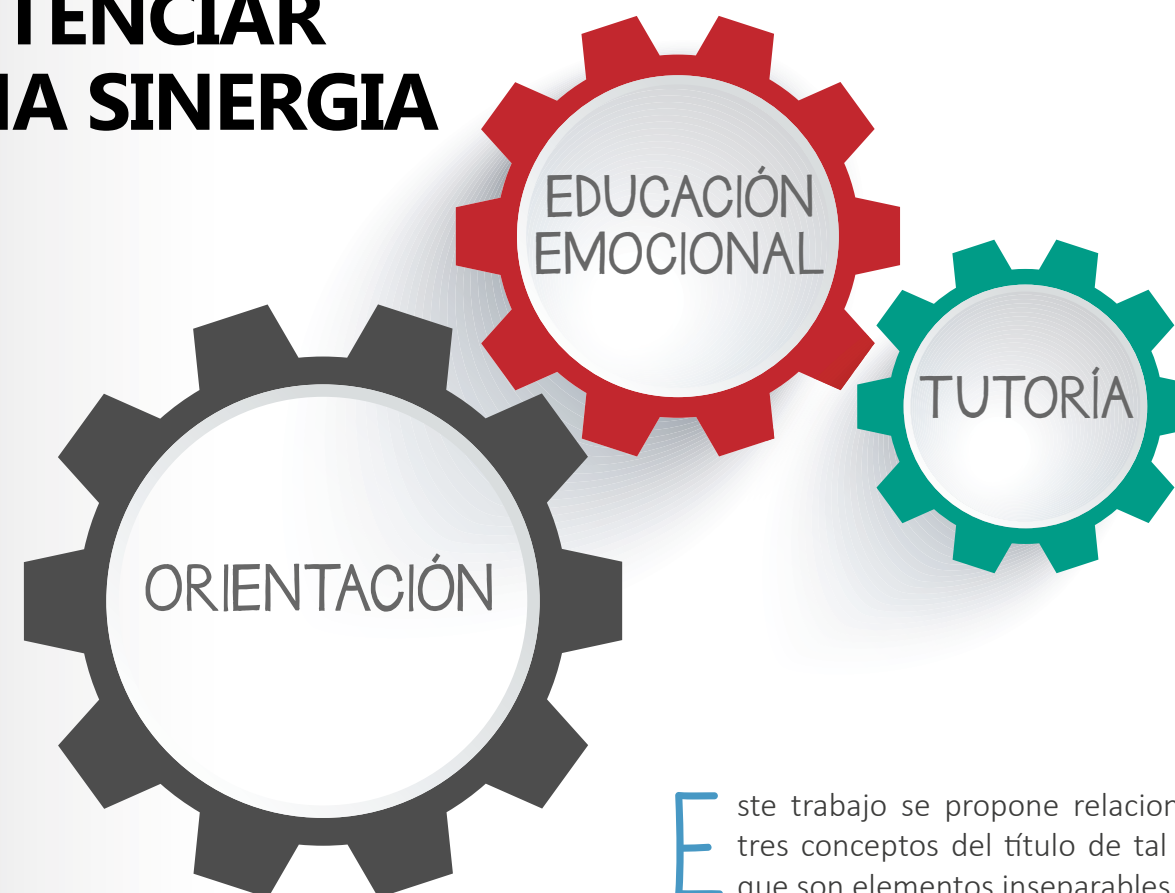
El haber decidido estudiar te permitió encontrar mi libro y el de otros autores y autoras que a buen seguro te serán de utilidad para tu formación personal y profesional.”

Creo sinceramente que la universidad española no se puede permitir el lujo de perder a una estudiante universitaria como ella; estamos muy necesitados de alumnos y alumnas capaces de pensar por sí mismos, con madurez de criterio para plantear sus puntos de vista y, sobre todo, entusiasmados por aprender.

Este tipo de alumnado, cuando tenga la oportunidad de incorporarse al mercado de trabajo, serán profesionales competentes. La pasión por seguir aprendiendo es lo que distingue a los grandes profesionales, con independencia de la actividad laboral a la que se dediquen.

- Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350.pdf>
- Santana Vega, L. E.; Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35917.pdf?documentId=0901e72b813d72d5>
- Santana Vega, L. E.; Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75. Disponible en: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-1%20-%20Lidia%20Santana.pdf>
- Santana Vega, L. E.; Feliciano, L. y Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_04.pdf
- Santana Vega, L. E.; Feliciano, L. y Santana, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. Una perspectiva de género. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26. Disponible en: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2013/24-3%20-%20Santana.pdf>
- Santana Vega, L. E.; Feliciano, L. y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38. Disponible en: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Santana.pdf>

ORIENTACIÓN, TUTORÍA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL: POTENCIAR UNA SINERGIA



Este trabajo se propone relacionar los tres conceptos del título de tal forma que son elementos inseparables.

La tutoría es la orientación que hace el profesorado. Tanto la orientación como la tutoría deben tomar muy en consideración la dimensión emocional.

La práctica de la educación emocional tiene en la tutoría su espacio más idóneo y esto debería ser potenciado por el departamento de orientación.

Tanto en la acción tutorial como en la orientación, las emociones juegan un papel muy importante.

Por esto, la interrelación e interacción efectiva de los tres elementos del título de este artículo supone una sinergia a potenciar de cara al logro de los objetivos de la orientación, que no son otros que el desarrollo integral del alumnado.



Por Rafael Bisquerra Alzina
Catedrático de Psicopedagogía de la
Universidad de Barcelona

ÁREAS DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA: DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La orientación tiene un amplio campo de competencias a desarrollar a través de sus diversas áreas temáticas. Denominamos áreas a cada uno de los bloques esenciales de contenidos sobre los que se interviene desde la orientación.

Con la intención de ser sistemáticos, y en base a la evolución histórica, teórica, epistemológica y práctica, proponemos las siguientes áreas de la orientación:

- Orientación profesional.
- Orientación en los procesos de aprendizaje.
- Atención a la diversidad y escuela inclusiva.
- Prevención y desarrollo humano.

La **orientación profesional** es una de las áreas tradicionales ya que surgió con esta denominación a principios del siglo XX. La información sobre estudios y profesiones es un aspecto importante de esta área. Pero esto no es lo único. La orientación a lo largo del siglo XX ha ido ampliando progresivamente el campo de intervención hasta incorporar las otras áreas de cara a adoptar una perspectiva de educar para la vida. Por otra parte, estudios recientes han puesto de manifiesto la importancia de las emociones en la toma de decisiones.

La **orientación en los procesos de aprendizaje** es consecuencia de la toma de conciencia de la importancia de aprender a lo largo de toda la vida. Lo que importa es aprender a aprender para poder continuar aprendiendo, ya que los contenidos que se aprenden en un momento dado pueden quedar obsoletos en breve

tiempo. En los procesos de aprendizaje juega un papel muy importante la motivación, que es el reverso de la emoción. Emoción y motivación son dos caras de la misma moneda.

La atención a los procesos de aprendizaje debe favorecer el paso del aprendizaje de la lectura a la lectura para el aprendizaje. Entre uno y otro se sitúa la lectura emocional: descubrir el placer y la emoción que se puede experimentar en la lectura para desear repetir experiencias de lectura en el futuro. Sobre este tema quedo mucho por trabajar, habida cuenta de la cantidad de adolescentes que asocian lectura con aburrimiento. Esto es un claro indicador de que algo no acaba de funcionar como es debido en lo que respecta a la lectura en la práctica educativa.

La orientación en los procesos de aprendizaje enlaza con las *dificultades de aprendizaje*, que junto con las *dificultades de adaptación* han sido focos de atención prioritaria de la orientación desde mediados del siglo XX. En la terminología actual se habla de necesidades educativas especiales, atención a la diversidad y escuela inclusiva. El concepto de diversidad incluye diferencias de género, edad, dificultades de aprendizaje, minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales, grupos de riesgo, minorías étnicas, marginación, grupos desfavorecidos, inmigración, etc. De esta forma se habla de la **atención a la diversidad y escuela inclusiva** para todas las personas.

El desarrollo de competencias básicas para la vida ha dado lugar a una serie de propuestas entre las que se encuentran el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, etc. Hay argumentos para considerar que la **prevención y el desarrollo huma-**

no es una de las grandes áreas de la orientación, que se propone fundamentalmente el aprender a ser.

Como evolución lógica dentro de esta área de la orientación ha surgido y se ha desarrollado la educación emocional.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN EMOCIONAL?

Hoy en día hablar de *educación emocional* ha pasado a ser habitual. Pero no era así a finales de los noventa o principios del siglo XXI. La falta de tradición hace que cada uno entienda la educación emocional a su manera. Por esto es importante avanzar para dar un significado a los conceptos que pueda ser consensuado.

¿Qué entendemos por educación emocional? Consideramos que la *educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social* (Bisquerra, 2000).

Para poner esto en práctica se requiere cumplir una serie de requisitos. Estos requisitos se derivan de las investigaciones científicas sobre el tema. Es decir, la educación emocional, para ser efectiva, requiere de unos sólidos fundamentos en la investigación empírica.

De otro documento (Bisquerra, Pérez-González y García Navarro, 2014) recogemos unas recomendaciones en forma de decálogo y las presentamos en los siguientes términos, remitiendo al documento original para más detalles y su fundamentación.

1. Hay que fundamentar el programa de educación emocional en un marco conceptual sólido y en la investigación empírica, haciendo explícito cuáles son las competencias emocionales que se pretende desarrollar.
2. Especificar los objetivos del programa en términos evaluables y haciéndolos comprensibles para el alumnado, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
3. Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo del programa, teniendo como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
4. Asegurar el apoyo de la comunidad educativa (dirección, claustro, familias y PAS).
5. Impulsar una implantación sistemática a lo largo de varios años, con una programación coordinada, secuenciada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas del centro.
6. Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas que promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.
7. Ofrecer oportunidades para practicar todas las competencias emocionales y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.
8. Incluir planes de formación y de asesoramiento del personal docente responsable del programa (profesorado, tutores, orientadores, padres y madres).

9. Incluir un plan de evaluación del programa para antes, durante y después de su aplicación.

10. Utilizar instrumentos válidos y fiables para evaluar los efectos del programa de educación emocional.

JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional solamente se va a desarrollar a partir de una convicción por parte de las personas que la tienen que poner en práctica. En este apartado se pretende aportar argumentos sobre su necesidad e importancia de tal forma que quede sobradamente justificada su puesta en práctica.

Las estadísticas sobre incidencia y prevalencia de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, violencia de género, suicidios, etc., son realmente preocupantes. Todo esto son necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas a través de las áreas académicas ordinarias.

Pensemos por un momento ¿las materias ordinarias (matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, etc.) son un factor de prevención (por ejemplo de ansiedad, estrés y depresión)? Algunos probablemente opinen que más bien son un factor de predisposición.

Hay evidencias de que las causas principales baja laboral son de carácter psicosocial, relacionadas con estados emocionales. Esto es particularmente cierto en el mundo educativo. También se observa un abuso del consumo de sustancias, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para regular la ira en situaciones de conflicto, actos violentos, maltrato, etc. En todos

estos casos, la importancia de las emociones es evidente.

Estudios predictivos señalan que uno de los grandes problemas en el siglo XXI será la violencia (Connor, 2002; Eron, et al., 2002; Johnson, 2001; Kazdin y Buela, 1994; Kendal, 2000; Sanmartín, 2004). Muchas veces la violencia es consecuencia de estados emocionales descontrolados.

Solamente trabajar la regulación de la ira para la prevención de la violencia ya justificaría dedicar esfuerzos, tiempo y presupuestos a la educación emocional.

O'Connell, Boat, y Warner (2009) señalan que los costes anuales cuantificables de los desórdenes mentales, emocionales y comportamentales entre los jóvenes se estiman en 247 billones de dólares anuales. Este mismo estudio señala que la prevención es la estrategia esencial para reducir la prevalencia de estos trastornos.

Cohen (1998) valora que cada joven con alto riesgo tiene un coste social de entre 1'3 y 1'5 millones de dólares (incluyendo salarios perdidos, costes médicos, robos, encarcelamiento, policía, costos del sistema judicial, etc.).

Estas cifras son elocuentes respecto a los costes económicos del analfabetismo emocional. Pero además de esto hay un gran malestar emocional que no se puede cuantificar.

Lo más importante es que muchos de los problemas emocionales y de comportamiento se pueden prevenir mediante programas escolares encaminados al desarrollo de competencias emocionales.

Un estudio longitudinal conocido como *"Seattle Social Development Project"*, ha evaluado los efectos de un amplio programa que combina la formación del profesorado y las

Solamente trabajar la regulación de la ira para la prevención de la violencia ya justificaría dedicar esfuerzos, tiempo y presupuestos a la educación emocional.

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

La finalidad de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Las competencias son el resultado de un proceso de aprendizaje. Nadie nace con competencias, sino que se tienen que aprender.

Entre las competencias emocionales están las siguientes (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2009).

La **conciencia emocional** es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como: toma de conciencia de las propias emociones, capacidad para dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás, etc.

La **regulación emocional** es la capacidad para gestionar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. La regulación emocional es un aspecto de las habilidades de afrontamiento (coping skills).

La **autonomía emocional** se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, auto-

confianza, autoeficacia, automotivación, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, resiliencia, etc.

La **competencia social** es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, gestión de conflictos, etc.

Las **competencias para la vida y el bienestar** son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc.

El bienestar emocional es el objetivo del desarrollo de competencias emocionales. Esto es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

Las investigaciones han puesto de manifiesto que invertir en el desarrollo de las competencias emocionales tiene consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: permite resolver eficazmente situaciones de conflicto, contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, a perseverar en la tarea hasta completarla, afrontar mejor los retos de la vida, a prevenir conflictos, gestión del acuerdo, etc.

Tener buenas competencias emocionales no garantiza que sean utilizadas para hacer el bien y no el mal. Hay que prevenir que las competencias emocionales sean utilizadas para propósitos explotadores o deshonestos. Por esto es muy importante que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de unos

principios éticos. La educación emocional y la educación en valores tienden a confluir.

Así entendido, el desarrollo de las competencias emocionales significa un proceso de desarrollo personal que afecta a la interioridad. La introspección es una de las estrategias para conocer mejor la propias emociones para así poderlas regular mejor.

EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EL BIENESTAR

El malestar docente es una expresión acuñada desde hace años y de uso relativamente frecuente. Pero ¿se puede educar desde el malestar? Educar desde el malestar es educar para el malestar. En mi opinión solamente tiene sentido educar para el bienestar personal y social y esto implica educar desde el bienestar.

La educación, y por lo tanto la orientación y la tutoría deben orientarse hacia la construcción del bienestar personal y social. Para ello hace falta en primer lugar replantearse cuál es la finalidad de la educación: ¿solamente adquirir conocimientos?, ¿formar buenos profesionales?, ¿educar ciudadanos para la convivencia? Todo esto es necesario y constituye elementos esenciales de la finalidad de la educación. Pero todo ello se justifica solamente en la medida que puede servir al bienestar personal y social.

Todas las personas buscan el bienestar, sean conscientes o no de ello. Si eso es lo que todos buscamos, conviene saber de qué estamos hablando. En el trabajo **Cuestiones sobre bienestar** (Bisquerra, 2013) se plantean los principales tipos de bienestar: material, físico, social, profesional y emocional.

En gran medida, cuando se habla de

bienestar en los medios de comunicación se refiere al bienestar material, que consiste en el desarrollo económico y tecnológico. Esto es muy importante. Pero no es suficiente para lograr ser felices.

El bienestar físico es la salud. La salud no es solamente ausencia de enfermedad, sino la presencia de bienestar físico, psíquico y social. El bienestar físico es muy importante. Pero hay personas que gozan de buena salud pero esto no asegura la felicidad.

El bienestar social es un concepto complejo y amplio que abarca desde la política y la comunidad a las relaciones interpersonales. El bienestar social es muy importante en la vida de las personas. Pero tampoco es suficiente para la felicidad. Se requiere algo más.

Un aspecto que a veces se olvida es la importancia del bienestar profesional, ya que en el ejercicio de la profesión es donde pasamos la mayor parte de nuestra vida. Hay que reorientar las organizaciones para que consideren el bienestar de sus empleados como una de las finalidades de la misma, más allá de los ingresos económicos.

Se ha observado que en el bienestar profesional influyen más los aspectos afectivos que los materiales. De cara a mejorar el bienestar de los empleados hay un conjunto de propuestas, basadas en las aportaciones de las ciencias, que deberían ser conocidas por los directores de empresa, jefes, ejecutivos, expertos en recursos humanos, política económica y por la sociedad en general. De este conocimiento debería derivarse la puesta en práctica de las estrategias oportunas para favorecer el mayor bienestar en las organizaciones.

En resumen, hay muchas formas de entender el bienestar. El análisis del

bienestar y sus diversos tipos permite tomar conciencia de la complejidad del fenómeno. Lo cual debe servir para contribuir de forma fundamentada a la construcción del bienestar personal y social, que en gran medida coincide con el bienestar emocional.

Queremos defender y apoyar que enseñar en las escuelas las características del bienestar emocional y como construirlo, en base a las aportaciones de las investigaciones científicas, debería formar parte del currículum educativo.

ESTRATEGIAS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA

De cara a la puesta en práctica de programas de educación emocional, se presentan a continuación algunas propuestas estratégicas de carácter general.

Es muy importante empezar por la formación del profesorado. Por lo tanto, debería estar en la formación inicial: en los estudios de grado de maestro y en el master de secundaria, cuya denominación completa es: *Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*.

Dado que de momento no es así, se impone una formación continua del profesorado, tanto de infantil y primaria como de secundaria.

En estos momentos, la formación que recibe el profesorado en educación emocional es por iniciativa propia y pagándosela de su propio bolsillo. Este es el caso de masters y postgrados de educación emocional en diversas Universidades (Barcelona, Cantabria, Lleida, Málaga, UNED, Camilo José Cela).

El profesorado con una formación mínima puede introducir elementos de educación emocional en su práctica docente. Uno de los espacios más apropiados para hacerlo es la tutoría. Otro es Educación para la ciudadanía o la materia equivalente, sea cual sea la denominación que se le asigne en función del gobierno de turno.

Se pueden introducir elementos de educación emocional en todas las áreas académicas. La cuestión no es qué enseñamos, sino cómo lo enseñamos. Lo importante, probablemente, no es tanto llenar cabezas de contenidos como encender la llama de la ilusión para continuar aprendiendo durante toda la vida. Esto significa motivar para desear continuar aprendiendo, lo cual es una forma de educación emocional.

Para que esto funcione se recomienda un trabajo en equipo entre el profesorado. Lo cual se ve altamente potenciado en la medida que haya un apoyo explícito por parte de la dirección del centro.

El Departamento de Orientación puede jugar un papel muy importante de apoyo, ya que son los profesionales más sensibilizados y preparados para atender a los aspectos emocionales. En el proceso de implantación de programas de educación emocional, el Departamento de Orientación puede aportar recursos, metodologías, técnicas, estrategias, actividades, etc.

Hay que contar con la familia y ayudarle a formarse en competencias emocionales de cara a mantener mejores relaciones con sus hijos e hijas.

Esto se puede hacer a través del espacio familias, con charlas, talleres, cursos, etc. La formación de las familias debería empezar desde el nacimiento. Por lo tanto, el primer contacto con las familias con este propósito debería ser a través de los pediatras, ginecólogos y profesionales de la salud. Cuando llegan a la escuela ya se ha perdido un tiempo importante.

Las competencias emocionales deben ejercerse en la vida diaria en la comunidad y todos sus miembros pueden contribuir con su ejemplo al desarrollo de competencias emocionales. Conviene tener presente que cualquier comportamiento puede ser educativo o deseducativo.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Agulló Morera, M. J., et al. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.

Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.

Álvarez, M., et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.

Bisquerra, R. (Coord.). (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2014). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.

Cohen, A. (1998). A monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 14, 5-33.

Connor, D. (2002). *Aggression and Antisocial Behavior in Children and Adolescents: Research and Treatment*. Nueva York: Guilford.

Eron, L. y otros (2002). A cognitive ecological approach to preventing aggression in urban settings: Initial outcomes for high-risk children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 179-194.

Filella, G. (2014). *Aprender a convivir*. Barcelona: Barcanova.

GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (Versión en castellano, catalán, francés, portugués, holandés y esloveno).

Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., y Abbot, R. D. (2008). Effects of a social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 162, 1133-1141.

Johnson, C. B. (2001). Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: An approach through drama in school. *Early Child Development & Care*, 166, 109-118.

Kazdin, A. E., y Buela, G. (1994). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.

Kendal, Ph. C. (2000). *Managing anger in youth: A cognitive-behavioral intervention approach*. En Ph. C. Kendal, Child & Adolescent Therapy: Cognitive-behavioral Procedures. Nueva York: Guilford.

López Cassà, È. (2011). *Educación emocional en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.

López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

O'Connell, M. E., Boat, T., y Warner, K. E. (Eds.). (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington, DC: National Academic Press.

Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.

Pujol, E., y Bisquerra, R. (2012). *El gran libro de las emociones*. Barcelona: Parramón.

Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprender a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.

Soldevila, A. (2009). *Emocionarte. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.



LISTADO DE ACTIVIDADES A DISTANCIA 2014-15
DE LA ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGIA

Nº	DENOMINACIÓN ACTIVIDAD	Horas	Fecha Inicio	Fecha Final	Entidad Colaboradora
1	CURSO PRÁCTICO . ESPECIALIDAD EN INFANTIL, PRIMARIA, INGLÉS, EDUCACIÓN FÍSICA, PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA Y AUDICIÓN Y LENGUAJE		20-10-14	31-3-15	AAPS
2	INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN EDUCACIÓN	40/60	27-10-14	14-12-14	Ibercaja Zentrum
	módulo obligatorio: "Innovación tecnológica"	20			
	módulo optativo A: "Pizarra digital interactiva y videoclases"	20			
	módulo optativo B: "Las tablets y las redes sociales en la educación"	20			
3	DIFICULTADES DEL LENGUAJE ORAL Y LECTOESCRITURA	40/60	8-11-14	7-1-15	AELFA
	módulo obligatorio: "Identificación y prevención de las dificultades del lenguaje oral y escrito"	20			
	módulo optativo A: "Evaluación e intervención en las dificultades del lenguaje oral"	20			
	módulo optativo B: "Evaluación e intervención en las dificultades del lenguaje escrito"	20			
4	ALTAS CAPACIDADES	40/60	1-1-15	31-3-15	Ibercaja Zentrum
	módulo obligatorio: "Alumnado con altas capacidades"	20			
	módulo optativo A: "Atención del alumnado con altas capacidades intelectuales en los centros educativos"	20			
	módulo optativo B: "El niño y el joven con altas capacidades intelectuales en el ámbito familiar"	20			
5	DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA: PREVENCIÓN, EVALUACIÓN, INTERVENCIÓN.	40	15-1-15	28-2-15	AELFA
	módulo 1: "Prevención de los problemas del aprendizaje"	20			
	módulo 2: "Dislexia: detección, evaluación e intervención"	20			
6	EDUCACION EMOCIONAL Y AFECTIVO SEXUAL	40/60	1-4-15	13-5-15	AAPS
	módulo obligatorio: "Planteamientos y temas básicos"	20			
	módulo optativo A: "Educación emocional y afectivo sexual en E. infantil y Primaria"	20			
	módulo optativo B: "Educación emocional y afectivo sexual en E. secundaria"	20			
7	COACHING EDUCATIVO EN ACCIÓN	40/60	4-5-15	14-6-15	AAPS
	módulo obligatorio: "Coaching educativo aplicado a la docencia"	20			
	módulo optativo A: "Coaching educativo en infantil y primaria"	20			
	módulo optativo B: "Coaching educativo en secundaria y bachillerato"	20			
OTRAS ACTIVIDADES					
8	II CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR (CIEB)	32	22-5-15	25-5-15	AAPS

* mas información en www.p psicoaragon.es

* El congreso CIEB 2015 es una actividad

NORMAS TÉCNICAS DE LOS TESTS PSICOLÓGICOS Y EDUCATIVOS

Por Rosario Martínez Arias. Catedrática de Metodología de las CC. del Comportamiento. Universidad Complutense de Madrid.

Test, escalas, cuestionarios y otros instrumentos similares forman parte de la actividad cotidiana de psicólogos educativos y educadores, y sus resultados llegan a la sociedad en general.

Diferentes características de los sujetos, las escuelas, las regiones, los estados, etc., son evaluadas periódicamente e incluyen test de competencias académicas, rendimientos escolares, inteligencia, actitudes, motivación, etc. Por otra parte, los resultados de los tests suelen tener con frecuencia impacto en la vida de los sujetos u otras unidades medidas, como las escuelas. Es necesario conocer los procedimientos en los que se basan las puntuaciones de los tests, la información que proporcionan y las limitaciones que entrañan, para hacer un buen uso de los mismos. Como señalan los Standards for Educational and Psychological Tests (SEPT) (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 1999), “el uso inadecuado de los tests puede causar considerables perjuicios a los sujetos que contestan al test y a otras partes afectadas por las decisiones derivadas de los tests” (p.1)

1. ¿QUÉ ES UN TEST?

La palabra inglesa “test” adoptada internacionalmente tiene varios significados. En el contexto de la psicología y la educación este término se usa para designar un tipo de examen o evaluación de uso extendido. Aunque se han propuesto muchas definiciones de test, adoptamos la definición presentada en los SEPT (1999) ya que recoge muy bien la variedad de aspectos a los que se puede aplicar esta denominación: “Un test es un instrumento evaluativo o procedimiento sistemático con el que se obtiene una muestra de la conducta de los examinados en un dominio especificado y posteriormente es evaluada y puntuada usando un procedimiento estandarizado” (p.3). Una definición similar es la propuesta recientemente por Urbina (2014): “Un test psicológico es un procedimiento sistemático para obtener muestras de conducta relevantes para el funcionamiento cognitivo, afectivo o interpersonal, y para puntuar y evaluar dichas muestras de acuerdo a procedimientos estandarizados” (p.2.).

En las anteriores definiciones (y en otras no mostradas aquí) encontramos las palabras clave “sistemático”, “muestra” y “estandarizado”, que permiten diferenciar los test de otras formas de recogida de datos. Por “procedimiento sistemático” se entiende que el test es un procedimiento uniforme, que no depende de la persona que aplica el test. Por “muestra” de conductas” entendemos que sus contenidos están formados por una muestra cuidadosamente seleccionada y representativa de un dominio mucho más amplio, de la que se intenta extraer inferencias válidas sobre el atributo evaluado, que suele pertenecer a algún dominio cognitivo, afectivo o de funcionamiento interpersonal. Finalmente, por estandarizado, se entiende que la forma como se puntúa o asigna una categoría numérica al resultado no depende de la decisión subjetiva del examinador, sino que está basado en criterios y estándares objetivos, iguales para todos los sujetos. Para ello, se aplica a los resultados de los test algún sistema numérico o de categorías según reglas predeterminadas. La utilización o asignación de números o categorías requiere del uso de modelos estadísticos. Además, los test sirven para algún tipo de decisión: clasificación, selección, diagnóstico, planificación de tratamientos, evaluación de programas/intervenciones o investigación.

En algunos contextos a veces se establecen distinciones entre los términos test, inventario, cuestionario o escala. En las páginas que siguen utilizamos la palabra test para referirnos a cualquiera de los tipos de instrumentos de medición, que cumplen con los anteriores criterios, establecidos en la definición. Por lo tanto, en el desarrollo del proceso de evaluación, toda la teoría que explicamos puede aplicarse tanto a los tests de rendimiento, aptitudes, actitudes, personalidad, etc.

Uno de los supuestos consensuados sobre los test es que son instrumentos, lo que significa que siempre son un medio y nunca un fin en sí mismos. Igual que otros instrumentos, los test pueden ser muy útiles para la toma de decisiones cuando son adecuados y se utilizan de forma apropiada, aunque también pueden ser mal utilizados, lo que limita su utilidad e incluso a veces, esto puede llevar a consecuencias nocivas para los sujetos.

Los test son instrumentos al servicio del proceso de evaluación psicológica o educativa. Ambos términos, test y evaluación (assessment) a veces se utilizan como sinónimos, pero son diferentes). Los test psicológicos son simplemente uno de los instrumentos utilizados en el proceso de la evaluación psicológica. Urbina (2014, p.27) establece una clara diferenciación entre ambos términos. No obstante, el Glosario de los SEPT (AERA et al., 2014) no deja suficientemente clara esta distinción que es importante.

2. NORMAS TÉCNICAS QUE DEBE CUMPLIR UN TEST

La construcción de test está regulada por un conjunto de estándares y guías, especialmente por los SEPT publicados por la American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) y National Council on Measurement Education (NCME). La versión más reciente ha sido publicada en 2014 y se han publicado diferentes versiones (1954, 1966, 1974, 1985, 1999, 2014).

Estos estándares son una importante fuente de criterios para la evaluación de la calidad técnica de un test y en ellos nos apoyamos en este artículo. Otros criterios de calidad son los establecidos por la International Test Commission (2013), disponibles online y con traducción a varios idiomas, entre otros el español (<http://intestcom.org/guidelines/>).

En España, el Colegio Oficial de Psicólogos ha publicado unas guías que incluyen las normas para la evaluación y el uso de los test, incluyendo los test educativos y que pueden consultarse en <http://www.cop.es/index.php?page=evaluacion-tests-editados-en-espana>. En esta dirección también pueden encontrarse evaluaciones de test publicados en España, que son de gran utilidad a la hora de seleccionar un test. Tanto los SEPT como las otras guías contemplan diferentes aspectos, que van desde los técnicos (capítulos 1 al 5 de los SEPT) en los que nos centramos aquí, como los relacionados con la aplicación y el uso ético de los test.

Para la consulta de estos otros aspectos, pueden consultarse los restantes capítulos de los SEPT, las Guías de la ITC, las normas del COP y el código ético de la American Psychological Association (APA, 2010) <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>.

El grado de cumplimiento de estas normas puede verse en los distintos apartados que debe incluir el Manual del test.

3. DIFICULTADES ESPECIALES DE LOS TEST COMO INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Una dificultad a la que se enfrenta la medición psicológica y educativa es que la mayor parte de los atributos de interés que intenta medir no son observables directamente, debiendo acudir a indicadores indirectos de los mismos: las conductas observables representadas en los elementos del test. Las teorías positivistas marcaron el lenguaje de la psicometría, refiriéndose a estas características no observables directamente como constructos teóricos, conectados por medio de las teorías con las conductas observables y con otros constructos. La relación de los constructos latentes con los hechos observables permite asignarles números y establecer relaciones empíricas entre ellos. Estas conductas observables de los sujetos suelen recogerse en un instrumento estandarizado, que suele denominarse test, cuyo principal propósito es proporcionar una forma razonable y consistente de resumir las respuestas de los sujetos en algún tipo de puntuación, que suele utilizarse para tomar decisiones. La idea central que subyace al uso del test es que hay un atributo único, el constructo, que es lo que el instrumento intenta medir y que en ese atributo, utilizando las puntuaciones del test, pueden situarse las personas y los estímulos o ítems del test.

Los constructos que intenta medir el test pueden ser muy variados: atributos cognitivos, de personalidad, actitudes, trastornos psicológicos,...., pero en todos los casos, tras la aplicación del instrumento y siguiendo una regla que se aplica a las respuestas u observaciones, obtenemos una o más puntuaciones numéricas del sujeto. Suponemos que estas cantidades observadas reflejan de algún modo la cantidad que el sujeto posee en el atributo o propiedad medida, pero, no podemos asumir directamente que refleje bien la verdadera cantidad de interés. El azar, en forma de errores aleatorios juega un importante papel en estas mediciones o asignaciones numéricas y el proceso de medición se convierte en un proceso inferencial. Los SEPT (AERA et al., 2014) da una definición amplia del término constructo que permite que se pueda aplicar a los diferentes tipos de test: “constructo es el concepto o característica para cuya medición se ha diseñado el test” (p.11).

En la evaluación psicológica y educativa observamos lo que las personas dicen o hacen en circunstancias particulares e intentamos inferir lo que conocen o son capaces de hacer. Existe una cadena de inferencias que dependen de modelos estadísticos y probabilísticos, que asocian las puntuaciones

ciones del test con las propiedades psicométricas a las que se refieren términos como fiabilidad, validez y comparabilidad. Fórmulas y procedimientos de la teoría de los tests proporcionan definiciones de trabajo e instrumentos prácticos para tratar estos aspectos, que cumplen su función en la cadena de inferencias que va de las observaciones al constructo. En la Figura 1 las flechas de la cadena de inferencias están dirigidas de la tarea hacia el constructo, aunque es el constructo el iniciador de todo el proceso, ya que es la teoría del constructo la que establece la selección de las tareas.

Como puede observarse en la figura, en primer lugar se construyen una serie de tareas que permiten obtener indicadores observables (los ítems del test) a las que se pide al sujeto que responda. Normalmente estas tareas se construyen a partir de las especificaciones del constructo o dominio de contenidos que conviene que sean lo más detalladas posibles. La presentación y las respuestas a estas tareas pueden adoptar múltiples modalidades, como puede observarse en la figura. Son las respuestas a estas tareas la única parte observable del proceso. Estas respuestas reciben una puntuación numérica que suele denominarse también puntuación observada por medio del proceso conocido como escalamiento.

Existen diversos procedimientos según el modelo de puntuaciones seguido en la construcción del test (Teoría Clásica de los Test o alguna de sus extensiones, Teoría de la Respuesta al Ítem), pero el resultado del proceso siempre es una puntuación. Cuando aplicamos un test, pensemos por ejemplo en un test de habilidades matemáticas de 6º de

educación primaria, solamente se presenta una muestra de toda la población o dominio de contenidos y la puntuación del sujeto solamente refleja la puntuación en un conjunto particular de tareas, que puede reflejar mejor o peor la auténtica capacidad del sujeto y puede considerarse como un estimador muestral de ésta. El grado en que la puntuación observada representa la puntuación verdadera o su posición en el dominio (V en la TCT, puntuación del Universo en la TG y μ en la TRI) se conoce como la fiabilidad del instrumento o precisión de la medida (en TCT), generalizabilidad (en la TG) e información (en la TRI).

Aunque pueden recibir diferentes nombres en diferentes textos, básicamente los principios psicométricos que garantizan la calidad de las medidas, pueden reducirse según Mislevy, Steinberg y Almond (2003) a los siguientes: validez, fiabilidad, comparabilidad y equidad o ausencia de sesgos discriminatorios.

4. FIABILIDAD

Este principio tiene que ver con los errores cometidos en el proceso de medición, por lo que responde al problema de hasta qué punto las cantidades observadas reflejan con precisión la puntuación verdadera (puntuación del universo o aptitud) de la persona. En la práctica, tal como señala Brennan (2001a), tiene que ver con el proceso de repetición o generalización de la medida. La falta de fiabilidad implica inconsistencia e imprecisión, aspectos relacionados con el error de medida, que puede considerarse como

fluctuaciones o cambios en las puntuaciones, relacionados con el proceso de medida, que son irrelevantes para la característica medida. La fiabilidad es una característica de las puntuaciones de los test y no del test, por lo que no es inmutable y debe tenerse en cuenta y estimarse cada vez que se emplea el test (AERA et al., 2014).

En psicometría estudiamos diferentes formas de estimar la fiabilidad de las puntuaciones, todas designadas por el mismo término (fiabilidad). No obstante, bajo esta denominación única, hay diferentes formas en las que puede afectar el error: el muestreo de tiempos (fiabilidad test-retest), muestreo de contenidos (consistencia de los resultados mediante formas alternativas), inconsistencia entre los ítems (fiabilidad como dos mitades o consistencia interna, como el coeficiente alpha o sus casos particulares y extensiones), muestreo de tiempos y contenidos (formas alternativas con retest) e inconsistencia entre calificadores (fiabilidad como acuerdo entre calificadores). La extensión de la Teoría Clásica de los Test conocida como Teoría de la Generalizabilidad (TG; Brennan, 2001b) permite examinar simultáneamente los efectos de diferentes fuentes de error. Diferentes usos de las puntuaciones de los test pueden requerir distintos abordajes del problema de la fiabilidad. Por ejemplo, si las puntuaciones del test implican un juicio subjetivo, debe tenerse en cuenta la fiabilidad como acuerdo entre calificadores. Si las puntuaciones del test se van a utilizar para evaluar cambios o mejoras tras intervenciones, la fiabilidad como test-retest es esencial. Cuando se ha de examinar al sujeto para confirmar o ratificar resultados previos, es importante disponer de formas alternativas. Si se desea consistencia a lo largo del test entero, puede utilizarse el coeficiente alpha o alguno de sus casos particulares o extensiones. Finalmente, si las puntuaciones del test son susceptibles de diferentes fuentes de error, se considerará utilizar los coeficientes derivados de la Teoría de la Generalizabilidad (Brennan, 2001b).

Otros métodos de estimar la fiabilidad y el error de medida están disponibles en la Teoría de la Respuesta al Ítem (Véase Martínez Arias, Hernández Lloreda y Hernández Lloreda, 2006, para una sencilla explicación de estos modelos). Aquí la fiabilidad y el error de medida son aproximados desde la función de información de los ítems individuales y permiten obtener estimaciones diferentes para las distintas puntuaciones, pudiendo el mismo test proporcionar puntuaciones con niveles de error diferentes. Esta aproximación es especialmente adecuada en los test “adaptativos-informatizados”.

Preguntas típicas que el usuario del test debe hacerse en cuanto a la fiabilidad de las puntuaciones son algunas de las siguientes: ¿cómo se han calculado las estimaciones de

la fiabilidad?, ¿se han utilizado los procedimientos adecuados? (Por ejemplo, procedimientos basados en consistencia interna, no deben usarse con test de velocidad); ¿se han calculado estimaciones para diferentes grupos de sujetos?; ¿es el coeficiente de fiabilidad suficientemente alto para tomar decisiones sobre estudiantes individuales?; ¿hasta qué punto los grupos en los que se ha calculado el coeficiente de fiabilidad son similares a los sujetos a los que se aplicará el test?

5. VALIDEZ

La finalidad de los test psicológicos es ayudarnos a hacer inferencias sobre los atributos de los sujetos. La validez, que es el aspecto fundamental de un test, nos aporta evidencias para apoyar las inferencias que hacemos a partir de los resultados del test. Los SEPT la definen como “grado en que la evidencia y la teoría soportan la interpretación de las puntuaciones del test para el uso pretendido” (AERA et al., 2014, p. 11).

La validez es una cuestión de juicio basado en el uso dado a las puntuaciones para un propósito en un determinado contexto. La validación es el proceso mediante el que se obtienen las evidencias de validez. Debido a los diferentes propósitos para los que se usan las puntuaciones, las evidencias pueden obtenerse a partir de una gran diversidad de métodos.

Los primeros trabajos sobre validez distinguían entre un número de variedades de validez, tales como contenido, criterio, y constructo. En los SEPT más recientes, la validez es el tema más importante y se define como un concepto unitario, la validez del constructo. Los distintos tipos de validez son considerados como diferentes formas de evidencia que pueden dar luz sobre aspectos diferentes de la validez, algunos más relevantes que otros, dependiendo del contexto de aplicación.

Las principales fuentes de evidencia y los métodos utilizados para su determinación pueden resumirse en los siguientes:

- Contenido del test. Se refiere al grado en que las cuestiones o tareas de test representan los diferentes aspectos del atributo a evaluar. Este tipo de evidencias se basa en gran medida en los expertos. En los test educativos, deben especificarse los objetivos educativos y competencias. En los test utilizados en selección, el análisis de puestos de trabajo representa una ayuda importante. En otras áreas de psicología, la definición

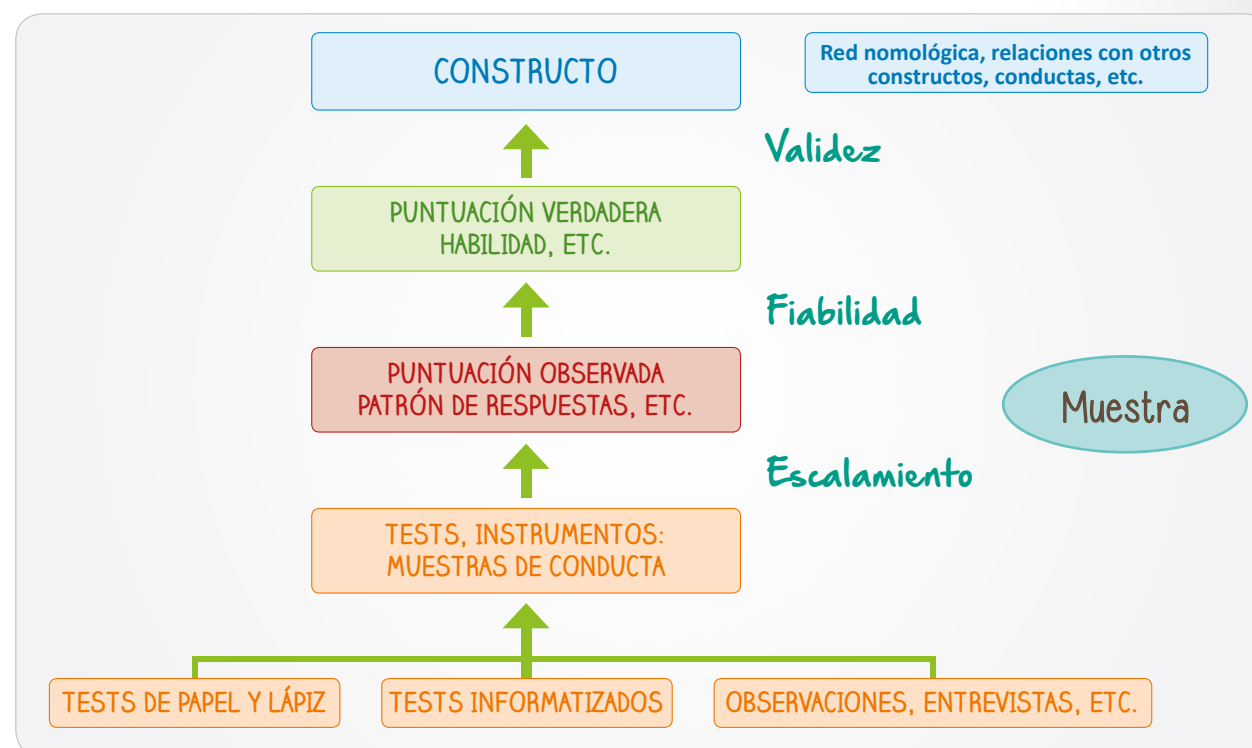


Figura 1. El proceso de inferencia psicométrica

del constructo y sus diversos aspectos, es la base. En los test neuropsicológicos las funciones evaluadas se derivan de las relaciones establecidas entre funciones cognitivas o conductuales y los fundamentos neurológicos que se supone subyacen a estas conductas. En algunos test clínicos, es importante determinar los síntomas asociados con las diversas condiciones. Rudner (1994) destaca las siguientes preguntas en relación con este tipo de evidencias: ¿están adecuadamente representados los diferentes aspectos del universo?, composición del panel de expertos y la forma de emisión de los juicios; similaridad entre el contenido del test y el contenido deseado, establecido en la matriz de especificaciones. Sus principales amenazas son la “infrarrepresentación del constructo” o la inclusión de “aspectos irrelevantes para el constructo”.

- b. Procesos de respuesta. Los procesos mentales que sigue el sujeto para responder a los ítems del test es importante para la interpretación de algunos tipos de puntuaciones. Este tipo de evidencia es relevante en algunos test cognitivos. Debido a la naturaleza interna de estos procesos, estas evidencias son difíciles de obtener. No obstante, técnicas de imagen cerebral, resonancia magnética, permiten evaluar la activación de ciertas áreas del cerebro durante el proceso de respuesta. Otros procedimientos menos costosos son los protocolos verbales, a veces combinados con su estudio para sujetos que resuelven bien las tareas y los que no lo hacen o las entrevistas cognitivas (Miller, Wilson, Chepp y Padilla, 2014).
- c. Estructura interna del test. Es una fuente de evidencias de validez basada en las relaciones entre los ítems del test o entre subtests y escalas. Hay diversos métodos, aunque los más utilizados son los Análisis Factoriales, en su forma exploratoria o confirmatoria.
- d. Relaciones con otras variables. Bajo este apartado caben muchas modalidades de establecer evidencias de validez, cuya utilización depende del constructo y del uso pretendido de las puntuaciones del test. Entre las más habituales se encuentran las siguientes:
 1. Relaciones con otras medidas del mismo constructo. Es frecuente mostrar correlaciones entre las puntuaciones del test y las de instrumentos comparables. La mayor parte de los manuales de los test de inteligencia y aptitudes citan las correlaciones entre sus puntuaciones y las de otros instrumentos de uso bien establecido del mismo tipo.
 2. Diferencias entre edades. Es frecuente este tipo de

evidencias en test que evalúan tendencias bien establecidas en el desarrollo.

3. Resultados experimentales. Es frecuente utilizar las puntuaciones del test como variable dependiente para medir los efectos de intervenciones experimentales.
4. Correlaciones entre las puntuaciones del test y puntuaciones en criterios externos. En estos casos, la evidencia muestra el valor del test para la toma de decisiones y predicciones de criterios. En estos casos puede haber múltiples criterios, dependiendo del propósito del test. Entre los más frecuentes se encuentran aspectos del rendimiento académico (notas, grados, evaluaciones de competencias, etc.); índices de rendimiento en el trabajo (ventas, promociones, valoraciones de supervisores y clientes,...); grupos contrastados basados en diagnósticos clínicos, rendimientos educativos u otros grupos de interés. En los test de diagnóstico clínico son importantes los conceptos de sensibilidad o probabilidad de que el test detecte el trastorno y especificidad o probabilidad de que el test detecte correctamente la ausencia del trastorno.
5. Matrices multimétodo-multirrasgo. Campbell y Fiske (1959) establecieron la necesidad de presentar evidencias de validez convergente y discriminante y para ello presentaron un diseño conocido como la matriz multimétodo-multirrasgo, que requiere recoger datos de dos o más rasgos diferentes (p.ej. amabilidad, extraversión, responsabilidad) con dos o más métodos (p.ej., autoinformes, observación conductual y técnicas proyectivas). Elevadas correlaciones entre puntuaciones de rasgos evaluados por distintos métodos indicarán evidencias de validez convergente y correlaciones bajas entre puntuaciones de diferentes rasgos, de validez discriminante.
- e. Consecuencias derivadas del uso de los test. Las versiones de 1999 y 2014 de los SEPT tienen secciones sobre este tipo de evidencia de validez, que difieren en algunos aspectos. En la versión de 1999, señala que las evidencias sobre las consecuencias deben informar las decisiones de validez, matizando que “debe distinguirse entre la evidencia directamente relevante para la validez y las evidencias relacionadas con la política social, que caen fuera del reino de la validez” (AERA et al., 1999, p. 16). En la versión de 2014, de nuevo se considera este tipo de evidencia de validez, espe-

cificando que “la validez de la interpretación de las puntuaciones del test depende no solo de los usos de estas, sino específicamente de las demandas o reclamaciones derivadas de la teoría de la acción que generan” (AERA et al., 2014, p.19), concluyendo que la “evidencia sobre las consecuencias es relevante para la teoría de la validez cuando se deriva de alguna fuente de invalidez como la infrarrepresentación del constructo o la presencia de componentes irrelevantes para el constructo” (p.21).

Como señala Messick (1994), “*Validez, fiabilidad, comparabilidad y equidad, no son solamente cuestiones de medida, sino valores sociales que tienen significado y fuerzan más allá de la medida siempre que se emiten juicios y se toman decisiones*” (p.2).

6. COMPARABILIDAD Y NORMAS DE INTERPRETACIÓN DE LAS PUNTUACIONES

En ocasiones la recogida de datos se realiza de forma distinta para diferentes sujetos o para los mismos sujetos en diferentes momentos. Diferentes condiciones de medida hacen surgir hipótesis alternativas cuando se realizan comparaciones entre sujetos, o cuando se comparan con estándares o con el progreso en el tiempo. El problema de la comparabilidad responde a cuestiones tales como: ¿puede haber diferencias sistemáticas en las conclusiones si observamos las respuestas del test A en vez de las del test B?, ¿en un TAI (test adaptativo informatizado) frente a uno de lápiz y papel?, ¿con un evaluador frente a otro? A la hora de hacer inferencias deben eliminarse estas posibles explicaciones alternativas. En la actualidad un tema de debate es el de la equivalencia y comparabilidad de las puntuaciones de los test aplicados mediante procedimientos convencionales (papel y lápiz) y los informatizados. Una de las ventajas de estos últimos procedimientos es la eliminación de errores en la administración y puntuación de los test, así como de la influencia de variables no deseadas en la aplicación relacionadas con el sexo, la etnia, la edad y la apariencia del examinador, logrando una aplicación más uniforme. No obstante, la administración de test tradicionales bajo este formato debe ser cuidadosamente investigada y documentada en cuanto a su equivalencia. El capítulo 5 de los SEPT (AERA et al., 2014) está dedicado a este tipo de test. Una de las guías más detalladas sobre este tema es la International Guideliness on Computer-Based and Internet delivered Testing de la International Test Commission (2005).

7. LAS NORMAS Y LA INTERPRETACIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LOS TEST

Antes se ha señalado que una de las principales características de los test es que proporcionan procedimientos estandarizados para la interpretación de los resultados. Dependiendo del propósito de su aplicación, los criterios se basan en uno o ambos de los siguientes marcos de referencia: Normas o interpretación referida a las normas o Criterios o interpretación referida a criterios.

- a. Interpretación referida a las normas. Esta interpretación se basa en las puntuaciones obtenidas en el test por grupos específicos. Las normas se refieren a las puntuaciones en el test de uno o más grupos de referencia y suelen presentarse en forma de tablas, junto con estadísticos descriptivos, que resumen las puntuaciones del grupo en cuestión. Los grupos a partir de los que se construyen estas normas se denominan grupos normativos o muestras de estandarización. La construcción de estas normas es uno de los aspectos esenciales que se deben reflejar claramente en el Manual del test. Las normas representan el marco de referencia más utilizado en los tests cognitivos y de personalidad.

La cuestión a la que permiten responder es ¿cómo es la puntuación de este sujeto n comparación con los sujetos del grupo? Se sitúa la puntuación del sujeto dentro de una distribución de puntuaciones obtenida el grupo normativo. Los tipos de normas más frecuentes para la interpretación son algunas de las siguientes: percentiles, puntuaciones típicas o típicas normalizadas (los percentiles se transforman en puntuaciones de la distribución normal estandarizada, y sobre ellas se obtienen las puntuaciones típicas derivadas), puntuaciones típicas derivadas como las puntuaciones T (con media 50 y desviación típica 10) y los cocientes de desviación (media 100 y desviación típica usualmente de 15), estatinos (puntuaciones enteras entre 1 y 9), decatipos (puntuaciones enteras entre 1 y 10), puntuaciones en test de rendimiento en las evaluaciones internacionales a gran escala (con media 500 y desviación típica 100).

Otro tipo de normas, utilizadas con menor frecuencia, son las normas de edad y grado. Es muy importante que las muestras normativas sean representativas de la población de los sujetos con los que se utiliza el test. El potencial usuario del test debe juzgar la calidad de las normas y su adecuación para los sujetos que examinará con el test y toda la información requerida se

recogerá en el Manual del test. Esta valoración incluirá preguntas sobre el tamaño de la muestra, cómo se reclutó (procedimientos probabilísticos o no, si es de conveniencia,...) y los criterios de selección, cómo se recogieron los datos, examinadores, composición de la muestra en términos de edad, sexo, etnia, lengua materna, nivel educativo, titularidad del centro educativo (en test para niños y adolescentes), estatus socioeconómico, distribución geográfica, etc. En ocasiones es importante recoger otros aspectos como el estatus en cuanto a variables de salud mental o la pertenencia a grupos atípicos que puedan influir en los resultados del test. El usuario decidirá si estas normas son adecuadas.

El usuario del test debe ser consciente de que hay otros aspectos a tener en cuenta para poder comparar las puntuaciones del test con las normas que figuran en el Manual. En general, las puntuaciones no pueden compararse en los siguientes casos: 1) la versión del test utilizada es diferente; 2) los grupos de referencia son diferentes o 3) las escalas de las puntuaciones difieren, salvo que se hayan establecido procedimientos de equiparación (véase Martínez Arias et al., 2006, para una explicación de estos procedimientos, o Kolen y Brennan, 2014, para un tratamiento más completo).

Otra consideración importante es la que se refiere a la antigüedad de las normas que aparecen en el Manual. Los autores y editores de los test deben revisarlas para cada cierto tiempo, ya que las puntuaciones pueden cambiar. El uso de normas obsoletas es una de las razones utilizadas para explicar el denominado “efecto Flynn” (Flynn, 1987), por el que aparentemente se detectaron incrementos en los Cocientes Intelectuales en diversos países.

- b. Interpretación referida a criterios. Puede seguirse esta interpretación cuando la relación entre los ítems o tareas del test y un conjunto de criterios está bien definida. Es frecuente en los test de rendimiento y competencias académicas y permiten valorar en qué medida el sujeto alcanza unos niveles determinados de rendimiento. En contextos académicos los test se usan con frecuencia para determinar si un sujeto ha alcanzado un nivel de competencia requerido y en estos casos, el rendimiento de un individuo o grupo no se compara con el de otras personas, sino con un criterio o estándar previamente establecido. Estos estándares se definen en términos de niveles con puntos de corte definidos. En las aplicaciones clínicas también se utilizan con frecuencia criterios definidos mediante puntos

de corte para determinar la presencia o ausencia de determinados trastornos. En el Manual del test deben especificarse claramente los procedimientos utilizados para establecer los puntos de corte.

La diferencia fundamental entre las dos aproximaciones a la interpretación de las puntuaciones radica en sus objetivos. En los test de interpretación normativa, el objetivo primario es diferenciar entre individuos o grupos en término del atributo o rasgo evaluado por el test. En los test referidos a criterios, el objetivo es evaluar a un individuo o grupo en términos de un criterio establecido de antemano. Estos dos objetivos no siempre son mutuamente excluyentes y en ocasiones, el mismo instrumento puede utilizarse para ambos objetivos, dependiendo del propósito para el que se usan las puntuaciones del test.

8. EQUIDAD O IMPARCIALIDAD (FAIRNESS)

En general, bajo esta problemática nos referiremos a explicaciones alternativas de los resultados de la evaluación que pueden estar relacionadas con factores tales como diferencias sociodemográficas, de la historia personal de cada individuo, e lenguaje, familiaridad con las representaciones, etc. Es preciso examinar el impacto de dichos factores. Esta cuestión se examina técnicamente bajo la consideración del sesgo del test y del funcionamiento diferencial de los ítems. Durante el desarrollo del test deben minimizarse las influencias de los factores culturales sobre las puntuaciones de los examinados. Deben examinarse los ítems en cuanto a la posibilidad de que resulten ofensivos para algunos grupos y en cuanto a posibles dependencias culturales, utilizando estadísticos para identificar ítems que funcionan de forma diferente y examinando la validez predictiva para diferentes grupos.

No se espera que los test proporcionen medias equivalentes para los distintos grupos, sino que den lugar a las mismas puntuaciones y pronostiquen la misma probabilidad de éxito para examinados del mismo nivel del atributo, independientemente de su pertenencia a un grupo. Cuestiones típicas para la evaluación de este aspecto son del tipo de las siguientes: ¿se han analizado los ítems en cuanto a posible funcionamiento diferencial? Y en caso afirmativo, ¿con qué métodos?; ¿se ha analizado la validez diferencial entre grupos? y ¿con qué procedimientos?; ¿se ha analizado el dominio lingüístico requerido de los examinados? o ¿puede aplicarse el test con minorías lingüísticas o étnicas?

9. CONCLUSIONES

Los test representan un poderoso instrumento en los procesos de evaluación psicológica y educativa. Aunque la información que proporcionan puede obtenerse por medio de otros procedimientos, son más eficientes (en cuanto a costo y recursos requeridos) y objetivos que otros procedimientos alternativos.

Cuando el test cumple con los criterios de calidad que se han presentado en este artículo, así como otros aspectos relativos a su aplicación y ética, es un instrumento valioso e imprescindible para recoger información sobre sujetos o grupos, que puede ser utilizada para distintos tipos de decisiones: diagnóstico, selección, consejo, orientación, clasificación, asignación a grupos o detección de problemas. Para un uso adecuado, es necesario que el potencial usuario del test examine cuidadosamente el Manual del test, antes de utilizarlo para una finalidad determinada.

Es imprescindible que el Manual recoja toda la información necesaria para que el usuario pueda evaluar sus propiedades y la finalidad de su uso. En ocasiones, será desaconsejable el uso de un determinado test, cuando no esté clara la finalidad de su uso, la documentación mostrada sobre fiabilidad o validez es inadecuada o insuficiente, los ítems del test no son imparciales o son ofensivos para determinados grupos o las normas del test están obsoletas o no son adecuadas para los sujetos o grupos a los que va a evaluar.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for Educational and Psychological Tests*. Washington, DC: AERA.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Tests*. Washington, DC: AERA.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles psychologists and code of conduct*. Washington, DC: APA. Disponible en: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- Brennan, R.L. (2001a). An essay on the history and future of reliability from the perspective of replications. *Journal of Educational Measurement*, 38, 295-317.
- Brennan, R.L. (2001b). *Generalizability Theory*. New York: Springer.
- Campbell, D.T., & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Flynn, J.R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations. What IQ tests really measure? *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.
- International Test Commission (2005). *ITC Guidelines on Computer-Based and Internet Delivered Testing*. Disponible en: <http://www.intestcom.org/guidelines/>
- International Test Commission (2013). *ITC Guidelines on test use*. Disponible en: <http://www.intestcom.org/guidelines/>
- Kolen, M.J. y Brennan, R.L. (2014). *Test equating, scaling, and linking*. Third Edition. New York: Springer.
- Martínez Arias, R., Hernández Lloreda, V. y Hernández Lloreda, M.J. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza.
- Messick, S.M. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validity of performance assessments. *Educational Researcher*, 32, 13-23.
- Miller, K., Wilson, S., Chepp, V., y Padilla, J.L. (2014). *Cognitive interviewing methodology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Mislevy, R.J., Steinberg, L.S., & Almond, R.G. (2003). On the structure of educational assessments. *Measurement: Interdisciplinary research and perspectives*, 1, 1-62.
- Rudner, Lawrence M. (1994). Questions to ask when evaluating tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(2). Disponible en: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=2>.
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing*. Hoboken, NJ: Wiley.

CURSO ONLINE DE APOCLAM Investigación y diseño de PRUEBAS de evaluación



NUEVAS PERSPECTIVAS Y AVANCES EN LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL, DEL VOCABULARIO, DE LA LECTOESCRITURA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS (DESCRIPCIÓN Y NARRACIÓN), ASÍ COMO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y TÉCNICAS DE ESTUDIO.

Más información: www.apoclam.org



REFLEXIONES SOBRE LA INFLUENCIA DEL LENGUAJE ORAL SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO

Por José Luis Ramos Sánchez

Doctor en Pedagogía. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

Parece razonable afirmar que cuanto mejor se comprende un mensaje oral, mejor se comprenderá un mensaje por escrito.

De ahí, que cuando observamos que un alumno muestra una buena comprensión oral y un nivel adecuado de vocabulario esperamos que también tenga un buen nivel de comprensión lectora.

En los momentos iniciales del aprendizaje lector, la comprensión de una palabra está directamente relacionada con el léxico auditivo o vocabulario del sujeto, es posible incluso que un alumno pueda leer correctamente una palabra pero no comprenderla porque no forme parte de su léxico auditivo.

Por su parte, son numerosos y variados los estudios que relacionan las insuficiencias en el desarrollo del lenguaje oral con las dificultades encontradas en el lenguaje escrito. Una clasificación muy superficial entre la relación entre el lenguaje oral y escrito nos muestra que dichos estudios se han llevado a cabo con tres tipos de alumnos.

EL ALUMNADO CON DISLEXIA

Un caso es el llevado a cabo con alumnos, y en este sentido Bravo (1985) compara a alumnos disléxicos con lectores normales afirmando que los disléxicos tienen una serie de aspectos lingüísticos peor desarrollados que los lectores normales, tales como la memoria verbal inmediata, la velocidad en la nominación de objetos, la evocación de información mediante claves verbales y el procesamiento auditivo-fonológico. De ahí que hayamos denominado teoría del déficit verbal a la explicación de las dificultades lectoescritoras de numerosos alumnos cuando se pone el acento en un déficit lingüístico. En otros con alumnos de ambientes socioeconómico bajo (Bravo, 1999).

Este investigador defiende la relevancia del lenguaje oral (vocabulario, configuración sintáctica de las oraciones y la articulación de palabras) en el desarrollo del lenguaje escrito, al afirmar que los niños procedentes de ambientes socioeconómicos bajos han requerido un reaprendizaje previo del lenguaje oral para facilitar el reconocimiento de los fonemas.

EL ALUMNADO CON RETRASO LECTOR

Otros estudios se realizan con retrasados lectores, como el trabajo de Bryant y Bradley (1998) quienes se preguntan si en los lectores retrasados realmente existe un déficit y afirman que, una vez abandonado la defensa del 'déficit perceptivo visual', la teoría del déficit cognitivo y el déficit lingüístico han sustituido a la explicación de las dificultades lectoescritoras. Estos investigadores postulan que las capacidades lingüísticas están relaciona-

das con el rendimiento en lectura y escritura, puesto que aprender a leer y escribir no es más que aprender de forma escrita el lenguaje oral.

Los resultados comunes obtenidos en estos trabajos demuestran que existe un déficit lingüístico como causa posible de la explicación de las dificultades en lectura. Sin embargo, nos planteamos el siguiente interrogante al que intentamos dar respuesta en nuestra investigación: ¿hasta qué punto el lenguaje oral influye en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura?

La preocupación por resolver esta incógnita ha motivado entre los investigadores españoles la elaboración de pruebas que predigan el rendimiento lector inicial, utilizando variables lingüísticas como principales predictores. No obstante, el hecho de encontrar una correlación significativa entre las variables lingüísticas y el rendimiento lector no justifica la existencia de una relación causal y esta afirmación merece una explicación detallada.

NATURALEZA DE LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

De los estudios mencionados se deduce la existencia de una relación significativa entre algunas variables lingüísticas y el aprendizaje de la lectoescritura, lo que no parece estar tan clara es la naturaleza de esta relación, puesto que no será lo mismo encontrar variaciones conjuntas entre las variables, como bien podría definirse a partir de los coeficientes de correlación, que encontrar una relación causal entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, que sólo podría

demostrarse a partir de una metodología experimental o cuasiexperimental, mediante la cual se estableciera una relación de causa-efecto. Entendemos que una causa debe preceder siempre a su efecto.

Por tanto, si A es causa de B, deberá producirse antes que B. De este modo, si A es el origen de los problemas de lectoescritura debe ser posible detectar su existencia antes de que los niños comiencen a aprender a leer y, en cualquier caso, antes de que empiecen a tener dificultades. Sin embargo, esto no sucede así en algunos de los resultados encontrados por investigadores del tema.

DUDA SOBRE LA TEORÍA DEL DÉFICIT VERBAL

El trabajo de Bishop y Butterworth (1980) puede considerarse como uno de los estudios longitudinales más interesantes que estudian la relación entre el desarrollo lingüístico y la lectura.

Estos investigadores afirman que si la teoría del déficit verbal fuera correcta, dicho déficit debería existir antes de que comenzaran las dificultades y, por tanto, antes de que el niño comience a leer. No obstante, los resultados contradicen la teoría del déficit verbal.

Estos autores estudiaron a un grupo de alumnos de cuatro años y medio y les aplicaron la Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria de Wechsler (WPPSI). Después, volvieron a evaluarlos cuatro años más tarde, pero en este caso utilizaron la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC).

Los resultados mostraron que en la segunda aplicación, cuando los niños tenían ocho años, las pruebas verbales tenían más relación con las dificultades de lectura que las no verbales. Sin embargo, también encontraron en las puntuaciones de inteligencia en la primera evaluación que la relación entre los aspectos verbales y no-verbales con el éxito posterior en lectura era la misma.

Es decir, los niños con retraso lector no realizaron especialmente mal las pruebas verbales; por el contrario, su posterior déficit verbal se produjo después de comenzar a leer y no antes.

Este interesante trabajo de Bishop y Butterworth demuestra que la relación entre dos fenómenos no basta para establecer la causalidad de uno sobre otro. La alternativa posible es que ambos fenómenos (A y B) pudieran estar determinados por otro factor o factores desconocidos, en cuyo caso ni A ni B serían causa uno de otro, sino que ambos podrían estar relacionados e incluso depender de otra variable (C).

Otra de las investigaciones que contrasta la teoría del déficit verbal es la realizada por Denckla y Rudel (1976). Estos autores decidieron poner a prueba lo que llamaron “denominación rápida automática”, para lo cual mostraron a los niños una serie de dibujos muy familiares que tenían que nombrar lo más rápido posible.

Propusieron esta tarea a tres grupos de niños, todos de inteligencia normal y con edades entre siete y doce años. El primero era un grupo de lectores retrasados, el segundo era un grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje pero competentes en lectura, y el tercer grupo eran niños sin problemas concretos, actuando este último grupo de control. Los re-

sultados mostraron dos hechos: a) los grupos más lentos fueron los lectores retrasados y los alumnos de menor edad. La interpretación que hacen las autoras es que para leer los niños tienen que aprender a asociar las palabras habladas con su forma global, y b) cuanto más lentos son en producir palabras, más difícil les resulta establecer esta conexión. De ahí, que su lenta producción de palabras les impida aprender a leer. La idea parece coherente, pero también podríamos pensar que la diferencia encontrada entre la rapidez de denominación podría devenir de los distintos niveles de lectura, siendo esta la causa y no la consecuencia.

Así pues, ¿podríamos pensar que los alumnos con mejor nivel de lectura pueden pensar con mayor rapidez en las palabras que los retrasados?

MEMORIA EN LA REPETICIÓN DE PALABRAS Y DIFICULTADES DE LECTURA

Como contrapunto de las investigaciones precedentes, uno de los trabajos que defiende la teoría del déficit verbal y las dificultades de lectura es el realizado por Jorm (1979), quien demostró la relación entre la memoria para repetir palabras y las dificultades de lectura. En su estudio utilizó tanto a niños como a adultos que habían perdido la capacidad de leer por sufrir un daño cerebral. Ambos grupos (niños y adultos) tenían como característica común las dificultades para memorizar palabras.

Los adultos lesionados cerebrales tenían dificultades para recordar las

palabras oídas previamente, mientras que a los niños con dificultades de lectura les resultaba más difícil recordar bien las palabras.

No obstante, estamos de acuerdo con la interpretación de Jorm al considerar que, al leer, los alumnos retrasados no recuerdan tan bien las palabras como los no retrasados, pero ¿es posible una explicación alternativa a la hipótesis del déficit de memoria para recordar palabras como causa del retraso lector? Ante los resultados obtenidos por la investigación de Jorm, consideramos que la mejor memoria de los niños para recordar palabras podría derivarse de sus experiencias de lectura, puesto que una vez que dominan los procesos de decodificación, dedican parte de su memoria operativa a mantener activa la información, ya sean palabras o el significado de las frases. Concluimos, por tanto, que el déficit de memoria de palabras para explicar las dificultades de lectura es, al menos, dudoso.

Los resultados de Bradley y Bryant (1985) tratan este mismo hecho al examinar a 368 niños durante cuatro años, desde que tenían cuatro o cinco años y no sabían leer hasta los ocho o nueve años de edad. Una de las pruebas que aplicaron fue una medida de memoria de palabras.

Los resultados demuestran que la memoria de palabras, evaluada a los niños en el primer momento, no predice el nivel de lectura algún tiempo después.

Por el contrario, el nivel de lectura de los niños tomadas a los siete años sí pudo predecir el nivel de memoria cuando estos niños tuvieron ocho o nueve años. En opinión de Bradley y Bryant, la investigación demuestra que es mucho más probable que la lectura sea causa de la memoria y no a la inversa.

ASPECTOS DEL LENGUAJE ORAL QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE INICIAL

En suma, según las investigaciones descritas junto con las reflexiones realizadas, ponen en evidencia la defendida teoría del déficit verbal, al no permitir clarificar que los niveles de lectoescritura dependan causalmente de los factores verbales globalmente considerados.

Precisamente, para concretar qué aspectos del lenguaje oral influyen causalmente en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura se llevó a cabo un estudio (Ramos y Cuadrado, 2004) con alumnado del último nivel de educación infantil (mediana de edad de 5 años y 10 meses).

Los resultados demostraron que el Programa de Lenguaje Oral (PLO) no influyó en el rendimiento lectoescritor inicial. Es decir, se demostró que no existía una relación causal entre el rendimiento lectoescritor inicial y algunas de las variables lingüísticas que tradicionalmente se han considerado relevantes para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura (vocabulario, articulación y memoria auditiva), a excepción del conocimiento fonémico, que demuestra poseer una importante relación de naturaleza causal con la escritura de palabras sencillas.

Estos resultados no nos resultan extraños teniendo en cuenta las exigencias lectoescritoras en los primeros momentos del aprendizaje.

La explicación fundamental que aportamos deviene de las características de los procesos cognitivos que realizan los alumnos en los momentos iniciales del aprendizaje lectoescritor.

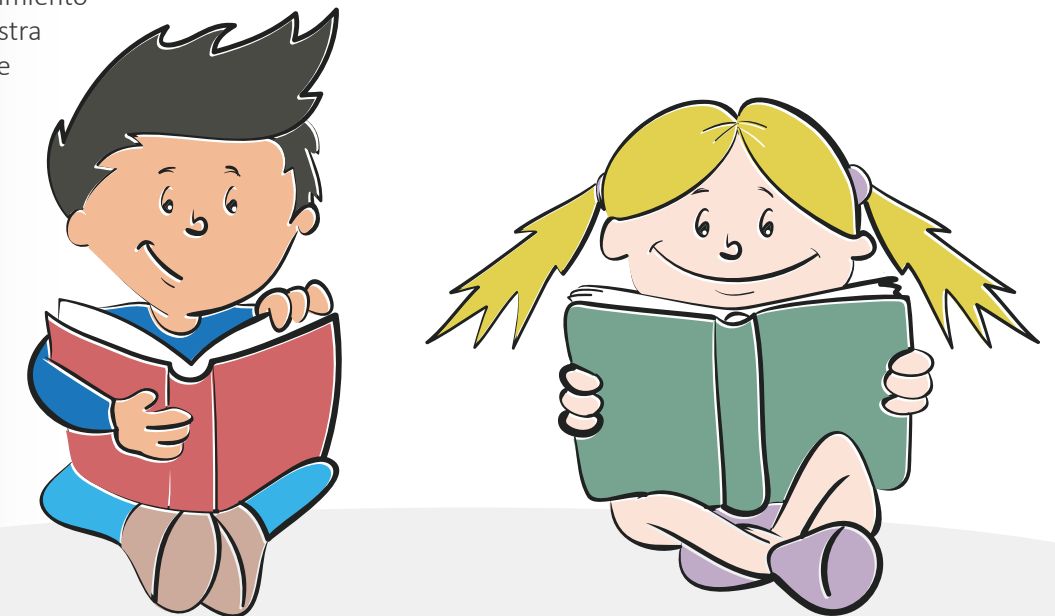
En cuanto a la lectura, un análisis de los procesos nos lleva a la conclusión de que poco tienen que ver con las variables lingüísticas trabajadas y evaluadas, a excepción del conocimiento fonológico, principalmente de tipo fonémico. Para leer palabras como ‘mano’, ‘sapo’, ‘rata’,... debemos transformar las grafías en sonidos, es decir, debemos acudir a la memoria a largo plazo para asignar a cada grafema un fonema.

Posteriormente, las unidades fonémicas, o un conjunto de ellas (sílabas), se unen o ensamblan para obtener el significado de la palabra completa. Obtener la pronunciación y el significado de la palabra no es tarea difícil para el alumno, si ejecuta correctamente los tres procesos descritos: 1) identificar la existencia de un grafema, 2) asociar el grafema a un fonema y 3) ensamblar los sonidos.

Por otro lado, al trabajar con palabras bisílabas y trisílabas no se requiere de una gran capacidad de memoria operativa para la recodificación, pero está claro que aquellos alumnos que más han automatizado los procesos de decodificación, más facilidad tendrá para recodificar y acceder al significado.

En el caso de la escritura, el conjunto de procesos es distinto. Para escribir correctamente las palabras dictadas, el alumno debe poner en funcionamiento estos cuatro procesos: 1) oír correctamente la palabra, 2), aislar cada fonema, es decir, darse cuenta del sonido que debe representar gráficamente, 3) asignar un grafema a un fonema que lo representa, para lo cual acudirá al almacén de memoria gráfemica, y 4) colocar ordenadamente cada grafema en su lugar para formar correctamente la palabra.

A diferencia de la lectura de palabras, en la escritura no se ejecuta el proceso de recodificación por el que se obtiene el significado de las palabras, sino que es necesario una gran capacidad de análisis para percibir los sonidos de las palabras e ir desglosándola sonido a sonido, colocando los grafemas ordenadamente en su lugar.





Los microprocesos descritos en los momentos iniciales del aprendizaje lectoescritor exigen del alumno una gran habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del habla (sobre todo fonemas). Sin embargo, el resto de los aspectos lingüísticos estimulados a través del PLO (vocabulario, articulación y memoria auditiva) son excesivamente globales y, en el caso de ser eficaces, podrían mejorar estos mismos aspectos, pero no otros. Es decir, las unidades lingüísticas que se desarrollan en el PLO, a excepción del conocimiento fonémico, son demasiado amplias para influir en un proceso tan reducido y abstracto como es tomar conciencia de los fonemas, paso previo para asignar posteriormente una grafía.

CONCLUSIONES

Actualmente existe un debate acerca de las causas de las dificultades de lectoescritura. Una vez que el déficit lingüístico ha sustituido al déficit perceptivo-visual para explicar las dificultades lectoescritoras, surgen teorías que ponen el acento en lo verbal. Y ciertamente, es muy atractivo y lógico sospechar que las capacidades lingüísticas de un niño están relacionadas con sus progresos en lectura y escritura, puesto que de hecho la lengua escrita representa a la oral. Por este motivo, no es extraño considerar que cualquier dificultad en la lengua oral impedirá su representación en la forma escrita. No obstante, hay que ser cautos con afirmaciones

generales, puesto que se ha demostrado que de una variación conjunta de puntuaciones no puede derivarse una relación de causa-efecto. Y se ha comprobado que, una vez controlada las variables extrañas más relevantes, determinadas variables como el vocabulario, la articulación y la memoria auditiva no son la causa del rendimiento inicial en lectoescritura. Esto no implica que dejen de trabajarse los aspectos verbales, pero con el objetivo de potenciar los aspectos lingüísticos como base para la adquisición de la cultura, la comunicación y la socialización de los alumnos, no como medio para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura, al menos en los primeros momentos.

Llegados a este punto, es necesario realizar algunas matizaciones sobre los aspectos lingüísticos que sí podrían incluirse en un programa de Educación Infantil para prevenir las dificultades lectoescritoras y facilitar así el aprendizaje inicial. Nos referimos al único aspecto que se ha revelado muy crucial. El conocimiento fonémico es la variable lingüística más importante, al menos en el último nivel de Educación Infantil, pero ¿será la única? Pensamos que en los momentos iniciales de la adquisición de la lectoescritura tiene lugar, en un sistema alfabético como el español, el aprendizaje de lo que se ha venido denominando Reglas de Conversión Grafema-Fonema (RCGF). A partir de la aplicación de estas reglas, convertimos en lingüística una tarea que inicialmente se presenta como estímulo visual.

Efectivamente, para conocer el sonido de una letra, necesitamos distinguir sus rasgos visualmente y asociarla a un sonido. El hecho es similar, aunque mucho más complejo por su arbitrariedad, cuando asociamos el dibujo de un objeto con el nombre que lo designa. Pero insistimos, ambas tareas tienen en común que ponen en juego factores de elaboración verbal, aunque la gran diferencia estriba en el grado de abstracción de la realidad que se le presenta.

Resulta muy fácil para un niño de tres años decir el nombre de objetos conocidos de una lámina. Por el contrario, el hecho de reconocer o evocar el sonido de una letra implica poner en juego un proceso de nominación específica con ausencia de contenido semántico; es decir, se trata de un proceso totalmente arbitrario, puesto que no hay nada en el signo gráfico que nos induzca a identificar su sonido. Sin embargo, con algunas semanas de diferencia, la mayoría de los alumnos son capaces de reconocer el nombre y/o sonido de las letras como paso previo a la lectura y escritura de palabras sencillas.

Por las reflexiones expuestas basadas en los resultados de estudios e investigaciones parece conveniente continuar investigando sobre la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito con vistas a aportar evidencias que ayuden al profesorado a fundamentar su intervención en el aula con la perspectiva de mejorar los resultados de aprendizaje.

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Por Miguel Puyuelo Sanclemente. Facultad de CC Humanas y de la Educación. U. de Zaragoza.
Luis Carlos Delgado Pastor. Facultad de CC Humanas y de la Educación. U. de Zaragoza.

El desarrollo del lenguaje durante los primeros años de vida, su relación con lo educativo, lo cognitivo y lo social, han sido objeto de investigación desde muchas disciplinas durante los últimos decenios.

Asimismo el desarrollo de procedimientos de detección temprana de posibles problemas, instrumentos y de metodologías para su diagnóstico son otras de las áreas de investigación relacionadas con el mismo.



BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Bishop, D.V.M. & Butterworth, G.E. (1980). Verbal-Performance Discrepancies: Relationship to Birth Risk and Specific Reading Retardation. *Cortex*, 16, 375-390.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bravo, L. (1985). *Dislexia y retraso lector*. Madrid: Santillana.
- Bravo, L. (1999). *Lenguaje y Dislexias*. México: Alfaomega-Universidad Católica de Chile.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza. Título original (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell.
- Denckla, M. & Rudel, R. (1976). Rapid Automatised Naming: Dyslexia Differentiated from Other Learning Disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Jorm, A.F. (1979). The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia: A theoretical framework and a review. *Cognition*, 7, 19-32.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2004). Influence of spoken language on the initial acquisition of reading/writing: critical analysis of verbal deficit theory. *Reading Psychology*, 25(3), 149-165.

Los problemas del lenguaje pueden manifestarse en cualquier época de la vida, pero si nos centramos en aquellos que puedan manifestarse durante la escolaridad obligatoria o desde preescolar veremos que comprenden una gran diversidad y que ello condiciona los métodos de evaluación y asimismo los de intervención. La evaluación del lenguaje durante el desarrollo, documentar la evolución individual, disponer de datos para detectar de forma temprana posibles retrasos y disponer de información para elaborar el plan de intervención, forma parte del proceso necesario para proporcionar una atención adecuada a las necesidades educativas de los alumnos. La amplitud de los problemas de lenguaje justifica las numerosas pruebas desarrolladas en nuestro país en los últimos años, las diferentes técnicas de observación, así como los artículos de investigación dedicados a la evaluación y a la intervención.

Desde el inicio de los estudios sobre lenguaje esto se ha abordado desde enfoques muy diferentes basados en los conocimientos empíricos del momento, en la experiencia clínica y educativa, en las teorías lingüísticas, biológicas y psicológicas, pero especialmente en base a desde que modelo teórico se explica la adquisición del lenguaje y sus posibles alteraciones. También al modelo que se considera más adecuado para la evaluación y por lo tanto determinar si hay problema o no, informar de la evolución del individuo y de las técnicas de medida disponibles y las bases para la intervención. En función de ello se consideraran más adecuadas unas técnicas u otras, y lo que es más significativo dentro del desarrollo del lenguaje.

Desde los años 50 a la actualidad, se han dado cambios importantes en las teorías psicológicas que podían proporcionar un marco explicativo. También se sabe mucho mas de los

diferentes casos que pueden presentar alteraciones, véase Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), síndromes diversos...sobre los que se han realizado numerosos trabajos empíricos (Acosta, 2005; Mendoza, 2010; Schmidt, Rakoczy y Tomasello, 2011; Van Buijsen, Hendriks, Ketelaars y Verhoeven, 2011).

En lo que sí coinciden los diferentes enfoques teóricos o metodológicos, es en la importancia del lenguaje dentro del desarrollo, en la necesidad de evaluarlo de forma específica además de evaluar otros aspectos del desarrollo, en que la evaluación debe servir para determinar si hay problema o no, en que la evaluación debe dar datos para la intervención, documentar la evolución, etc.

Al principio se tenía solo en cuenta al individuo, en la actualidad muchos estudios incorporan la evaluación del contexto familiar, social, etc., tanto en el caso de niños como de adultos, como aspecto necesario a incorporar en la evaluación inicial (Thomas, Annaz, Ansari, Scerif, Jarrold y Karmiloff-Smith, 2009; O'Connor y Stagniti, 2011; López-Rubio, Mendoza, Fernández- Parra, 2009; Mendoza, Muñoz, Fresneda, Carballo, 2005).

Si se observan los primeros test publicados en España, como por ejemplo el ITPA, editado en inglés en 1968, pero publicado en nuestro país en 1978, comparado con otras pruebas más actuales como por ejemplo el PLON, o BLOC-SR, es fácil entender cómo ha evolucionado este concepto. Los manuales de intervención también incluyen áreas muy diferentes de lo que se incluía entonces (Boyle, McCartney, O'Hare y Forbes, 2009; Meltzoff, Kuril, Movellan, y Sejnowski, 2009; Rakhlin, Kornilov, Reich, Babyonyshev, Koposov, y Grigorenko, 2011). Los objetivos de la evaluación del lenguaje, en general se acepta que están relacionados con (Puyuelo,

Rondal y Wiig, 2000; Puyuelo, Renom y Solanas, 2003): Detectar personas o alumnos que necesiten atención específica. Determinar si el niño o el adulto presentan problema del lenguaje. Identificar factores etiológicos. Describir las habilidades (positivas) en la conducta del niño. Diagnosticar los problemas. Realizar recomendaciones adecuadas.

La patología del lenguaje incluye casos tan diversos como el retraso del lenguaje, los trastornos específicos del lenguaje o los que afectan a poblaciones que suelen tener más dificultades asociadas como pueden ser diferentes síndromes infantiles (Díez-Itza y Miranda, 2007; Fernández y Aguado, 2007).

La importancia del lenguaje dentro del proceso de desarrollo, su relación con lo cognitivo, el aprendizaje y lo social de cada persona, hace que la atención a su proceso de adquisición implique procesos de screening dentro de la escolaridad ordinaria en muchos países. En el nuestro aunque no se practique un screening sistemático si se da una gran atención por parte de los equipos educativos de logopedia, psicopedagogía, audición y lenguaje, así como dentro de la formación básica del profesorado (Galván-Bobaira y del Río, 2009; Girbau y Schwrtz, 2011). Dado que los problemas del lenguaje pueden ser causa de desigualdad a nivel de aprendizaje o a nivel social, el sistema educativo ordinario prevé su detección y la atención por parte de especialistas.

La población susceptible de diagnóstico y ayuda es importante, tal como sugieren numerosas investigaciones y los retos son varios: detección temprana, disponer de instrumentos y técnicas de diagnóstico que ayuden a precisar las dificultades y proporcionen datos para la intervención (Puyuelo, 2007), implicación de los docentes y de las familias.

EVALUACIÓN DEL LENGUAJE

En la mayoría de casos, el objetivo de la evaluación del lenguaje, es determinar si existe o no, un trastorno y, si es el caso, conocer que comportamientos están alterados y situarlos dentro de un marco global de desarrollo del individuo. La evaluación se basa en los datos obtenidos en la anamnesis y en las diferentes pruebas administradas, analizadas en relación con los contextos de desarrollo del individuo.

El estudio y la evaluación del lenguaje requieren tener en cuenta múltiples aspectos referidos a los interlocutores a la situación de comunicación, al tema y al contenido de la comunicación. Además de evaluar individualmente al alumno, hay que tener en cuenta su interacción con la familia, la escuela y otros contextos de desarrollo.

Las diferentes fases en el proceso pueden ser detección, evaluación y diagnóstico. La detección es una actividad periódica dirigida a un gran grupo para identificar a los individuos que necesitan una evaluación del lenguaje por presentar una situación de riesgo (Puyuelo, 2000).

El diagnóstico debe comprender la comprensión del problema y no simplemente poner una etiqueta. El equipo o la forma de llevar a cabo la evaluación deben de ser interdisciplinarios en los que colaboran el maestro tutor del alumno, los especialistas (logopedas y psicopedagogos). Todo ello con una colaboración estrecha con la familia.

Los métodos de evaluación los podemos dividir en dos grandes grupos los estandarizados y los basados en la observación preferentemente en contexto natural. Los estandarizados

se basan en la administración de determinadas pruebas normalizadas y los basados en la observación se basan en el estudio del lenguaje en contexto natural preferentemente en el hogar o en el centro educativo. El profesional responsable de la evaluación lo hará en estrecha colaboración con el profesor tutor del alumno y con la familia.

En la evaluación se recogerán datos del nivel de competencia comunicativa y lingüística del alumno y de su interacción con los contextos de desarrollo para orientar mejor el proceso de intervención, cuando sea necesario. Como final del proceso de evaluación se deberá determinar si hay o no problema del lenguaje, a que aspectos afecta, comprensión, habla, o escritura.

La alteración puede comprender:

1. La forma del lenguaje (fonología, morfología y sintaxis).
2. El contenido del lenguaje (aspectos semánticos).
3. Las funciones del lenguaje en la comunicación (aspectos pragmáticos).

INTERVENCIÓN

El objetivo de la intervención es no solo que el niño progrese en determinadas habilidades lingüísticas, sino que se vuelva mejor comunicador. Por otro lado tendremos en cuenta que no se debe centrar la intervención solo en el niño, sino también en el entorno. Dado que muchos niños con problemas del lenguaje presentan múltiples déficit lingüísticos, se debe disponer de criterios para determinar las prioridades. Algunos autores sugieren empezar por aquello a lo que el niño puede sacar alguna

utilidad, utilizándolo en alguno de sus contextos. Otro objetivo puede referirse a los aspectos que el niño entiende pero no usa.

Es importante escoger los objetivos en función no sólo de aspectos del desarrollo, sino también de aspectos en los que se mejora la habilidad del niño para comunicarse. Esto sugiere que entre la variedad de habilidades interactivas y semánticas que emergen en el repertorio del niño se deben escoger aquellas que tienen una función social.

En función de las dificultades que presente la persona podemos escoger un enfoque general o más específico. Un objetivo de intervención puede requerir un enfoque muy estructurado y otro un enfoque más abierto. Dentro de los diferentes enfoques de intervención debe reservarse un Papel importante a la pragmática, dado que el aprendizaje del lenguaje no consiste sólo en aprender sonidos, palabras y sintaxis, sino también en cómo se deben utilizar en el mundo real estas palabras, sonidos o frases.

Hay **dos vías para incorporar la pragmática en nuestra práctica**.

La primera es generar una serie de situaciones u objetivos pragmáticos en la intervención. Las situaciones incluyen turnos, mantenimiento del tema de conversación, variación de temas, etc.

La segunda vía sería desarrollar el trabajo de las habilidades pragmáticas en el contexto en el que debe producirse. Estos contextos se deben incorporar para cada objetivo, pero no para cada actividad. Algunas actividades pragmáticas se desarrollarán para dirigir la atención del niño hacia objetivos lingüísticos. Otras actividades ayudaran a los niños a usar nuevas estructuras en contextos pragmáticos reales.

CONCLUSIONES

La evaluación del lenguaje, sus criterios, instrumentos, base teórica y en definitiva su aplicación sigue constituyendo un reto importante para los profesionales, cuarenta y seis años después de publicado el ITPA y muchísimos trabajos de investigación desde ópticas muy diferentes.

Bien es cierto que se ha avanzado en las bases teóricas, en la metodología, en los instrumentos, en la práctica basada en casos, con importantes grupos en estos momentos en nuestro país, ligados muchos de ellos a universidades. La conveniencia del trabajo preventivo pasa por la observación continuada en el aula, por parte de profesorado bien formado y si es posible esto combinado con tareas de screening y detección temprana por parte de los equipos psicopedagógicos, logopedas y profesores de audición y lenguaje.

Muchos de los trabajos publicados en España, inciden en la importancia de la detección temprana en el medio escolar con la colaboración de todos los agentes educativos. El concepto de lenguaje, su importancia dentro del medio escolar y social se han ido perfilando y actualizando en los últimos años lo que implica criterios e instrumentos de medida adaptados a esta nueva situación.

Por otro lado, la integración en el aula ordinaria de alumnos con problemas de desarrollo muy diferentes y muchos de ellos dentro de lo que denominamos de necesidades educativas especiales, ha provocado la realización de muchos trabajos sobre los problemas de lenguaje que pueden presentar, la forma de evaluarlos y de intervenir dentro del contexto escolar.

Todo ello permite realizar una evaluación y abordaje educativos más específicos y más adaptados a cada persona. Son muchos los aspectos

que quedan por abordar pero se han detectado especificidades dentro del desarrollo quizás la necesidad de enfocar de una forma más amplia y de darle más importancia a los aspectos relacionados con las habilidades pragmáticas del lenguaje.

El reto de la intervención del lenguaje es conseguir que esa persona adquiera o recupere total o parcialmente sus habilidades comunicativas y lingüísticas. Los profesionales intentaran desarrollar métodos participativos basados en los centros de interés y en los contextos.

La intervención se ha beneficiado de las investigaciones y de la práctica educativa en los últimos años y por ello en la actualidad, se basa en los resultados de un buen proceso de evaluación y, posteriormente elegir la intervención educativa más adecuada, que busca facilitar recursos a cada persona para que le sean útiles en su medio.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Barre, N., Morgan, A., Doyle, L. W., & Anderson, P. J. (2011). Language abilities in children who were very preterm and/or very low birth weight: A meta-analysis. *Journal of Pediatrics*, 158(5), 766-774. e1.
- Boyle, J. M., McCartney, E., O'Hare, A., & Forbes, J. (2009). Direct versus indirect and individual versus group modes of language therapy for children with primary language impairment principal outcomes from a randomized controlled trial and economic evaluation. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(6), 826-846.
- Díez-Itza, E., y Miranda, M. (2007). Perfiles gramaticales específicos en el síndrome de Down. *Rev. Logop Foniatr Audiol*, 27,4, 161-72.
- Fernández, M., Aguado, G. (2007). Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes. *Rev. Logop Foniatr Audiol*, 27,3, 140-52.
- Galván- Bovaira, M.J., y del Río, M.J. (2009). La evaluación de la interacción comunicativa y lingüística en relación a la adquisición del lenguaje infantil. Revisión de estudios observacionales y escalas de estimación. *Rev Logop Foniatr Audiol*, 29, 4, 225-36.
- Girbau, D., & Schwartz, R. G. (2011). Implicit semantic priming in spanish-speaking children and adults: An auditory lexical decision task. *Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 4-19.
- López-Rubio, S., Mendoza, E., Fernández-Parra, A. (2009). Habilidades lingüísticas y sociales en adolescentes con problemas de conducta. *Rev. Logop Foniatr Audiol*, 29, 4, 237-48.
- Mendoza, E., Muñoz, J., Fresneda, M.D., Carballo, G. (2005). Comprensión gramatical y rendimiento académico. *Rev. Logop Foniatr Audiol*, 25, 2, 62-71.
- Mendoza, E. (2010). La evaluación del lenguaje: orientaciones alternativas. *Rev Logop Foniatr Audiol*, 30, 4, 167-73.

- Meltzoff, A. N., Kuril, P. K., Movellan, J., & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science*, 325(5938), 284-288.
- O'Connor, C., & Stagnitti, K. (2011). Play, behaviour, language and social skills: The comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1205-1211.
- Puyuelo, M., Wiig, E., Renom, J. y Solanas, A. (1998). *Batería de lenguaje objetiva y criterial BLOC*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M., Rondal, J. y Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M. (2002). *Concepto y metodología de la intervención en las alteraciones del lenguaje*. En: Puyuelo, M., Torres, S.Torres., Santana, R., Segarra, M. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M. y Rondal, J. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M. (2007). *Evaluación del llenguatge BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas*. Barcelona: Elsevier& Malson.
- Rakhlin, N., Kornilov, S. A., Reich, J., Babyonyshev, M., Koposov, R. A., & Grigorenko, E. L. (2011). The relationship between syntactic development and theory of mind: Evidence from a small-population study of a developmental language disorder. *Journal of Neurolinguistics*.
- Schmidt, M. F., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2011). Young children attribute normativity to novel actions without pedagogy or normative language. *Developmental Science*, 14(3), 530-539.
- Thomas, M. S. C., Annaz, D., Ansari, D., Scerif, G., Jarrold, C., & Karmiloff-Smith, A. (2009). Using developmental trajectories to understand developmental disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(2), 336-358.
- Van Buijsen, M., Hendriks, A., Ketelaars, M., & Verhoeven, L. (2011). Assessment of theory of mind in children with communication disorders: Role of presentation mode. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1038-1045.

APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA COGNITIVA A LA EDUCACIÓN

Por M^a. Jesús Benedet. UCM.



La neuropsicología, primero, y la neurociencia, después, se han puesto de moda y se oye constantemente hablar de ellas. Otra cosa es que lo que se dice sea correcto o tenga siquiera algo que ver con la correspondiente disciplina en cuyo nombre se dice.

La consecuencia es que hay una gran confusión, no sólo entre la población general, sino incluso entre los profesionales que, de una manera u otra, se valen de los conocimientos y prácticas procedentes de aquellas.

Empezaré, pues, por definir los conceptos básicos que nos permitirán salir de esa confusión.

Se denomina neurociencia al conjunto de disciplinas que en la actualidad estudian las relaciones entre el cerebro y la mente.

Aunque el estudio de las relaciones entre el cerebro y la mente ha sido objeto de gran interés entre los filósofos ya desde la antigüedad, el estudio científico de esas relaciones tiene su origen a mediados del siglo XIX en el ámbito de la clínica neurológica. En aquella época, no se disponía de ninguna técnica capaz de determinar la localización de las lesiones cerebrales cerradas. Sólo era posible determinarlas post mortem.

La observación de que los diferentes pacientes con daño cerebral presentaban diferentes alteraciones conductuales (véase, cognitivas y/o emocionales) incitó a un grupo de neurólogos europeos a estudiar minuciosamente en la clínica, mediante determinadas tareas ideadas por ellos para ese fin, las alteraciones conductuales de cada paciente, por un lado, y la localización post mortem de sus lesiones cerebrales, por otro. Con ello, se abría la posibilidad de llegar a determinar, en el paciente vivo, la localización de sus alteraciones conductuales. Nace así una nueva disciplina con el nombre de “neuropsicología”. Su objetivo inmediato era el de poder determinar la localización de las lesiones cerebrales en la clínica cotidiana. Su objetivo último era el de estudiar las relaciones conducta-cerebro.

A medida que los conocimientos acerca del cerebro, por un lado, y de la mente, por otro, fueron progresando, se cayó en la cuenta de que, tanto la mente como el cerebro son demasiado complejos como para que el estudio de las relaciones entre ambos pudiera correr a cargo de una sola disciplina. De hecho, son varias las disciplinas que se ocupan, tanto de la mente como del cerebro. Entre

ellas, la aparición de las técnicas de neuroimagen funcional prometía una aportación clave para el estudio de las mencionadas relaciones. A ello se añaden los avances en el campo de la neuroquímica y la genética. Como consecuencia de todo ello, en las últimas décadas, el estudio de las relaciones entre la mente y el cerebro corre a cargo de una serie de disciplinas científicas que se agrupan bajo la denominación de “neurociencia”, en general, y de “neurociencia cognitiva”, en particular.

Entre las disciplinas que integran la neurociencia cognitiva, aquí nos interesan de modo especial la psicología cognitivo-experimental, la neuropsicología cognitiva, la genética y neuroquímica, y la neuroimagen.

LA PSICOLOGÍA COGNITIVO-EXPERIMENTAL

La psicología cognitivo-experimental se ocupa del estudio del procesamiento de la información por parte de la mente sana, normal y adulta. Desde los años 1950 se viene considerando que el Sistema Cognitivo es un sistema de procesamiento de la información, integrado por una serie de subsistemas más o menos independientes.

Se trata del subsistema de atención, del subsistema encargado del procesamiento perceptivo-gnóstico, del subsistema encargado del procesamiento del lenguaje, del subsistema de pensamiento, del subsistema de aprendizaje y memoria, del subsistema encargado del procesamiento de los números y del cálculo, del subsistema prático, o del subsistema que rige nuestras emociones. Cada uno de estos subsistemas goza de una cierta independencia, pero de

una independencia relativa, ya que sólo puede funcionar correctamente cuando lo hace integrado con los demás subsistemas. A su vez, cada uno de estos subsistemas está integrado por una serie de componentes, cada uno de los cuales aporta su función específica propia al funcionamiento global del subsistema del que forma parte.

El procesamiento de la información corre a cargo de redes neuronales (o conjuntos de estructuras cerebrales interconectadas) especializadas. Cada componente de un subsistema está sustentado por estructuras cerebrales diferentes, cada una de las cuales puede formar parte de una o más redes neuronales dentro de un mismo subsistema.

LA NEUROPSICOLOGÍA

El concepto de neuropsicología ha ido cambiando a lo largo de la historia de la disciplina.

Los orígenes: la neuropsicología clínica

La neuropsicología nació a principios de los años 1860, gracias al estudio realizado y publicado por el neurólogo francés Paul Broca (Broca, 1861) acerca de las relaciones entre las alteraciones del lenguaje mostradas por un paciente que había adquirido un daño cerebral, y la localización post mortem de la ubicación de su daño en el cerebro.

A éste siguieron otros estudios, cada vez más numerosos y diversificados (es decir, acerca de diferentes funciones cognitivas), basados en la misma metodología.

Segunda etapa: la neuropsicología psicométrica

Pronto entre los neurólogos y los psicólogos comenzaron a surgir críticas referentes a la falta de objetividad del método clínico observacional en el que basaban estos primitivos neuropsicólogos sus estudios y conclusiones. A fin de tratar de remediar esta falta de objetividad, a mediados de los años 1940, nace una “neuropsicología psicométrica”, basada en la tipificación de las tareas ideadas por los primitivos neuropsicólogos y en su uso estrictamente psicométrico con pacientes neuropsicológicos. Neuropsicología clínica y neuropsicología psicométrica caminaron en paralelo durante unas cuantas décadas, si bien la segunda eclipsó en buena parte a la primera. Pero, ¿Qué es la psicometría?

Como su nombre indica, la psicometría es la disciplina que se ocupa de la medida de las variables psicológicas. Su nacimiento tiene lugar a principios del siglo XX, con ocasión de la promulgación por el gobierno francés de la ley de la obligatoriedad de la enseñanza, cuyo cumplimiento requería determinar qué niños tenían la suficiente inteligencia como para beneficiarse de la enseñanza normal y qué niños necesitaban una enseñanza especial. Con este objeto, se encarga a Alfred Binet (entonces director del Laboratorio de Psicología Experimental de la Sorbona) la elaboración de un instrumento de medida de la inteligencia.

Para sus investigaciones sobre la inteligencia, Binet había ideado una serie de tareas que, ante la petición del gobierno, decide ordenar por su dificultad creciente. Para ello, se las aplica a ocho grupos de niños normales de

otros tantos niveles de edad, de los 6 a los 14 años (gama de edad de la escolarización obligatoria). Su rigor experimentalista le lleva a evaluar a cada niño el día de su cumpleaños. Una vez ordenadas por su dificultad creciente, determina cuántas de esas tareas pueden ejecutar correctamente la media de los niños de cada edad cronológica (EC).

Establece, así, lo que se denominó después “grupo normativo”. En adelante, cuando se aplicaba el conjunto de esas tareas a un niño (normal o deficiente) se le podía atribuir una “edad de ejecución” en función del número de tareas resueltas por él y de la edad cronológica en la que habían resuelto el mismo número de tareas los niños del grupo normativo. Esa edad de ejecución pasaría a ser la Edad Mental (EM)¹.

Surge, así, la Escala Métrica de la Inteligencia o Escala de Binet-Simon (Binet y Simon, 1905)-que constituye el primer test de inteligencia- y, con ella, el concepto de Edad Mental, precursor del concepto de Cociente Intelectual. Binet (1909) comenta que su Escala no es propiamente un instrumento de medida, ya que las inteligencias no se pueden medir porque no se pueden superponer, pero que, de cara a la demanda que se le había formulado, venía a equivaler a un instrumento de medida.

La Escala Métrica de la Inteligencia fue inmediatamente objeto de diversas traducciones y adaptaciones en Estados Unidos. A ella se fueron añadiendo en los diferentes países, toda una serie de tests cuyo número resulta hoy inabarcable, destinado a medir, no sólo la inteligencia general o cada una de las diferentes faculta-

des intelectuales, sino además cada una de las diferentes variables emocionales o de “personalidad”.

La psicometría consiste en aplicar tests, puntuar los resultados obtenidos por un individuo en esos tests (todo ello siguiendo las instrucciones del “manual” de cada test), en obtener perfiles y, frecuentemente puntuaciones globales (EM, CI, Índices de tal o cual) y en describir y comentar esas puntuaciones desde el punto de vista de su distancia mutua (dispersión) o de su distancia a la puntuación media del grupo normativo.

Cada test psicométrico (o cada “escala”) lleva un nombre asociado con la función cognitiva o emocional que pretende evaluar: “test de memoria”, “test de lenguaje”, “test de ansiedad”, etc. Todo test está constituido por una serie de tareas o elementos (ítems).

En la solución de cada uno de ellos intervienen –junto con la función cognitiva o emocional que da nombre al test- combinaciones (diferentes en cada ítem) de funciones cognitivas y emocionales. La puntuación en una tarea sólo nos habla de si el producto final de la operación conjunta de esas funciones ha sido o no exitoso. Si el ítem ha sido correctamente resuelto, podemos asumir que cada una de las funciones que han participado en su solución –al menos de la forma como lo han hecho en ese caso- está intacta. Sin embargo, cuando el individuo falla (caso frecuente en la clínica) no podemos saber cuál de esas funciones es la responsable del fallo.

Si a ello añadimos que la puntuación total de un test es la suma de las puntuaciones en todos los ítems que lo

¹Aunque Binet considera que se debería poder combinar de algún modo la EM con la EC del niño, no sabe cómo hacerlo. Sería el psicólogo alemán William Lewis Stern quien, en 1912 (un año tras la muerte de Binet), ideara el concepto de Cociente Intelectual o CI, así denominado porque la fórmula para su cálculo es un cociente. Más tarde, se idearon otras fórmulas para calcularlo, pero se retuvo esa denominación por tradición. La expresión “coeficiente intelectual” se debe a un error de traducción, ya que ninguna de esas fórmulas incluye un coeficiente. A pesar de ello, es ampliamente utilizada por los legos en la materia. Recientemente la RAE ha admitido la expresión “coeficiente intelectual”, lo que no impide que quienes la utilizan demuestren con ello que desconocen la naturaleza real del concepto al que está intentando referirse.

integran, es fácil comprender la confusión que puede contener esa puntuación total y, más aún, la confusión que puede contener un perfil basado en tales puntuaciones totales. Y no hablemos de la confusión que supone un CI cuando ha sido obtenido a partir de perfiles de puntuaciones heterogéneos, caso más frecuente en la clínica.

La psicometría ha venido ofreciendo posibilidades importantes en la investigación y en la evaluación de individuos carentes de alteraciones cognitivas, con fines diversos. Sin embargo, la cosa es muy diferente desde el momento en que estamos ante un individuo con alteraciones cognitivas.

Tercera etapa: la neuropsicología cognitiva

Pronto se puso de manifiesto ante los expertos en neuropsicología que la metodología psicométrica conllevaba grandes limitaciones a la hora de comprender la naturaleza de las alteraciones cognitivas causadas por un daño cerebral. Unas limitaciones que no sólo afectaban al desarrollo de la ciencia en sí, en la que la psicometría no permitía ir más allá de establecer correlaciones entre los fenómenos estudiados.

Además -o sobre todo-, en la práctica clínica la psicometría aplicada a los pacientes con daño cerebral, al no permitir determinar la naturaleza de las alteraciones cognitivas subyacentes a las puntuaciones obtenidas por los pacientes en los tests ni, por lo tanto, establecer programas de rehabilitación de los pacientes objetivamente fundamentados estaba, de hecho, induciendo toda una serie de errores de diagnóstico y tratamiento.

La toma de conciencia de estas limitaciones indujo a un grupo de neurop-

sicólogos a buscar otra metodología más productiva.

De acuerdo con sus planteamientos, la psicología cognitivo experimental había venido generando modelos teóricos explicativos de la constitución y del funcionamiento de cada subsistema cognitivo, que permitían formular hipótesis acerca de las consecuencias del fallo en uno o más de sus componentes. Esto había venido permitiendo, a su vez, fundamentar la función de cada componente. Dichos modelos se basaban en los datos procedentes de experimentos encaminados a simular en el laboratorio los fallos de un componente específico de un subsistema, y determinar sus consecuencias sobre el funcionamiento del subsistema.

A finales de los años 1960, dos equipos de neuropsicólogos –uno en el Reino Unido y otro en Massachusetts (EE.UU.)-, comenzaron paralelamente a adoptar para su trabajo -tanto en la práctica clínica como en la investigación- los planteamientos y los modelos generados por la psicología cognitivo-experimental.

En efecto, una lesión cerebral real puede afectar –y con frecuencia es el caso- a un sólo componente de un subsistema, quedando los demás intactos. La consecuencia de ello, es que la función de ese subsistema se verá alterada de modo diferente dependiendo de cuál de sus componentes es el dañado.

Al tratar de explicar -a la luz de las predicciones hechas por los modelos teóricos desarrollados en el laboratorio por la psicología cognitivo experimental- los resultados obtenidos en la clínica, la neuropsicología cognitiva va a someter a verificación con pacientes reales las predicciones hechas desde dichos modelos. Si las predicciones formuladas a partir de uno de esos modelos no se cumplen, el

modelo ha de ser modificado (ya que lo que ha de prevalecer es la realidad de los pacientes), lo que ha dado lugar al desarrollo de nuevos modelos, esta vez mediante la metodología clínica experimental propia de la neuropsicología cognitiva.

La utilización de estos nuevos modelos en la clínica y en la investigación, viene permitiendo a la neuropsicología cognitiva estudiar cómo se desorganiza el procesamiento de la información cuando un componente de un subsistema está dañado. Y, por supuesto, en presencia de un determinado paciente con alteraciones cognitivas, cuál es el componente del sistema responsable de dichas alteraciones. Una vez que se ha determinado cuál es ese componente dañado, cómo lo está, y cuál es el estatus de los demás componentes del sistema, es posible establecer planes de rehabilitación neuropsicológica idiosincrásicos para cada paciente concreto.

Es así cómo, a partir de finales de los años 1960 y gracias a los nuevos planteamientos teóricos y a una nueva metodología de evaluación, muy diferente de la psicométrica, la neuropsicología se ha venido haciendo progresivamente “cognitiva”.

Pero ha sido principalmente a partir de finales de los años 1980, con la publicación por Tim Shallice de su libro seminal (1988) que recoge e integra los resultados del amplio cuerpo de investigaciones publicadas hasta entonces dentro de la nueva disciplina cuando la neuropsicología cognitiva logró el gran desarrollo, y con él el gran auge que ha venido teniendo desde entonces.

Hoy, cuando en el ámbito científico-académico-clínico (actualmente inseparables en esta disciplina) se habla de “neuropsicología”, se entiende que se habla de neuropsicología cognitiva.

En cuanto a la neuropsicología que aún continúa valiéndose de la metodología psicométrica, si actualmente queremos hablar con propiedad, hemos de denominarla “psicometría de pacientes neuropsicológicos”.

Desarrollos recientes: la neurociencia cognitiva

Durante las primeras décadas de su andadura, la neuropsicología cognitiva se centró en el estudio prácticamente exclusivo de la mente. A diferencia de los modelos generados por los primitivos neuropsicólogos, que eran modelos del cerebro (estructuras cerebrales conectadas mediante vías nerviosas), sus modelos son modelos de la mente (componentes de un subsistema de procesamiento de la información, interconectados).

En las últimas décadas, los avances en el conocimiento de la mente por parte de la psicología y la neuropsicología cognitivas, por un lado, y el conocimiento del cerebro (y especialmente de la neuroquímica y la genética), por otro, junto con el gran desarrollo de las técnicas de neuroimagen (y especialmente de la neuroimagen funcional), van a dar lugar al nacimiento de la neurociencia cognitiva, en la que se integra, desde entonces la neuropsicología cognitiva junto con las restantes disciplinas indicadas.

La neuropsicología vuelve a ocuparse, así, del estudio de las relaciones mente-cerebro, pero esta vez en tanto que parte integrante de la neurociencia cognitiva.

El principal objeto de estudio de la genética son los genes-y sus correspondientes instrucciones genéticas-, contenidos en los cromosomas de las células. Cada cromosoma está formado por una única molécula de ADN (ácido desoxirribonucleico), que codifica la información hereditaria.

Los genes de un organismo tienen la capacidad de transformar la información codificada en el ADN en las proteínas necesarias para el desarrollo y funcionamiento de ese organismo. Es más, contienen toda la información necesaria para la síntesis de todas las proteínas que ese organismo necesita. Las unidades elementales constitutivas de las moléculas denominadas proteínas son los aminoácidos. Éstos dan lugar a los neurotransmisores, unos compuestos químicos que facilitan la comunicación entre las neuronas. Los principales neurotransmisores, para el objetivo que nos ocupa son, por un lado, las catecolaminas, que incluyen la adrenalina, la nora-drenalina y la dopamina y, por otro, la serotonina y la acetilcolina. Cada uno de estos neurotransmisores desempeña un papel diferente en el funcionamiento de las redes neuronales responsables del procesamiento de la información.

Al especificar las proteínas a partir de las cuales se generan los diferentes componentes del sistema nervioso, los genes determinan la estructura básica de las redes neurales. Aunque el conjunto de genes es muy similar en todos los seres humanos, se observan diferencias genéticas interindividuales (polimorfismos) en la eficacia del funcionamiento de las redes neurales, debidas, por ejemplo, a sutiles diferencias en la actividad de neurotransmisores particulares. Junto con las diferencias en la historia de experiencias de cada individuo esas diferencias genéticas son las responsables de que no haya dos cerebros funcionalmente idénticos y, con ello, explican las diferencias conductuales interindividuales que caracterizan a la especie humana. Por otro lado, aunque el bagaje de instrucciones genéticas de un individuo no cambia a lo largo de su vida, la expresión de sus genes dentro de una determinada red neuronal puede verse modificada por determinados factores ambientales.

Además, un gen puede sufrir mutaciones. Las mutaciones pueden surgir normalmente como consecuencia de errores durante el proceso de replicación del ADN (“mutaciones espontáneas”), o bien como consecuencia de la exposición a factores ambientales como las radiaciones o ciertos productos químicos o biológicos (“mutaciones inducidas”). Estas mutaciones son con frecuencia las responsables de las dificultades de aprendizaje y adaptación escolar de los niños, algo que se ha estudiado de modo especial en la dislexia y en el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-H), aunque los resultados no son aún concluyentes.

En los años 60 del siglo pasado se inicia el desarrollo de un conjunto de técnicas que permiten el registro continuo, en tiempo real, de la actividad bioeléctrica de áreas cerebrales próximas al cráneo. Dichas técnicas incluyen el electroencefalograma (EEG), que permite realizar registros craneales de la actividad bioeléctrica continua en ausencia de estimulación sensorial, y la técnica de los potenciales evocados (ERP, del inglés event related potentials), que permite el registro craneal continuo, en tiempo real, de la actividad eléctrica de las redes neurales mientras el individuo realiza una tarea cognitiva.

Una técnica más reciente (surge en los años 70 del siglo pasado) es la magnetoencefalografía (MEG), que registra la actividad de campos magnéticos cerebrales localizados, subyacentes a la actividad eléctrica que registra la electroencefalografía, permitiendo generar mapas funcionales de la actividad cerebral capaces de ser organizados y representados temporal y espacialmente.

Las primeras técnicas de neuroimagen nos permitieron visualizar las diferentes estructuras cerebrales y, con ello, determinar la ubicación y la extensión de ciertas lesiones, lo que supuso un avance para la clínica y para la investigación. Se trata de la tomografía axial computerizada (TAC), la imagen por resonancia magnética nuclear (RM), la tomografía por emisión de un único fotón (SPECT, del inglés single photon emission computerized tomography) y la tomografía por emisión de positrones (PET, del inglés positron emission tomography). Pero la verdadera aportación de las técnicas de neuroimagen a los progresos de la neurociencia cognitiva comienza cuando determinadas técnicas de neuroimagen se hacen funcionales.

El principio común se basa en que, cuando las neuronas se activan, cambia el aporte sanguíneo que reciben. La medida de los cambios de aporte sanguíneo de las áreas que se activan durante la ejecución de una tarea cognitiva, nos permite hoy ver qué regiones específicas del cerebro se activan durante la solución de una tarea y, con ello, determinar, no sólo qué estructuras cerebrales participan en cada una de las etapas de solución de esa tarea, sino además, identificar los componentes de un subsistema cognitivo. Las dos técnicas funcionales que gozan de mayor fiabilidad para lograr estos objetivos son la PET funcional-desde los años 80- y muy especialmente, la MRI funcional (fMRI) desde los años 90. Ambas se pueden combinar mutuamente, y especialmente con el electroencefalograma (EEG), que permite determinar los cambios a lo largo del curso temporal de la solución de una tarea.

Una técnica que, a partir de mediados de la primera década del presente siglo, ha venido a complementar las aportaciones de la PET y de la fMRI es la imagen por tensores de difusión (DTI, del inglés diffusion tensor

imaging) que, mediante la resonancia magnética, registra la difusión de las moléculas de agua que normalmente siguen las vías de sustancia blanca, lo que permite obtener imágenes de la organización de las fibras que transmiten la información entre las regiones cerebrales.

A ellas se puede añadir la reciente técnica de estimulación magnética transcraneal (TMS, del inglés transcranial magnetic stimulation), que permite inducir la disfunción de una región cortical durante un breve período de tiempo, simulando así una lesión natural y permitiendo estudiar sus consecuencias sobre la conducta.

A pesar de los enormes avances de la neuroimagen, que han inducido a la neuropsicología cognitiva a trabajar en estrecha colaboración con ella, cada una de las metodologías de neuroimagen sigue presentando numerosas limitaciones que hacen que los expertos en neurociencia cognitiva sean extremadamente cautos a la hora de deducir conclusiones a partir de los datos que nos proporcionan esas metodologías. No obstante, en neurociencia, como en cualquier otra ciencia, los avances se han de hacer sobre los datos provisionales disponibles, siempre que se tengan presentes sus limitaciones. Por ello, es preciso que la neuropsicología cognitiva y la neuroimagen sigan colaborando mutuamente sobre la base de los resultados obtenidos hasta ahora. Lo contrario significaría el inmovilismo de la Neurociencia.

Las técnicas de neuroimagen han puesto de manifiesto que la función cognitiva del cerebro está sustentada por un conjunto de redes de áreas neuronales que se activan cuando estamos realizando una operación cognitiva, y qué redes se activan en cada caso depende de las operaciones que el sistema está llevando a cabo en ese caso. Es más, como señalan Posner y

Rothbart (2006, p. 159): *“Con frecuencia, nos vemos tentados a pensar en los circuitos cerebrales como un conjunto de conexiones anatómicas fijas entre áreas cerebrales o entre neuronas dentro de esas áreas. Sin embargo, es bien sabido que cualquier área cerebral puede ser anatómicamente conectada a cualquier otra área por rutas directas o por rutas indirectas, proporcionando múltiples oportunidades de recombinar las operaciones componentes de maneras nuevas”*.

Esta conclusión fundamenta la metodología de la rehabilitación neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje, consistente en ayudar al cerebro a generar rutas alternativas a las que están alteradas o dañadas.

CONCLUSIONES

Los avances de neurociencia -especialmente en el terreno de la genética- están alimentando grandes expectativas en lo referente a la prevención, el tratamiento y la recuperación de diferentes enfermedades, incluidas las alteraciones cognitivas y del temperamento. De hecho, se han puesto grandes esperanzas en las aportaciones de la genética al empeño de mejorar la metodología de la educación, adaptándola optimamente a las posibilidades de aprendizaje de la población infantil “normal”, en vista de sus diferencias individuales.

Sin embargo, estamos aún lejos de esta meta. Koury y otros (2009, citados por Gregorenko, 2012) señalan que, para poder trasladar los conocimientos teóricos adquiridos desde la genética a sus aplicaciones a la salud y a la educación, es preciso recorrer cuatro etapas (Véase Benedet, 2014).

Gregorenko (2012) considera que nos encontramos aún en la primera etapa. Tras lamentarse de que el rápido desarrollo de las ciencias y tecnologías

basadas en la genética se ha popularizado hasta el punto de que son muchos los que están convencidos de que la aplicación de esos desarrollos está ya al alcance de la medicina y de la educación, insiste en que, entretanto avanzamos por ésta primera etapa y las siguientes, es indispensable educar, no sólo a la población general, sino además a los educadores y a los médicos, a fin de evitar la propagación de malentendidos que suelen circular entre todos ellos; tanto los malentendidos acerca de falsas expectativas como acerca de supuestos peligros de la aplicación de la genética a la sanidad y a la educación.

Por su parte, Della Sala y Anderson (2012) nos advierten acerca de los peligros que conlleva la difusión tan abusiva como errónea de las supuestas aplicaciones de la neurociencia a la educación (y a la clínica, podemos añadir). Los autores hablan de lo “bueno”, lo “malo” y lo “feo” de la neurociencia. *“Lo bueno es la investigación seria y sus implicaciones para la práctica educativa [aunque subrayan que la aplicación de la neurociencia a la educación sólo es posible mediante la psicología cognitiva (véase Benedet, 2011)]. Lo malo es la explotación del entusiasmo de los educadores por la neurociencia, que abre la puerta a la adopción de programas y materiales educativos aparentemente basados en la neurociencia, pero que ningún neurocientí-*

fico serio suscribiría; subrayando que estos programas y materiales —a los que hay que añadir la proliferación de libros sobre “neurociencia y educación”, la mayoría de los cuales son un puro bla, bla, bla- no tienen más base que los intereses comerciales de sus autores y promotores. Lo feo es la interpretación simplista de las teorías cognitivas que conduce a errores en su aplicación” (pp. 3-4).

En términos realistas, hoy por hoy, la contribución de la neurociencia cognitiva a la educación tiene lugar en dos terrenos diferentes, pero interconectados: a) su contribución a la optimización de la educación en general, a través de la aplicación de los conocimientos de la psicología cognitiva evolutiva; b) su contribución a la comprensión y remediación de las dificultades de aprendizaje y adaptación escolar, a través de la aplicación de los conocimientos de la neuropsicología cognitiva

En cuanto a la contribución de la neurociencia cognitiva a la optimización de la educación en general, los principales avances se han hecho en dos terrenos. Por un lado, en el terreno de la educación del temperamento del niño desde su nacimiento, a fin de que-en el momento de abordar la escolaridad- haya alcanzado el grado de madurez necesario para estar en condiciones de adaptarse a esa nueva situación y de aprender.

Por otro lado, en el terreno de la comprensión de cómo —a lo largo del proceso de aprendizaje de la lectoescritura- se van generando las redes neuronales responsables de dicho aprendizaje, lo que ha conducido a la comprensión de cuál es la metodología óptima (en cada lengua) para que el niño pueda adquirir el mecanismo de lectoescritura sin dificultad (Posner y Rothbart, 2006; véase Benedet, 2013c).

Pero las principales aportaciones de la neurociencia cognitiva son las referentes, tanto a su aplicación —a través de la neuropsicología cognitiva- al diagnóstico diferencial de las alteraciones (en términos de cuál es el componente del sistema cognitivo-emocional que está primariamente alterado y cómo lo está) responsables de las dificultades de aprendizaje y adaptación escolar que presenta cada niño concreto, como a la formulación de programas de rehabilitación neuropsicológica específicos para cada niño, en función de la naturaleza idiosincrásica de las dificultades de ese niño concreto (véase Benedet, 2014).

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- 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. (2013c). *Cuando la “Dislexia” no es Dislexia. Un acercamiento desde la Neurociencia Cognitiva*. Madrid: CEPE.
- Benedet, M.J. (2014). *Las dificultades de aprendizaje y/o adaptación escolar. Errores de diagnóstico y tratamiento: sus graves consecuencias para el niño*. Madrid: CEPE.
- Binet, S. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.
- Binet, A. y Simon, Th. (1905). *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. Année Psychologique, XI*, 191-244.

- Broca, P. (1861a). Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé, suivies d’une observation d’aphémie (perte de la parole). *Bulletin de la Société d’Anatomie (Paris)*, 36, 330-357.
- Della Sala, S y Anderson, M. (2012). *Neuroscience in education*. Oxford: OUP.
- Grigorenko, E.L. (2012). Genetic Sciences for developmentalists: an example of reading ability and disability. En S. Della Sala y M. Anderson, *Neuroscience in education*. (Pp. 174-187). Oxford: OUP.
- Posner, M.I. y Rothbart, M.K. (2006). *Educationg the human brain*. Washington, D.C.: APA.
- Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

ACCESO AL LÉXICO: ALGUNAS APROXIMACIONES

Por Alejandro Dioses, Eduardo Gonzales y Katherine Pichilingue

Instituto Psicopedagógico EOS Perú



La importancia del acceso al léxico, en primer lugar, radica en que es un proceso que interviene tanto en la comprensión como en la expresión del lenguaje oral.

Por ejemplo, el denominar un objeto o persona en frente de nosotros, expresar deseos o comprender mensajes, etc., son operaciones que realizamos innumerables veces a lo largo del día, de una manera rápida y eficiente (Denes, 2009), gracias a este proceso.

Adicionalmente, debemos tener en cuenta que, esta actividad cognitiva tiene un papel fundamental también en la lectura (Guzmán, 1997) y la escritura (Rodríguez y Piñero, 2000); así pues, **la velocidad de denominación serial ha sido identificada como un factor importante en el desarrollo de la lectoescritura** (Messer y Dockrell, 2011); incluso, se ha descubierto que los niños con dislexia son lentos en la denominación discreta (es decir, nombrar figuras presentadas una a la vez [Snowling et al. 1988, Swan y Goswami 1997, Wolff et al. 1990, como se citaron en Messer y Dockrell, 2011]) y denominación serial (es decir, nombrar secuencialmente un conjunto de ítems que son presentados juntos en una página [Wolf y Bowers 1999, como se citaron en Messer y Dockrell, 2011]); así también, se ha identificado que existen niños con dificultades para encontrar palabras.

Para estos niños, la lentitud en el acceso al léxico en las tareas de denominación discreta, se ha planteado como un marcador cognitivo clave (Dockrell et al., 2001, Wolf y Bowers, 1999, como se citaron en Messer y Dockrell, 2011).

Visualizada así la situación, es indudable que poseer un adecuado léxico mental e incrementarlo sostenidamente, como poder acceder al mismo de manera correcta y rápida, son condiciones esenciales para que un niño pueda comunicarse más y mejor, tanto de manera oral como escrita, lo que incrementará sus posibilidades de éxito académico y social.

ENTENDIENDO EL ACCESO AL LÉXICO: ALGUNOS ELEMENTOS TEÓRICOS

El acceso al léxico es el **conjunto de operaciones que permiten acceder a la totalidad de la información que se tiene almacenada acerca de las palabras en nuestro léxico o diccionario mental** (Benedet, 2006).

Cuando una persona habla, primero debe acceder a su léxico mental haciendo uso de la información sobre el significado de la palabra que quiere expresar (animal, cuatro patas, maúlla); luego, recuperará la estructura fonológica (/gato/) y, finalmente, podrá transmitir su mensaje (Fernández y Cairns, 2011).

Por otro lado, el oyente debe hacer lo contrario, luego de analizar la señal acústica de lo que oye, forma una representación fonológica, la cual debe ser comparada con las entradas léxicas hasta encontrar la que concuerde con lo escuchado.

Una vez que ocurre esto, se recupera toda la información disponible de la palabra (Fernández y Cairns, 2011). Es importante mencionar que la recuperación léxica ocurre de forma considerablemente veloz, toma solo una fracción de segundo encontrar una palabra en un léxico de aproximadamente 80,000 elementos (Fernández y Cairns, 2011).

Para el mejor conocimiento de los diversos procesos que forman parte de nuestro sistema cognitivo, como es el caso del acceso al léxico, se han desarrollado a lo largo de los años, una serie de modelos computacionales, los cuales intentan describir su funcionamiento a través de algoritmos y programas informáticos (Sun, 2008); así pues, estos modelos son creados

para simular lo que observamos en el mundo natural, de manera que podamos comprenderlo y predecirlo mejor (Hill, Crosier, y Goodchild, 2001). Un modelo computacional correctamente formulado puede ayudar a demostrar formalmente que, cuando se implementa como un programa de ordenador, se cumplen las predicciones que formuló la teoría (Norris, 2005).

Tratar de averiguar cómo interactúan miles de palabras incluidas en el léxico mental de una persona es imposible, por lo cual, las simulaciones son esenciales, pues en ellas se puede manipular la cantidad y tipo de palabras.

Los **modelos computacionales del acceso al léxico** podrían clasificarse en dos grandes grupos: los de **búsqueda serial** y los de **activación** (Benedet, 2006), que si bien tienen importantes diferencias, ambos consideran el reconocimiento de las palabras como un proceso automático, es decir, que no somos conscientes del mismo (Berko y Berstein, 1999).

- **Modelos de búsqueda serial:** un modelo de búsqueda serial asume que los estímulos; es decir, las palabras escuchadas o leídas, son comparadas con las entradas léxicas (palabras almacenadas en nuestro diccionario mental) una por una, hasta que encontremos la entrada apropiada que concuerde con la palabra (Forster, 1996). Es decir, para que el sistema realice una nueva comparación, la anterior debe finalizar. Uno de los más conocidos es el modelo de Forster (1976, citado en Berko y Berstein, 1999).

• **Modelos de activación:** aquí se postula que la lista de candidatos se divide en sublistas y cada una es comparada simultáneamente (Forster, 1996). Así pues, al oír o leer una determinada cadena de sonidos o letras, accedemos a un número de posibles opciones, las cuales son activadas en distinto grado: las más frecuentes, por ejemplo, recibirán mayor activación que las otras (Field, 2004). Dentro de estos modelos se encuentran el del logogén (mencionado por Carroll, 2006), TRACE McClelland y Elman en 1986 (citado por Harley, 2010; Cuetos y González-Nosti, 2012) y el modelo distribuido de cohorte (Gaskell y Marslen-Wilson, 1997, 2002).

que se presenta el estímulo hasta que el sujeto responde (latencia o tiempo de respuesta), así como los aciertos o errores. Las respuestas en este tipo de tareas tienden a ser muy rápidas (Fernández y Cairns, 2011).

Esta tarea se ha convertido en la técnica experimental más empleada en el área del reconocimiento visual de palabras (Perea y Rosa, 2003). En cada ensayo, al participante se le presenta un ítem en el centro de la pantalla de la computadora, y debe decidir si tal ítem es una palabra o no, pulsando la tecla correspondiente a «palabra» o «no-palabra» (sí-no). Tal decisión ha de ser tomada con la mayor rapidez posible, si bien procurando no cometer errores. Adicionalmente, esta tarea puede realizarse en modalidad auditiva (Goldinger, 1996).

• **Denominación:** la tarea de denominación (naming) (Alvarez y Carreiras, 1991) es similar a la anterior en cuanto a la presentación de los estímulos. La diferencia está en que la respuesta del sujeto consiste en nombrar el estímulo presentado. Se registra el tiempo desde que se presenta el estímulo hasta que se emite su primer sonido. En algunos procedimientos, una clave vocal se conecta a la computadora, registrando el tiempo de reacción, que es el tiempo que transcurre desde la presentación del estímulo hasta que el sujeto comienza a emitir la respuesta (Guzmán, 1997).

Guzmán (1997) afirma que la técnica más utilizada dentro de este procedimiento es la de nombrar una palabra. El supuesto básico que subyace a esta tarea, es que el tiempo necesario para pronunciar el estímulo, viene determinado

por la disponibilidad de representaciones léxicas que correspondan a la entrada sensorial, de modo que cabe esperar una ventaja de las palabras sobre las pseudopalabras y de las palabras frecuentes sobre las menos frecuentes.

Las imágenes mantienen una relación icónica transparente con sus referentes, por lo que generalmente se asume que pueden ser rápidamente interpretables por los niños; así pues, los estímulos gráficos han sido utilizados con un considerable éxito en el estudio de la comprensión y producción de palabras en niños pequeños (e.g. Bates, Bretherton, y Snyder, 1988, citado en D'Amico, Devescovi, y Bates, 2001).

• **Emparejamiento palabra-imagen:** Benedet y Caplan (1996) indican que esta tarea busca explorar el acceso al léxico semántico. Consiste en presentar al individuo de forma auditiva una serie de palabras. A continuación, se le presenta la imagen correspondiente a la palabra, acompañada de figuras-distractoras. Los distractores son similares, semántica y visualmente a los estímulos.

• **Verificación de atribución por elección forzada:** esta tarea busca evaluar el acceso al léxico semántico. Se le presenta al sujeto una serie de palabras y se le hace preguntas acerca de cada una de ellas. Estas preguntas requieren una respuesta de SÍ/NO o bien la elección de una entre dos características (por ejemplo, martillo: ¿Se usa en carpintería o para hacer limpieza?).

Las preguntas hacen referencia a atributos físicos o funcionales o a la categoría semántica (Benedet y Caplan, 1996).

• **Juicio relativo por elección forzada:** esta tarea evalúa el acceso al léxico semántico. Consiste en presentar al sujeto, auditivamente, una serie de elementos, cada uno de los cuales consta de una palabra estímulo y un par de otras palabras. El sujeto debe elegir en cada caso la palabra, dentro de ese par, que tiene la relación semántica más estrecha con la palabra estímulo (ej. azar: casualidad/riesgo) (Benedet y Caplan, 1996).

acceso al léxico, mucho menos con respecto a la intervención en niños; así pues, la mayor cantidad de estudios provienen de la investigación sobre la rehabilitación de pacientes afásicos (anomia); especialmente, desde la neuropsicología cognitiva (Castejón y Cuetos [2006]; Cuetos [2003, a b]; Adrián, González, Buiza y Arroyo [2006]; Juncos, Elosúa, Pereiro y Torres [1998] y Leon-Carrión y Viñals [1999]).

Así pues, se han identificado procedimientos que implican el uso de información fonológica o visual a manera de ayudas o claves, que facilitan el reconocimiento de las palabras (Cuetos, 2003b), por ejemplo, presentar imágenes que permitan evocar la palabra o bien los primeros sonidos de una palabra.

Adicionalmente, se han utilizado las relaciones morfosintácticas para favorecer la recuperación de las palabras, por ejemplo, completando frases (Castejón y Cuetos, 2006) con palabras adecuadas a las claves conceptuales y proposicionales de las mismas (Juncos, Elosúa, Pereiro y Torres, 1998).

Otro tipo de procedimientos implican que el individuo empareje una representación gráfica con una palabra (Cuetos, 2003b), o bien que incremente progresivamente la velocidad de denominación de las palabras (León-Carrión y Viñals, 1999).

EVALUACIÓN DEL ACCESO AL LÉXICO

A lo largo del tiempo, se han elaborado un conjunto de tareas que permiten explorar los procesos de acceso al léxico; sin embargo, es necesario tener en cuenta que no es sencillo, entre las más resaltantes, se tienen las siguientes:

• **Decisión léxica:** este tipo de tareas busca fundamentalmente, conocer el acceso al léxico fonológico (Benedet y Caplan, 1996). Álvarez y Carreiras (1991) indican que la Tarea de Decisión Léxica consiste en presentar al sujeto una serie de estímulos a través de una computadora o algún otro mecanismo para que decida si dicho estímulo es o no una palabra. El sujeto emite sus respuestas, por ejemplo, apretando una tecla cuando considera que el estímulo es una palabra y otra cuando estima que no. Se registra tanto el tiempo que transcurre desde

IDEAS PARA MEJORAR EL ACCESO AL LÉXICO

En la actualidad, existe poca investigación con respecto a procedimientos específicos de estimulación del

COLECCIONES ALJIBE

EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Trabajamos juntos

Escribe y dibuja

Aprendo a... resolver problemas

Adaptaciones Curriculares Primaria

Trabajando las 8 competencias básicas

Adaptaciones Curriculares ESO

Enseñanza Multicultural

¿Hablamos?

Historias con huella (comprensión lectora)

Con Inglés, aprende Lengua y Matemáticas también

www.edicionesaljibe.com

aljibe@edicionesaljibe.com

EDICIONES ALJIBE

CONTROVERSIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

¿QUÉ ESTÁ PASANDO CON LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO?

En la evaluación de dificultades de aprendizaje hay que tener muy claramente diferenciado los criterios diagnósticos para poder hacer una evaluación y un tratamiento diferencial.

Es básico diferenciar el funcionamiento de los subsistemas del sistema cognitivo (atención, percepción, lenguaje, memoria,...) y cada uno de sus procesos, componentes, variables y errores.

“Formarse no es nada fácil, pero reformarse lo es menos aún”.

Cicerón (106 AC-43 AC) Escritor, orador y político romano.



Por José Luis Galve Manzano.
Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología
y Pedagogía de E.S. Orientador. Maestro.
Coordinador de CIDEAS.



Con relativa frecuencia aparecen en el mundo editorial publicaciones relacionadas con las dificultades de aprendizaje. La mayoría de las veces esas obras están saturadas con descripciones de modelos teóricos que rara vez llegan a implementarse en el ámbito aplicado, o sea, en el ámbito práctico de la orientación. En muchos casos conlleva el desconocimiento del contexto en el que se trabaja, e incluso el desconocimiento del alumnado al que va referido, ya que no siempre han tenido el contacto directo con ese tipo de personas de las que teóricamente hablan, y exponen lo “que les pasa”, por eso este tipo de publicaciones rara vez profundizan en las actividades y tareas necesarias para que mejoren sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para abordar esta temática es necesario hacernos unas preguntas y por supuesto responderlas a lo largo del proceso de evaluación e intervención. Así cabe preguntarse: **¿qué dificultades presenta cada alumno concreto?**, lo cual pasa por identificar sus puntos fuertes y débiles en cada componente evaluado; **¿qué hay que hacer, con qué, y para qué?**, ya que de nada sirve evaluar sino no se completa el proceso con la intervención que cada caso pueda requerir. Además hay que tener claro lo siguiente: **¿cómo, cuándo, y quién debe hacerlo?, y ¿por qué y para qué se plantea lo indicado en cada informe personalizado?**

El primer eslabón de esta cadena pasa por la realización de una **evaluación psicopedagógica** rigurosa y útil. Es conocido y asumido que el modelo actual de escuela considera que ésta tiene un cometido social por lo que debe contribuir a compensar las desigualdades de origen personal y/o socio-cultural. De aquí que la clave de calidad deba entenderse en términos de ofrecer una enseñanza que atienda a la necesidad y diversidad del alumnado (siendo una de las controversias actuales, lo que se entendería por calidad educativa).

De igual forma habría que contestarse a las siguientes preguntas o reflexiones sobre: **¿para qué sirve la evaluación psicopedagógica en general?, ¿para qué sirve la evaluación psicopedagógica en el modelo educativo actual?, ¿qué consideraciones hay que tener en cuenta en la selección de instrumentos de evaluación?, o dicho de otra forma, ¿son adecuados los instrumentos de evaluación disponibles?, ¿qué condicionantes teóricos y/o técnicos tiene la evaluación psicopedagógica y/o la elaboración de informes psicopedagógicos?, ¿realmente son de utilidad?, y más concretamente, ¿qué papel juega la figura del orientador en todo este proceso?**

Desde mi perspectiva y experiencia docente considero que buena parte de estas preguntas tienen múltiples y divergentes respuestas. Si bien existe una normativa legal, ésta

no siempre es asumida en la práctica, entre otras cosas por no trabajar con un modelo conceptual definido y aplicado de forma sistemática. No existen unos criterios técnicos rigurosos ni en el uso ni en la adquisición de los materiales para la realización de las evaluaciones psicopedagógicas, junto a esto cada vez son más notorias las grandes limitaciones en las dotaciones económicas para que funcionen los servicios de orientación. Y esto conlleva una pérdida de calidad y de eficacia.

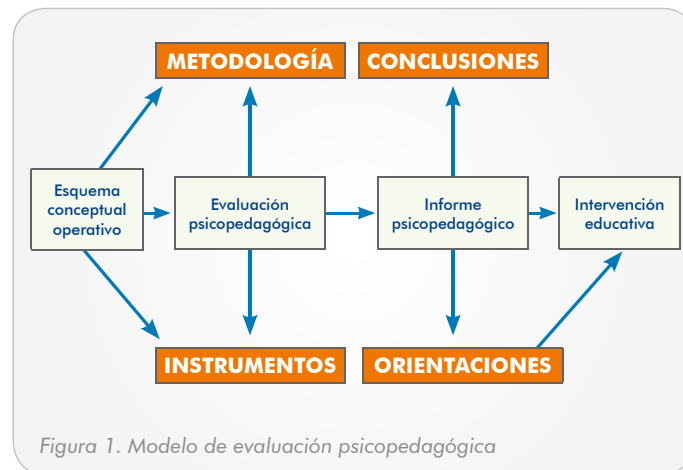
También hay que entrar en la consideración de que al orientador se le asignan cada vez más roles, con menos recursos y con horarios cada vez más diversificados, todo esto contribuye a que la evaluación psicopedagógica pase a un segundo plano, conllevando cada vez una respuesta más difusa e inoperante respecto al alumnado con necesidades educativas, y sobre todo, al alumnado con dificultades de aprendizaje.

Buena parte de los informes no cumplen el objetivo original para el que se concibieron, que no es otro que guiar y dar respuesta a las necesidades que el alumnado presente en cada momento y que precise una respuesta personalizada o individualizada.

En el momento actual, la evaluación psicopedagógica se basa en un modelo ecológico-sistémico, que se apoya en los componentes bio-psico-social, y que es compatible con el modelo conceptual cognitivo, con la metodología y los materiales cognitivos (de igual forma podría abordarse desde otros modelos teóricos). Desde este modelo se considera que cada persona es una unidad bio psico social que en la realidad no cabe aislar y separar, ya que su naturaleza presenta esencialmente esa triple dimensión biológica, psicológica y social. Un alumno con dificultades de aprendizaje es una persona con una estructura y funcionamiento biológico concreto, que siente, piensa, y actúa en una situación o contexto concreto, y esa interacción es la que va modelando su forma de actuar, o sea, su “personalidad” (entendido este término en sentido amplio).

Rara vez diferentes modelos teóricos se pueden compatibilizar. Hay que dejar claro que no es válido un modelo ecléctico, ya que lo que se requiere es tener claro el modelo conceptual (ECRO: Esquema Conceptual Referencial Operativo) que se va a utilizar, ya que a partir de este modelo emanará una metodología que le será específica, así como el uso de instrumentos que debe dar respuesta a dicho modelo teórico en el que se fundamentan. De esta vertebración emanará un **informe psicopedagógico** en el cual se integrarán las **conclusiones** explicativas y unas **orientaciones** conexas con el modelo de evaluación seguido, siendo toda esta coherencia la base para generar unas **orientacio-**

nes priorizadas y unas propuestas de intervención coherentes, organizadas y emanadas del modelo teórico-práctico seguido. Pues bien, este es uno de los fallos bastante generalizado en los informes al uso, existiendo una falta de coherencia y continuidad conceptual.



Esto lleva a cierto nivel si no de desprestigio profesional si al menos a considerar poco eficaz la ayuda que se puede recibir desde los servicios de orientación en este campo (quede claro que no entramos a analizar otras funciones).

Existen diversas teorías y modelos explicativos de las dificultades de aprendizaje. Unos se centran prioritariamente en la dimensión biológica y neurofisiológica especialmente; otros ponen de relieve las estructuras y procesos psicológicos implicados, que van desde lo cognitivos a lo afectivo; y los hay que tienen muy en cuenta la incidencia de los factores socio-ambientales, familiares, escolares y socio-culturales, con mayor o menor incidencia

De igual forma se manejan una serie de términos como son *retraso, trastorno, alteración, déficit, deficiencia, necesidad educativa, dificultad, discapacidad, desventaja, minusvalía*,... que pueden llegar a generar una confusión debido al solapamiento de conceptos y definiciones, y que conviene tener claros, y no siempre es así.

Así pues, la evaluación e informe psicopedagógico del alumnado con dificultades de aprendizaje, al igual que cualquier otro informe psicopedagógico, debe basarse en “un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante tanto del elemento contextual (contexto familiar, escolar y social) como de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar, y con la familia), así como los componentes relacionados con los procesos cognitivo-intelectuales (capacidades cognitivas, perceptivas, memorísticas, atencionales, neuropsicológicas,...), junto a los componentes relacionados con los procesos de equilibrio personal, emocional y afectivo-motivacionales (asertividad, ansiedad, estrés, autoconcepto, autoestima, adaptación,...)”.

Los profesores manifiestan desde hace décadas lo poco que les sirven los informes que reciben a la hora de intervenir, que los informes sirven para poco más que ubicar un alumno en una lista siendo susceptible de apoyo educativo en función de las posibilidades del centro, más que de las verdaderas necesidades de cada “persona” evaluada.

Se podría asumir como conceptualización básica de las **dificultades de aprendizaje** como “un retraso, alteración o trastorno, en los que puede existir un desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras áreas escolares causadas por una posible funcionamiento cerebral alterado o por una alteración emocional o conductual, y que obviamente no será el resultado de un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales”. (Fig. 2)

Así mismo se define al **alumnado con dificultades específicas de aprendizaje** (según estudio de Eurydice España-REDIE) como: “*Término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar. Estas alteraciones son de base neurobiológica y pueden manifestarse a lo largo del ciclo vital*”. Lo anteriormente indicado se concreta en:

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE					
Del lenguaje oral	De la lectura		De la escritura	Del cálculo	Otras (especificar cuáles)
	Retraso lector	Dislexia			

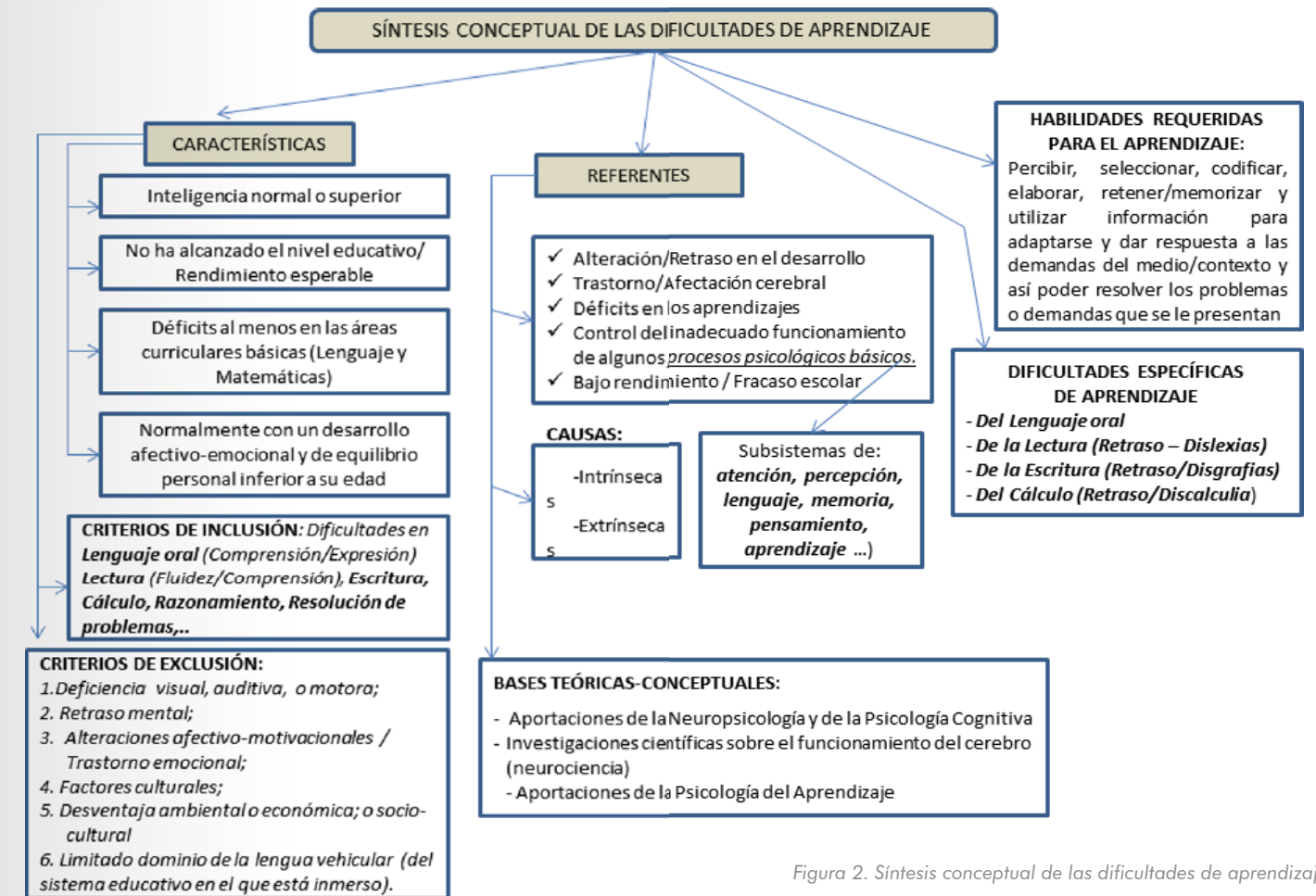


Figura 2. Síntesis conceptual de las dificultades de aprendizaje

Se asume como causas de inclusión en *dificultades de aprendizaje*, que existe un grupo heterogéneo de alumnos con diferentes perfiles de dificultades de aprendizaje, que a su vez pueden afectar a diferentes campos y habilidades (lenguaje oral, lectura, escritura, cálculo, razonamiento, resolución de problemas,...); y que aunque pueden variar la realidad es que con frecuencia permanecen en el tiempo, que pueden presentar comorbilidad con otros trastornos o alteraciones, que se deben a causas intrínsecas de cada alumno, que se presumen ligadas al desarrollo del sistema nervioso central, y no están causadas por causas externas al alumno (como pueden ser la falta de instrucción, ni por dispedagogía).

Así mismo, se asume como causas de *exclusión* en DA, que no exista una deficiencia psíquica, o funcional (déficits sensoriales y motóricos), o alteraciones afectivo-motivacionales y de equilibrio personal (o lo que es lo mismo “emocionales”), así como déficits socio-culturales, que impidan o dificulten de forma significativa el acceso a los procesos de enseñanza-aprendizaje en condiciones normalizadas. Esta consideración es de suma importancia, a la hora de terminar si es un alumno de DA, o esto otro el criterio que se le debe asignar.

Consideramos muy importante las aportaciones que desde la perspectiva cognitiva, hace Benedet (2013), indicando que “*el sistema cognitivo está integrado por una serie de subsistemas (de atención, de percepción, de lenguaje, de pensamiento, de aprendizaje y memoria, etc...) hasta cierto punto independientes, pero relacionados entre sí. A su vez, cada uno de esos subsistemas, está integrado por una serie de componentes. Cada uno de estos componentes puede resultar dañado por una afectación cerebral sin que lo estén los demás. El daño primario en un componente va a repercutir secundariamente en la función de otros componentes que no están dañados. Y es la función alterada de esos componentes no dañados la que se manifiesta en forma de dificultades de aprendizaje. Sin embargo, tratando directamente estas alteraciones secundarias, no lograremos resolverlas. Lo que hay que tratar es la causa primaria de estas dificultades*”.

Desde esta misma perspectiva cognitiva de las dificultades de aprendizaje se considera que el alumno para aprender debe procesar información, para ello debe percibir, seleccionar, codificar, elaborar, retener y utilizar información para adaptarse y dar respuesta a las demandas del medio/contexto y así poder resolver los problemas o demandas



que se le presentan en todos los ámbitos de aprendizaje. Para ello, elaborará una serie esquemas y/o estrategias cognitivas que unas veces serán aprendidas y otras podrán ser elaboraciones personales que le irán permitiendo enfrentarse a las nuevas situaciones de aprendizaje e interacción social y personal. Se aboga por evaluar no sólo los productos sino preferentemente los procesos.

En el cuadro siguiente se adjuntan propuestas para la eva-

luación integral de la lecto-escritura.

A través de estos procesos se debe tratar de identificar las causas que generan tales situaciones, no bastando con “etiquetar” llegando a un **“diagnóstico”** y a un **“tratamiento diferencial”** para cada alumno, de forma que se identifiquen las causas primarias que repercuten de forma secundaria en determinadas funciones y conductas, que aún no estando dañadas si pueden estar interfiriendo, o sea, que expliquen

Cuadro 1. DISOCIACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS NIVELES DE PROCESAMIENTO EN LA LECTURA Y DISLEXIAS (Galve y Ramos, 2014)

PROCESOS		COMPONENTES	TAREAS	VARIABLES	ERRORES	PRUEBAS
PERCEPTIVOS		Análisis visual de las letras y grupos de letras <i>(rasgos visuales)</i>	Discriminación de letras aisladas	Frecuencia	Visuales y/o atencionales	<i>PROLEC-r:</i> Identificación de las letras (nombre) y sílabas <i>PROLEC-r:</i> Igual/Diferente
			Discriminación de grupos silábicos	Estructura y frecuencia		
			Discriminación de grupos silábicos en palabras Discriminación: Igual-Diferente	Longitud, estructura silábica y frecuencia.		
LÉXICOS	Léxico-semántica	Léxico visual, u ortográfico <i>(léxico grafémico de entrada)</i>	Decisión léxica auditiva/visual	Frecuencia léxica	Lexicalización, semánticos y visuales.	<i>BECOLE:</i> Decisión léxica <i>PROLEC-r:</i> Decisión léxica
			Asociación de palabras en general y de homófonos con su definición		Ortográficos (y semánticos)	<i>BECOLE:</i> Asociación palabra con definición (palabra /homófono) (ADP/ADH)
			Emparejamiento palabra-dibujo	Imaginabilidad	<i>(Memoria) visuales, semánticos</i> Errores fonémicos: adiciones, uniones,, fragmentaciones	<i>PROLEC-r::</i> Igual/Diferente
			Discriminación: Igual-diferente	Similitud de palabras		
	Subléxica-fonológica	Conciencia fonológica	Análisis y síntesis de sílabas y fonemas en palabras (ej. tareas de identificación, adición y omisión).	Dificultad de las tareas	<i>Errores semánticos</i> <i>Errores fonémicos:</i> omisiones, adiciones, sustituciones,	<i>ELO:</i> Evaluación Lenguaje oral <i>PECO:</i> Ev. Conocimiento Fonológico
		Mecanismo conversión grafema-fonema	Lectura de palabras	Frecuencia grafémica, longitud y grupos silábicos		<i>BECOLE:</i> Lectura de palabras y pseudopalabras <i>PROLEC-r:</i> Lectura de palabras y pseudopalabras (Tb en PROLEC-Se)
			Lectura de pseudopalabras			
SINTÁCTICOS		Reconocimiento gramatical	Comprensión de órdenes escritas	Nº y orden de palabras, Nº de palabras funcionales	<i>Semánticos</i> <i>Visuales</i>	<i>BECOLE:</i> Comprensión de órdenes escritas (COR)
			Emparejamiento dibujo-oración			<i>PROLEC-r y PROLEC-Se:</i> Emparejamiento dibujo-oración
			Completar palabras en oraciones (ajuste gramatical)			
		Uso de signos de puntuación	Ejercicios de lectura con signos de puntuación	Nº, lugar y frecuencia de los signos de puntuación		<i>PRO-1-2-3.</i> Rendimiento ortográfico <i>PROLEC-r:</i> Signos de puntuación <i>PROLEC-Se:</i> Signos de puntuación (lectura)
		Estructuras sintácticas	Comprensión de las diferentes estructuras sintácticas oracionales	Tipo de estructuras sintácticas	<i>Errores semánticos</i>	<i>BECOLE:</i> Comprensión de estructuras sintácticas oracionales (CS) <i>PROLEC-r:</i> Estructuras gramaticales
SEMÁNTICOS		Extracción del significado	Identificación de la estructura del texto	Familiaridad temática. Vecindad ortográfica y frecuencia léxica	<i>Semánticos</i> <i>errores morfológicos y derivativos, errores fonémicos (omisiones, adiciones)</i> <i>[completar con una letra, o sílaba]; [que empiece por..., que termine por..., que lleve...], [que sean de la misma familia...]</i>	<i>PROLEC-Se:</i> Estructura de un texto
			Recuperación de los conocimientos previos			
			Generar vocabulario (palabras) a partir de una premisa dada.			
		Realización de inferencias	Lectura de textos (en voz alta y en silencio) y realizar tareas que demuestren comprensión: - Responder a cuestiones literales (principales y de detalle) e inferenciales (con relaciones semánticas y estructuras retóricas), con <i>comprensión lectora de frases y de textos</i>. - Completar frases del texto con palabras omitidas/ dadas. - Seleccionar la respuesta correcta entre opciones dadas.	Tipo y estructura de textos (narrativos, expositivos, etc.).		<i>BECOLE:</i> Comprensión lectora de textos (CL: relaciones semánticas) <i>BECOLE:</i> Comprensión lectora de textos /Estructuras retóricas: ECLD/ECLT <i>PROLEC-r:</i> Comprensión de oraciones y de textos (Tb en PROLEC-Se)
		Integración en la memoria	Clasificar palabras en base a una categoría o familia semántica o conceptual.			<i>ECL-1-2-3:</i> Comprensión lectora de frases y textos (narrativos y expositivos)

Cuadro 2. DISOCIACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS NIVELES DE PROCESAMIENTO EN LA ESCRITURA Y DISGRAFÍAS (Galve y Ramos, 2014)

PROCESOS		COMPONENTES	TAREAS	VARIABLES	ERRORES	PRUEBAS		
PLANIFICACIÓN	Reformulación o reescrita de un texto		Reformulación/Reescrita de un texto (ordenar frases)	Tipo de texto escrito y características del mensaje	Secuencia lineal. Ideas inconexas. No existencia de estructura.	PROESC: Escritura de una redacción RECUTE: Registro de evaluación cualitativa de textos escritos (escritura espontánea) PEPTE: Prueba de Evaluación de la Producción Escrita de Textos (narrativos y expositivos)		
	Ejecutar órdenes de dificultad creciente		Dar instrucciones (las leerá y las realizará por escrito) Escribir autoinstrucciones por escrito					
	Lenguaje escrito compositivo.		Escribir distintos tipos de textos, dada un guion o pauta diferente por cada estructura: Descripción, Narración, Redacción, Cuento, Diálogo					
	Producción de textos desde la semántica o Escritura espontánea: - Generación y organización de ideas. - Organización de esas ideas - Revisión del mensaje.		Generar una historia: Dada una serie de dibujos que debe describir, integrarlos formando una historia.					
	Se pueden usar viñetas, imágenes, o imaginación creativa, etc.		Escribir cartas Escribir una instancia o solicitud					
	Estrategias organizativas para el análisis y/o producción de textos		Producción de textos con estructuras retóricas: Comparación, Causalidad, Problema-solución, Descripción Secuenciación/Enumeración,					
SINTÁCTICO-SEMÁNTICOS	SINTÁCTICOS	Uso de signos de puntuación	Dado un texto escrito sin puntuar, deberá puntuarlo mientras otra persona lo lee en voz alta respetando las pausas y entonaciones del texto original. Escribir un texto al dictado. El profesor ofrece ayudas visuales y auditivas para la colocación correcta de los signos de puntuación.	Nº, lugar y frecuencia de los signos de puntuación	Visuales Semánticos Unión-separación de palabras incorrectas en las frases.	PRO-1-2-3. Rendimiento ortográfico		
		Separación correcta de las palabras en las frases.	Escribir frases al dictado sin una separación ostensible del que dicta las frases. Separar las palabras de una frase dada con todas las palabras juntas.	Longitud de las frases. Uso de palabras funcionales	Estructura de las frases			
		Construir frases	Construir frases de dificultad creciente, a partir de la ordenación de palabras dadas					
		Producción de Estructuras Sintácticas	Construir diferentes estructuras sintácticas oracionales	Tipo de estructuras sintácticas	Errores semánticos		BECOLE: Ordenación de las palabras de una oración (ODF)	
	SEMÁNTICOS	Reconocimiento gramatical	Emparejamiento palabra-dibujo y atribución de etiquetas por escrito	Imaginabilidad	Visuales Semánticos			
			Emparejamiento Dibujo-Palabra-Escritura. Completar frases con palabras [sin palabras, con palabras, con dibujos] Escribir frases (con o sin palabras dadas). Ordenar palabras para formar una frase.					
		Extracción del significado Realización de inferencias Integración en la memoria	Completar/escribir frases con homófonos	Frecuencia léxica	Visuales	BECOLE: Dictado de homófonos (DHP)		
			Comprensión de órdenes de dificultad creciente. Ordenaciones conceptuales	Imaginabilidad	Semánticos	BECOLE: Comprensión de órdenes escritas (COR)		
			Dictado frases con homófonos	Frecuencia léxica		BECOLE: Dictado de homófonos (DHP)		
			Generar vocabulario (palabras) a partir de una premisa dada. Escribir palabras derivadas de una dada [completar con una letra, o sílaba]; [que empiece por..., que termine por..., que lleve...], [que sean de la misma familia...]	Frecuencia léxica Vecindad ortográfica	Morfológicos y derivativos Errores gramáticos: omisiones, adiciones,			
	LÉXICOS	LÉXICO-SEMÁNTICA (no conversión)	Léxico visual u ortográfico (léxico fonológico de entrada)	Decisión léxica auditiva/visual.	Frecuencia léxica	Visuales, lexicalizaciones, semánticos	BECOLE: Decisión léxica)	
				Escribir palabras de ortografía reglada y arbitraria.	Frecuencia léxica y estructura silábica.	Visuales, lexicalizaciones Semánticos. Errores gramáticos secundarios a problemas de ruta fonológica: adiciones, sustituciones, inversiones, uniones y fragmentaciones	BECOLE: Conocimiento ortográfico (ORT) PRO-1-2-3. Rendimiento ortográfico PROESC: Dictados de palabras y de pseudopalabras	
				Dictado de palabras (MCGF)* (*) Algunas tareas en común para ruta fonológica	Frecuencia fonema-grafema (y longitud)	Visuales Lexicalizaciones Semánticos	BECOLE: Dictado de homófonos (DHP) BECOLE: Dictado de palabras y pseudopalabras (DDP)	
Dictado de palabras y pseudopalabras (MCGF)*				Frecuencia léxica				
Completar/escribir frases con homófonos y otras palabras de dificultad ortográfica				Frecuencia léxica				
Emparejamiento palabra con dificultad ortográfica-dibujo				Imaginabilidad	Errores gramáticos secundarios a problemas de ruta fonológica: uniones,fragmentaciones, omisiones, adiciones			
Discriminación con denominación por escrito: Igual-diferente (similar a lectura)				Similitud de palabras				
LÉXICA-FONOLÓGICO-GRAFÉMICA (conversión léxica) y SUBLÉXICA-FONOLÓGICA-GRAFÉMICA (CFG)		Conciencia fonológica	Análisis y síntesis de sílabas y fonemas en palabras (Ej. Tareas de identificación, adición y omisión). Segmentación fonológica (de sílabas, de palabras de una frase). Completar con letras, o sílabas	Dificultad de las tareas Frecuencia fonema-grafema (y longitud) Frecuencia léxica Vecindad ortográfica	Errores gramáticos: omisiones, adiciones, sustituciones, uniones, fragmentaciones.	PECO: Ev. Conocimiento Fonológico.		
		Mecanismo conversión grafema-fonema	Escritura de palabras (con las diferentes estructuras silábicas)	Frecuencia grafémica, longitud y grupos silábicos				
			Escritura de pseudopalabras		BECOLE: Dictado de palabras y pseudopalabras (DDP)			
		PERCEPTIVO-MOTORES	Automatización de procesos motores	Escritura a mano de palabras, frases y textos: linealidad, direccionalidad, proporcionalidad, enlace de las letras en las palabras y velocidad y eficacia de ejecución tanto en la copia, la escritura al dictado y la composición.	Integración de destrezas visuales y manuales.	Falta de linealidad, direccionalidad, proporcionalidad de letras, enlaces, etc.	BECOLE: Protocolo de valoración de la GRAFÍA. ROLE: Protocolo de valoración de la GRAFÍA.	
Escritura de alógrafos	Uso de mayúsculas y minúsculas según las normas. Pasar de mayúsculas a minúsculas y viceversa.		Frecuencia de la palabra. Nombres propios. Uso de signos de puntuación	Mezcla de alógrafos (mayúsculas-minúsculas).				

las alteraciones que está padeciendo el alumno concreto.

La integración relacionada de estos datos y mediante el análisis interactivo y explicativo de las variables analizadas debemos poder identificar las necesidades educativas de ese determinado alumno que presentan o pueden presentar desajustes en su *desarrollo académico y/o personal*, concretando unas orientaciones y propuestas para la intervención, así como el tipo de ayudas que pudiese precisar, si así procediese, tomando como base para las decisiones la propuesta curricular para lograr el desarrollo progresivo de las diferentes *capacidades/competencias básicas* que se contemplen en los *proyectos educativo y curricular*. En esta evaluación deberán estar implicados desde los padres o tutores legales, a los diferentes especialistas que interactúan con el alumno en el ámbito educativo.

Si se hace esto sin duda estaremos dando explicación a las preguntas: *¿qué le pasa?, ¿por qué le está pasando eso?, y ¿qué se puede o qué hay que hacer para mejorarlo o superarlo?* Y esto debe hacerse a través de la realización de una serie de disociaciones como veremos más adelante, en términos de: ¿qué proceso o procesos están implicados?, ¿qué componentes funcionan adecuada e inadecuadamente?, ¿con qué tipo de tareas o actividades son evaluables?, ¿qué variables pueden estar incidiendo?; como por ejemplo, en el caso del lenguaje pueden ser la *longitud y frecuencia de las palabras, la imaginabilidad, la estructura silábica, la estructura de las frases*, así como los errores detectados y su explicación e incidencia; y por último, los instrumentos o formas con las que pueden ser evaluados, así como las propuestas que se pueden extraer para la intervención y/o rehabilitación. Mediante esta metodología de disociaciones de los diferentes *procesos intervinientes*, se analizaran sus *componentes* que funcionan de forma adecuada o alterada, las *tareas* adecuadas, la incidencia de determinadas *variables*, el *tipo de errores* que aparecen, teniendo especial relevancia las *pruebas o instrumentos de evaluación* seleccionados.

En cuanto a la hora de **analizar y seleccionar una prueba o instrumento de evaluación** (ya sea test, escala, o prueba pedagógica,...) hay un principio básico que no se puede soslayar, y es que *hay que utilizar solamente instrumentos de evaluación que tengan una información clara y completa*; y esta información debe encontrarse en el Manual del test. Para el análisis de un instrumento de evaluación, además de la ficha técnica, podríamos hablar de dos grandes bloques: a) La fundamentación teórico-conceptual y aplicada (valorando su fundamentación, estructura, contenidos, aplicación y justificación), y la fundamentación estadística, o sea, su justificación empírica. El manual del test debe proporcionar información clara y completa de cómo fue

desarrollado el test, sus usos recomendados, y más concretamente dentro de su información general debe presentar su *ficha técnica, los objetivos o propósitos, la información técnica como es las muestras (con estadísticos descriptivos, características estudios muestras piloto, muestras de tipificación,...), fiabilidad (análisis de ítems; fiabilidad global y de sus pruebas, tipos,...), evidencias de validez como estructura interna o dimensionalidad (validez global y de cada una de sus pruebas; diferentes tipos de validez -validez de contenido, validez referida al criterio o validez predictiva, validez de constructo,...), normas para aplicación, corrección y puntuación, baremación, con su confección y tipos de baremos, puntos de corte en los tests referidos a criterios y procedimientos por los que se han establecido, los materiales (manual, cuadernos de aplicación, hojas de respuestas, perfiles, otros materiales,...)*. Una sugerencia es no fiarse de los catálogos y folletos publicitarios, sino que como profesional hay que tener un criterio crítico, analítico y sobre todo, técnico-científico. En nuestras propuestas integradas en estos dos volúmenes las hemos tenido, y sólo se han integrado algunas pruebas que aún no reuniendo los requisitos ideales no había otras mejores en el mercado. En las actualidad las normas por las que debe guiarse el análisis de un test o prueba estandarizada siguen las guías de: Standards for Educational and Psychological tests (AERA, APA, NCME, 1999), Principles for the Validation and Use of Personnel Selection Procedures (SIOP). En España en la actualidad hay una actividad en marcha organizada entre el Colegio Oficial de Psicólogos (COP), la Universidad, las editoriales, junto con la colaboración de expertos, en la que se está tratando de valorar los tests editados en España, siguiendo la Guía del COP (Colegio oficial de Psicólogos), denominada CAT (Cuestionario de Análisis de Test). Si bien es verdad que tanto los autores como los editores de los test y pruebas estandarizados son responsables de proporcionar en sus manuales los fundamentos teóricos y de validación de los instrumentos, la verdadera responsabilidad de su elección, y uso es del profesional que los va a utilizar (psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, orientador) responsabilizándose de si cumplen con la adecuación/ idoneidad o no de cada instrumento para la población a la que se le pretende aplicar, y de la finalidad para la que se quiere utilizar, así como de la valoración de los datos y resultados que con ellos se pueda obtener, dejando muy claro que no siempre se puede utilizar un instrumento determinado ya que hay tipos de población a los que no es aplicable (por ejemplo, como ha venido ocurriendo con población inmigrante a la que se le aplican baremos no aptos para ellos), ya que es muy probable que exista un gran sesgo en sus puntuaciones.

En cuanto al término **reeducación y rehabilitación**, de lo que realmente se debería hablar es de **“educación”** pues

to que el alumno en cuestión nunca estuvo “educado en estas competencias”; toda intervención debe tener por objetivo el *reforzar o implementar* las habilidades que están deficitarias o cuyo desarrollo tiene más lento o retrasado respecto a la media de grupo de referencia o norma, hasta situarlas dentro de lo considerado como normal. Esta intervención debería ir destinada a aquellos alumnos cuyas dificultades escolares se deben a un **retraso** y, por lo tanto, no tienen por causa una afectación cerebral, ya que estos otros requieren una intervención más específica (fig. 3).

La **rehabilitación** irá dirigida a todo alumno cuyas dificultades escolares constituyen un trastorno/alteración, o lo que es lo mismo que están causadas por una afectación cerebral, y tiene por objeto lograr la adquisición/el entrenamiento en el uso de estrategias compensatorias de la función cognitiva que ya no puede utilizar por estar dañada, pero que es probable que en algún momento haya funcionado de forma adecuada. De aquí que sea preciso conocer la situación de cada uno de los componentes del sistema cognitivo (analizando si están dañados o no) siendo susceptibles de participar en esas estrategias compensatorias.

Es necesario realizar un programa personalizado para cada alumno, y rara vez los materiales genéricos editados dan la respuesta adecuada a las necesidades específicas de un alumno con dificultades de aprendizaje significativas, sino que más bien son idóneos para alumnos con retraso o déficit en el desarrollo de ciertas habilidades.



BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Ayala Flores, C.L., Martínez Arias, R., y Yuste Hernanz, C. (2004). *CEAM. Estrategias de aprendizaje y motivación*. Madrid: EOS.

Benedet, M.J. (2014). *Las dificultades de aprendizaje y/o adaptación escolar*. Madrid: CEPE.

Galve, J.L. y Ayala, C.L. (2001). *Evaluación e informe psicopedagógico. Vol. I, II, III*. Madrid: CEPE

Galve, J.L. (2005). *BECOLE: Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura. Niveles elemental, medio y superior*. Madrid: CEPE.

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

De forma sintética en el siguiente cuadro se indica aquellos elementos que pueden favorecer o dificultar la evolución educativa de un alumno.

PRONOSTICO ACADÉMICO DE ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
FACTORES QUE HACEN PREVER UN MEJOR PRONÓSTICO
• Una detección precoz y una intervención de calidad dando la respuesta a sus necesidades. • Buenas habilidades de lenguaje oral (no existencia de dislalias, disfasias, disfonías, disfermia, problemas expresivos y/o receptivos,...). • Habilidades para mantener la atención (selectiva y concentrada). • Un buen apoyo familiar y escolar. Metodología y pedagogía adecuada.
FACTORES QUE HACEN PREVER UN PEOR PRONÓSTICO
• Problemas o alteraciones significativas a nivel fonológico. • Velocidad lenta de procesamiento lingüístico y cognitivo en general. • Falta de recursos compensatorios: estrategias, habilidades y destrezas. • Otras dificultades de aprendizaje concurrentes o comorbidos. • Detección e intervención tardía o con retraso. Enseñanza e intervención pobres. Dispedagogía.

Cuadro 5. Pronóstico académico de alumnado con dificultades de aprendizaje

En conclusión, la intervención en Dificultades de Aprendizaje, requiere proveerse de un modelo conceptual adecuado, de unos materiales de evaluación debidamente validados, de un procedimiento metodológico riguroso y sistemático, que posibilite la elaboración del programa de intervención que requiera cada alumno con DA.

De nada sirven la mayoría de los informes psicopedagógicos al uso que son meros productos descriptivos que en poco contribuyen a solucionar las necesidades de este alumnado.

Un informe riguroso, requiere de un tiempo y de unos materiales técnicos, que muchas veces a los profesionales de la evaluación no les aportan ni facilitan sus administraciones educativas.

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., Ramos, J.L., y Martínez Arias, R. (2009). *PAIB-2-3. Pruebas de Aspectos Instrumentales Básicos de Lenguaje y Matemáticas (de 3º EP a 1º ESO)*. Madrid: CEPE.

Galve, J.L. y Ramos, J.L. (2014). *Dificultades específicas de lectura y escritura: Modelo teórico, evaluación e intervención*. Madrid: EOS.



EL COLEGIO DE ALPARTIR, UN ESPACIO DE CONVIVENCIA

Por Juan Antonio Rodríguez
Director del CEIP "Ramón y Cajal".

Como Comunidad de Aprendizaje, entendemos que nuestros objetivos educativos van más allá del estricto campo del conocimiento, siendo necesario que el alumnado aprenda a convivir no sólo en la escuela, también en su entorno familiar, por lo que es necesaria la implicación de toda la sociedad: *"para educar a un niño hace falta la tribu entera"*.

Por su parte, son numerosos y variados los estudios que relacionan las insuficiencias en el desarrollo del lenguaje oral con las dificultades encontradas en el lenguaje escrito. Una clasificación muy superficial entre la relación entre el lenguaje oral y escrito nos muestra que dichos estudios se han llevado a cabo con tres tipos de alumnos.

Así, desde el CEIP 'Ramón y Cajal', siempre hemos creído que la construcción de una convivencia en paz consiste en favorecer los valores, las actitudes y las conductas que manifiestan y suscitan interacciones e intercambios sociales basados en los principios que fundamentan el derecho humano a la paz, rechazando así la violencia y procurando prevenir los conflictos mediante el diálogo y la negociación.

Por otra parte, la Comunidad Educativa de la localidad de Alpartir también está convencida de que la educación es el principal instrumento para dicha construcción, encontrando en el aprendizaje de la educación para la paz, los derechos humanos y la tolerancia, los ámbitos necesarios para fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación. Todo ello con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social, proponiendo para su consecución el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

Por eso, desde el curso escolar 2008-2009 venimos desarrollando el proyecto educativo **"El colegio de Alpartir, un espacio de convivencia"** para impulsar una educación de calidad basada en los principios que sostienen la Cultura de Paz. Para ello tratamos de desarrollar de una manera integradora las dimensiones de la paz en los niveles personal (educación cognitivo afectiva), social (educación socio-política) y en su relación con la naturaleza (educación ecológica) mediante la realización y participación en distintas actividades inclusivas de convivencia.

Para ello ha sido necesario realizar algunos cambios en la organización y funcionamiento del centro: como la distribución horaria que nos permite realizar la media hora de lectura coincidiendo los primeros 30 minutos, con lo que podemos desarrollar un programa internivelar de Lectura por parejas, por ejemplo; o la distribución del todo el alumnado del centro en agrupamientos heterogéneos en el área de Conocimiento del Medio –haciéndola coincidir en todos los cursos dos sesiones– para poder llevar a cabo un proyecto documental integrado de investigación al trimestre; o también en el área de Lengua, que se ha agrupado al alumnado para desarrollar un proyecto de habilidades sociales un día a la semana; por cita algunos ejemplos.

Por último, señalar que nuestro proyecto fue reconocido con el Premio de buenas prácticas en materia de educación inclusiva y de convivencia (Curso 2012-2013).



¿ES POSIBLE ORIENTAR DESDE UN PERIÓDICO?

UNA EXPERIENCIA DE 16 AÑOS PUBLICANDO ARTÍCULOS DIRIGIDOS A TUTORES, ALUMNOS Y FAMILIAS

Por Ana Torres Jack. Licenciada en Psicología, Máster en Medios de Comunicación y Orientadora de Enseñanza Secundaria de la Consellería de Educación (Xunta de Galicia).

El periódico es un excelente recurso para orientar. Así lo demuestra, por ejemplo, la larga trayectoria de **La Voz de la Escuela**, el suplemento educativo del diario La Voz de Galicia.

Esta iniciativa pionera en España, nació hace 32 años con la idea de servir de recurso en las aulas pero también como una forma de acercar los temas educativos a la sociedad. Desde entonces, sus ocho páginas han llegado un día a la semana a todos los centros escolares y a la mayoría de los hogares de la comunidad gallega.

Hace 15 años este suplemento decidió apostar por una experiencia novedosa, que coincidió con el desarrollo y organización de los Departamentos de Orientación: **una página semanal dedicada en su totalidad a temas relacionados con la Orientación Educativa**.

He tenido la suerte de haber sido la autora de esta sección desde su inicio. Tras haber publicado más de 500 artículos a lo largo de todos estos años, estoy cada vez más convencida del valor de la prensa como herramienta para impulsar la divulgación de la orientación educativa y acercar así los conceptos educativos básicos a la sociedad.

Desde un primer momento **esta sección se planteó con un doble fin**:

por un lado, **como recurso para los centros educativos**, sobre todo para su utilización por parte de alumnos y profesores a nivel de tutorías. Por otro lado, **como un medio para informar al público en general, y a los padres en particular, de temas relacionados con la orientación personal, escolar y profesional de sus hijos**. Hay que tener presente que este suplemento está integrado en un diario no especializado, de información general. Por esta razón los artículos se redactan con un estilo sencillo, didáctico, para que puedan resultar de interés a un amplio abanico de la población.

En cuanto a los **contenidos de los temas abordados**, se pueden resumir en torno a dos ejes temáticos: **Actividades de Tutoría y Orientación Familiar**.

Al **primer bloque** pertenecen los siguientes apartados:

- **Actividades de Convivencia:** las normas del centro, los derechos y los deberes de los alumnos o la función de los delegados de clase son algunos de los temas que se han publicado en esta sección y que con frecuencia tutores y orientadores han aplicado en las tutorías de principio de curso.
- **Técnicas de Trabajo Intelectual.** Saber cuándo, dónde y cómo estudiar. Ésta es la fórmula del éxito

escolar y el objetivo que persiguen las técnicas de trabajo intelectual, más conocidas como técnicas de estudio. A pesar de su demostrada efectividad, gran parte de la población escolar las desconoce (o, al menos, no las lleva a la práctica). En esta serie de artículos se han ofrecido las claves para crear hábitos de estudio eficaces.

- **Educación para la Salud.** Este grupo de artículos ha servido de apoyo en la puesta en práctica de programas de prevención relacionados con los trastornos de salud más habituales en la infancia y en la adolescencia (tabaco y alcohol, prevención de drogodependencias, trastornos de la alimentación, hábitos saludables...).
- **Educación en valores.** La educación en valores es imprescindible a la hora de combatir situaciones tan injustas como las que representan la violencia contra las mujeres o, a nivel escolar, la violencia entre iguales. En la actualidad, la mayoría de los centros educativos incluyen en sus programaciones actividades relacionadas con estos temas (Educación para la Igualdad, Educación para la Convivencia, Educación para el Consumo...). Desde estas páginas de periódico se ha intentado ofrecer algunas pautas de actuación efectivas.

- **Educación Emocional.** El concepto de inteligencia ha cambiado. Hasta hace poco, obtener puntuaciones altas en los tests psicométricos o mostrar mucha facilidad para el cálculo eran datos suficientes para calificar a una persona de inteligente. Hoy en día también se valoran otros aspectos como ser capaz de comunicarse con los demás y disfrutar al hacerlo; saber solucionar conflictos interpersonales o tener habilidades para adaptarse al propio entorno. Es la llamada inteligencia emocional... la gran olvidada de la escuela.

- **Técnicas de Relajación.** Se estima que uno de cada cuatro alumnos rinde por debajo de sus posibilidades a causa del estrés. Exámenes, entregas de trabajos o cargados horarios lectivos son realidades cotidianas que desatan los nervios de una buena parte de los estudiantes. Aprender una técnica de relajación para ponerla en marcha ante las situaciones críticas es una buena herramienta de defensa. Y encontrarla explicada en una página del periódico es una manera sencilla de llegar a ella.

- **Orientación Profesional.** Un estudiante que se plantee su futuro debe escoger entre más de 400 títulos oficiales, que son los que ofrecen las carreras universitarias, los ciclos formativos, las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas. Por eso la orientación profesional desde el ámbito educativo debe ser continua y adaptada a los diferentes niveles de madurez. Desde este grupo de artículos se han abordado aspectos como la toma de decisiones, los intereses profesionales, las carreras universitarias o la búsqueda de empleo.

El **segundo eje temático**, el de **Orientación Familiar**, se puede dividir a su vez en dos grandes apartados:

- **La atención a la diversidad y otros conceptos educativos.** Los refuerzos, las adaptaciones curriculares o los trastornos de aprendizaje son algunos de los términos con los que los padres no siempre están familiarizados. Otras veces son los propios profesores los que necesitan información sobre las características de determinados alumnos (Síndrome Down, TDAH, Asperger...). Este grupo de artículos intenta explicar de una manera sencilla los principales conceptos educativos.

- **Relación entre padres e hijos.** La familia es el lugar donde los niños aprenden los valores básicos que van a moldear su forma de actuar y de relacionarse con el mundo. Educarles en derechos y en deberes, marcando reglas e imponiendo de vez en cuando un "no"; reforzarles la voluntad, el esfuerzo y el equilibrio; y, sobre todo, ofrecerles grandes dosis de cariño y apoyo constante representan las mejores garantías de cara al futuro de esos hijos. Muchos de los artículos publicados ofrecen propuestas a la hora de enfrentarse a la apasionante (y casi nunca fácil) tarea de educar.



La temática de estos artículos de Orientación Familiar tuvo tanta acogida entre los lectores que decidimos, hace ya tres años, dedicar la página de orientación semanal a una Escuela de Padres: cómo conseguir que los hijos hagan sus deberes sin que las tardes se conviertan en un suplicio, cómo facilitar la adaptación escolar a las diferentes etapas educativas o cómo va a afectar la LOMCE a la educación de nuestros hijos son algunos ejemplos de los muchos asuntos que abordé desde esta nueva sección.

Todos estos artículos se pueden descargar desde la página web del **programa Prensa Escuela de La Voz de Galicia** www.prensaescuela.es en la sección **"Suplementos"**. También se puede bajar en PDF la **Guía de Orientación Educativa: 100 claves para Padres y Profesores**, que recoge una selección de los artículos publicados a lo largo de estos años. Para hacerlo, en la misma web, hay que acudir al apartado Sala de Profesores, Publicaciones y Guías.

Finalizo este artículo recordando una declaración de intenciones que se hacía en el primer número de La Voz de la Escuela, el 14 de abril de 1982, que considero que hoy en día conserva toda su vigencia: *"El Suplemento nace con el fin de ser utilizado en clase, como una alternativa al libro de texto y una invitación a la remodelación de los programas escolares que deben responder con mayor acierto a los problemas de hoy y de la sociedad futura"*.

Pues bien, esa **sociedad futura** es ya nuestra realidad actual: el alumnado es diverso, la sociedad, compleja, y los libros de texto (incluso los digitales) siguen estando demasiado alejados de la realidad de nuestros estudiantes.

Utilicemos la prensa como recurso para llegar a todos ellos... y a sus familias.

LA BÚSQUEDA DE LA MAGIA DEL MAGO SIN MAGIA

UN RECORRIDO PROFESIONAL

Por Juan de Dios Fernández Gálvez

Orientador del Equipo de Orientación Educativa de Atarfe (Granada)

Frente al psicólogo escolar surgen expectativas muy dispares: la más común es la de que “el mago onnipotente” se ocupa del caso señalado, librando de responsabilidad a quienes lo señalan. En el pedido de intervención va implícita, por consiguiente, la esperanza de obtener una solución mágica que no implique cuestionamiento alguno para los autores del señalamiento.

SELVINI PALAZZOLI. 1985. *El mago sin magia*

Comencé mi andadura por la orientación a finales de enero de 1984, cuando se crearon en Andalucía los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE), en una zona rural, muy dispersa (hasta 2 horas para llegar a una de las subzonas) y trabajando desde preescolar hasta COU.

Desde el principio, quizás motivados porque teníamos más formación como maestros que como licenciados, nuestra mayor preocupación era cómo mejorar la práctica docente, la práctica de aula, mejorar la actuación con el alumnado las 25/30 horas de clase. Esta mejora poco estaba en nuestros diagnósticos, se ceñían a un caso, a un niño y no siempre los leían, salvo para poder decir que estaba diagnosticado y justificar en parte su no aprendizaje.

Esta preocupación nos llevó a elegir cada mes una temática, sobre los aspectos más deficitarios que veíamos en los centros, y elaborar un documento de difusión que en for-

ma de charla presentábamos en los centros. En este periodo me doy cuenta que mi formación como psicólogo, aunque muy válida, era insuficiente y comienzo los estudios de pedagogía.

La lectura del libro “la magia del mago sin magia” de Selvini Palazzoli me reafirma en esta búsqueda de la eficacia y de la calidad de los centros en la mejora de la intervención docente y no en la esperada “milagrosa imposición de manos” del orientador mediante el diagnóstico.

En septiembre de 1988 me traslado a una zona nueva, menos dispersa y, avanzando en esa búsqueda de la eficacia más allá de lo que el profesorado espera de mí y de lo que me da el diagnóstico (sin abandonarlo), propicio y dinamizo grupos de trabajo intercentros sobre temáticas potentes y en las que encuentro profesorado preparado e interesado, potenciando el intercambio de experiencias y la reflexión teórico-práctica.

En septiembre de 1991, una nueva situación laboral¹ me permite conocer el trabajo de muchos compañeros y compañeras. Comprobar la aceptación e incidencia de sus propuestas, en el profesorado y en los centros. Compruebo que no siempre quienes están mejor preparados, que quienes dan respuestas técnicamente mejores son más aceptados, tanto ellos como sus respuestas y su incidencia en la mejora de la práctica docente es escasa.

Por otra parte compruebo que otras respuestas “menos técnicas” pero más interactivas con el profesorado son más aceptadas y puestas en práctica. En este tiempo me impacta la propuesta de Escudero y Moreno (1992:234) de que se ha de enfocar el trabajo como “colaboración con”, “trabajo con”, dejando a un lado el enfoque de “intervenir sobre”. En el mismo libro plantean la experiencia de Suiza, en el proyecto SIPRI, los equipos de apoyo no persiguen la introducción e implantación en las escuelas de ningún programa definido con anterioridad; su función es la de asesorar al profesorado en la identificación de los problemas y necesidades del centro, facilitando, a través de la utilización de técnicas de trabajo cooperativo, la propuesta de cambios y soluciones “internas” a la propia institución. Esto ha de traducirse en que el Equipo no elaborara Plan de actuación, sino que aparecerá su intervención en los programas del Plan de cada centro.

En 1997 vuelvo a mi zona de trabajo e inicio dinámicas de intervención con todo el claustro. Analizamos los problemas y necesidades, priorizamos y comenzamos procesos de formación y reflexión todo el claustro: reflexiones sobre los contenidos ¿es necesario todo lo que queremos enseñar?, categorizamos los aprendizajes, establecemos los básicos por ciclos, asumidos por todos y recogidos en el Proyecto Curricular, estudiamos los avances de la psicología cognitiva en la lectura y escritura, nos iniciamos en el constructivismo... La respuesta del profesorado es muy satisfactoria, nos implicamos todos, nos ilusionamos y se lleva al aula lo que aprendemos y acordamos.

En este tiempo, la percepción de la mayor o menor eficacia del orientador u orientadora me llevó a iniciar una investigación que acabaría siendo la tesis doctoral. El objetivo de este estudio es descubrir qué hacen unos orientadores u orientadoras, frente a otros que no lo hacen, para ser percibidos como válidos, eficaces, solucionadores de problemas y dinamizadores de la institución. En otros términos, estudiar las variables de éxito en la tarea orientadora. Fueron 5 preguntas abiertas, a maestros y maestras, profesorado de

IES, inspectores, alumnado y familias².

Los resultados de la investigación se pueden consultar en el libro: *Buscando la magia del mago sin magia* (2005).

Entre las conclusiones encontramos que:

El perfil de un profesional eficaz de Equipo zonal, a la luz de los datos de la investigación, debería:

- Ser **accesible y próximo**
- Tener una **buena capacidad de comunicación**
- Poseer una **elevada cualificación y honestidad profesional**
- **Implicarse en los problemas del centro**
- Así como **asistir de forma regular** a él
- Debe de **trabajar**, preferentemente, **asesorando al profesorado**, y para ello
- Ha de tener **capacidad de coordinación y de planificación**.

El Perfil de un profesional de Departamento de Orientación, según el profesorado de secundaria, ha de poseer:

- Capacidad de comunicación
- Buena cualificación profesional
- Ser tolerante

Otras cualidades que han de acompañar son:

- El ser **accesible**
- Tener **capacidad de trabajo**
- Ser **honesto** en éste
- Tener **capacidad de coordinación**
- Debe de trabajar preferentemente **asesorando al profesorado**.

Las **características de este modo de trabajar** serían:

1. Función principal del orientador: **asesoramiento**.
2. Preferentemente **sobre procesos**, sin renunciar a la intervención reactiva e incluso directa.
3. Mediante programas de centro, mejor... **mediante la integración en los documentos del centro**, en el trabajo del centro.
4. Donde el papel del orientador sea **propiciar que aparezcan necesidades grupales**, para posteriormente recopilarlas y canalizarlas hacia programas de intervención. Dar paso en nuestro lenguaje y en nuestro pensamiento a “colaboración con”, “trabajo con”, etc...
5. Ser **agente de cambio y evolución** de la institución (Santana, Escudero, Rus, Espinar, Sanz,...) .

¹ Coordinador provincial de los servicios de orientación.

² 1. ¿Qué valoras de un orientador u orientadora? Indica cinco cualidades. 2. De las actuaciones de los distintos orientadores y orientadoras, describe una que tú consideres muy positiva y fructífera e indica los determinantes o las claves del éxito de la misma. 3. Por tu centro han pasado varios orientadores. Es posible que para ti alguno de ellos sea valorado como más eficaz. ¿Qué características o peculiaridades son las que te hacen pensar así? 4. Es posible que eches en falta actuaciones o aspectos en el trabajo de los orientadores y orientadoras que creas que son positivos para su éxito profesional. Señálalos. 5. Si quieres añadir algo, puedes hacerlo aquí.

Para llevar a cabo esta tarea orientadora el profesional debe desarrollar las siguientes **funciones**:

1. De coordinación y dinamización.

2. De asesoramiento y consulta:

- Al profesorado:
 - A través de las estructuras organizativas del centro
 - Como docente
- A padres y madres
- Al alumnado

3. De diagnóstico.

4. De facilitación de recursos educativos y divulgación de los avances en psicología y pedagogía que sean de interés para la Comunidad educativa. Elaboración de documentos divulgativos.

5. De impartir docencia, en materias relacionadas con la especialidad o apoyar la acción tutorial en grupos de alumnos con programas específicos.

6. De atención directa a alumnos y alumnas (y sus familias), cuando sea complemento a las medidas educativas tomadas por el profesorado y el caso no requiera derivación a estructuras especializadas fuera del ámbito educativo.

Las últimas leyes de educación demandan un trabajo desde dentro de los centros, con mayor implicación en los procesos organizativos y un enfoque más psicopedagógico y centrado en el currículo. Pero ¿están claras las estrategias? El orientador, bien de centro o de equipo, ha de dar respuesta a las demandas del profesorado, pero a través de ellas o independientemente, ha de favorecer avances en la calidad de la enseñanza. Su aportación se dirige al desarrollo de la institución y al crecimiento profesional de los docentes, para que esto garantice, en la medida de lo posible, el desarrollo de todos y cada uno de los escolares. Esta tarea, de difícil equilibrio entre el conformismo (dar respuestas que no generen conflicto con la práctica cotidiana, que no propicien la autocritica ni la reflexión y, por tanto, el avance) y la ruptura (posicionamientos tan radicales, lejanos o cerrados que hagan que los docentes se aferren más a sus prácticas) es conseguida sólo por algunos profesionales. Podemos deducir que unos tienen éxito y otros no (Fernández Gálvez, 2005).

Desde 2007 estoy trabajando en los mismos centros e intentando buscar la magia del mago sin magia (del orientador u orientadora) con estas claves para mi trabajo:

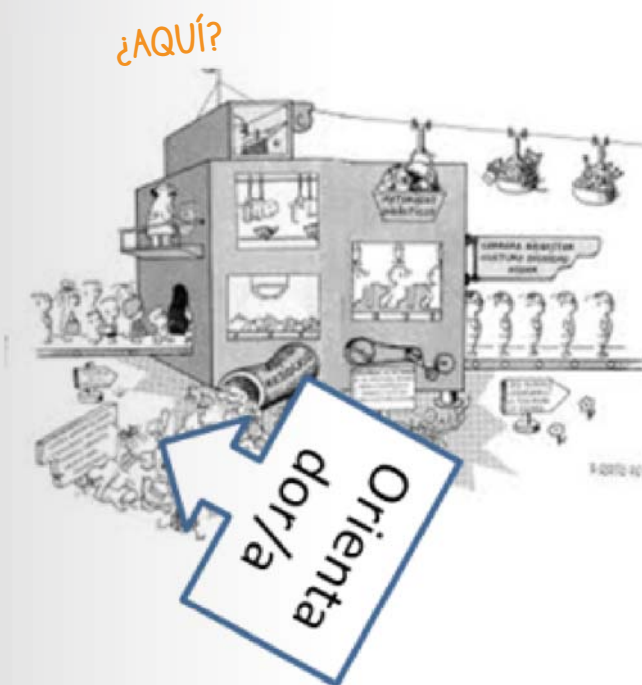
a. Potenciar el asesoramiento, desde un enfoque “colaborativo” (integrándome en las dinámicas de cada centro, compartiendo mis opiniones y propuestas con cada profesional y con ellos en los órganos de coordinación; aplicando las propuestas del proyecto SIPRI) y “constructivista” (cada profesional tiene su zona de desarrollo, así como cada institución, ahí se han de situar las propuestas, además de trabajar para la ampliación de las zonas de desarrollo propiciando la difusión de experiencias innovadoras, la divulgación de documentos técnicos y propiciando y participando en procesos de formación en los centros).

b. Implicación en la mejora de los centros, factor de calidad. Pero marcando responsabilidades: nosotros somos referente en los centros para la innovación y para llevar los avances de la psicología y pedagogía, referente en los centros para ayudar a integrar los avances técnicos que se deriven de la normativa, responsables de llevar, ofrecer, colaborar, participar..., no de que se lleve a cabo, para eso Equipo Directivo e Inspección.

c. Mediante estrategias concretas de intervención:

- Estar próximo, hacer que nos sientan parte de... su departamento,... de su equipo..., de su centro....
- Reducir tiempos de diagnósticos individuales, darles respuesta en base a propuestas curriculares, especialmente metodológicas.
- Convertir problemas en problemáticas. Nos demandan diagnósticos de alumnado con dificultades, muchas de ellas tienen una etiología, una base común.... ...transformar demanda en necesidad ... en equipo docente/de ciclo/dto didáctico.... equipo técnico o comisión de coordinación, departamento de formación, evaluación e innovación ...
- Trabajo con coordinadores(as) de programas, ciclo, jefaturas de departamento...
- Trabajo con presencia en Equipo –Comisión–Técnica de Coordinación Pedagógica, en Claustros, individualmente con profesorado, Equipos de Ciclo (en Equipos de sector supone, imprescindiblemente, las tardes en los centros).
- Trabajo con Jefaturas de estudios, asesoramiento, colaboración y complicidad.
- Coordinación con el resto de orientadores y orientadoras de la localidad, de la zona, para unificar estilo de trabajo y propuestas. Coordinación.

¿DÓNDE NOS SITUAMOS COMO ORIENTADORES?



Un único programa explícito, **PROGRAMA “POYAQUE”** (pues ya que estoy aquí, decidme donde me pongo a colaborar con vosotros) y cantidad de programas y modelos de referencia para poder técnicamente colaborar y no perder el norte.

Son claves para el éxito: que el orientador u orientadora se lo crea, se implique y que tenga continuidad en el centro/centros. Que el equipo directivo genere dinámica de innovación en el centro, que tenga compromiso con la calidad y un adecuado y equilibrado concepto de calidad y de equidad. Y que crea en el papel de la orientadora u orientador.

Para finalizar remarcar, desde mi reflexión y posicionamiento, que hemos de trabajar la orientación así porque “lo marca la normativa” y porque “hemos de ser eficaces y eficientes a nivel integral de los centros”, para que no nos puedan sustituir por una empresa pasando test, un libro de texto de Acción Tutorial y un programa informatizado de orientación académico-profesional. Además, estoy convencido de que es el único camino para avanzar hacia una escuela inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Barrero, B. J. (2011). *Los orientadores de Equipos de Orientación Educativa (EOE) en labores de asesoría*.
- Domingo Segovia J., Fernández J. D., Barrero B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (32), 151-172.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Fernández Gálvez, J. D. (2003). *Los equipos y departamentos de orientación: Clave para el desarrollo de sus profesionales (buscando la magia del mago sin magia)*. Tesis Doctoral.
- Fernández Gálvez, J. D. D. (2005). *La orientación educativa: claves de éxito profesional: buscando la magia del mago sin magia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Gálvez, J. D. (2011). Intervención del orientador en la elaboración de Plan de Centro. *Revista Orión* (Asociación de Orientadores de Granada).
- Selvini Palazzoli, M. y otros (1985). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.



¿HACIA DÓNDE VAMOS?

CONDENADOS A ENTENDERSE: LA ORIENTACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Por Fidel Jerónimo Quiroga. Orientador educativo del IES "Padre Juan de Mariana" de Talavera de la Reina (Toledo)

Si bien es cierto que todavía podemos encontrar entre el colectivo profesional de los docentes, en casi todos los niveles, personas en contra del uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías, incluso detractores declarados o abanderados del no-uso de las tecnologías (neoludistas), creo que nuestro colectivo de orientadores educativos esto, por suerte, ya lo tiene superado.

Tal vez porque es un hecho más que evidente que la enormidad de funciones y tareas del orientador educativo es inabordable, los orientadores nos hemos visto en la obligación de aliarnos con el uso de las nuevas tecnologías que, por un lado, nos salvarán de la montaña de papeles que nos rodea y, por otro, hagan que nuestro trabajo sea más eficaz, más productivo, alcance a más miembros de la comunidad educativa, etc.

Creo que es igualmente cierto que en muchas ocasiones los orientadores sacamos adelante nuestra tarea en los centros educativos a pesar del uso de las nuevas tecnologías. Me explico, todavía vivimos la paradoja de estar convencidos de que el uso de aplicaciones, programas, etc. nos van a facilitar mucho la tarea y van a mejorar nuestra productividad y, sin embargo, también tenemos la experiencia de tener que dedicar demasiado tiempo al aprendizaje de estos instrumentos o programas, tiempo que repercute en menor dedicación o peor aprovechamiento.

Esto que llamamos "estar peleado con el ordenador" creo que se explica por dos razones. La primera, porque los programas que utilizamos para nuestro trabajo rara vez han sido diseñados para nosotros y son programas generalistas que valen para "cualquier usuario", me refiero a los editores de texto, las hojas de cálculo, bases de datos, ... que hemos tenido que ir descubriendo y adaptando a

lo que necesitamos. La segunda razón es evidente, o los programas son demasiado complicados o nuestros conocimientos informáticos son demasiado escasos que viene a dar el mismo resultado.

La que he denominado "pelea con el ordenador" la vamos resolviendo cada uno de nosotros como buena mente podemos o se nos ocurre, unos apuntándose a todo tipo de cursos de formación por aquello de mejorar nuestras competencias digitales, otros dedicando horas y horas a experimentar, probar, investigar, ... por desgracia muchas veces con la técnica del ensayo – error y, los últimos echando mano del compañero/a que sabe mucho de esto y me puede resolver el problema cuando estoy atascado.

Hagamos un rápido recorrido por el uso que hemos hecho los orientadores de las TIC. **En un pasado no muy lejano** los primeros pasos de los orientadores en el uso de las nuevas tecnologías están marcados por el paso de la fotocopiadora (o el ciclostil, correctamente llamado mimeógrafo) al ordenador y el descubrimiento de internet. Hasta este momento nuestras propuestas de intervención o comunicación masiva con el alumnado se basaban en el uso de herramientas básicas como el papel, la tijera, el pegamento y la fotocopiadora.

La generalización del uso del pc y la irrupción de internet, primero con el correo electrónico y luego con la publicación de sencillas páginas en la www, han revolucionado nuestra forma de trabajar. De estos primeros pasos podríamos citar a muchos compañeros adelantados que fueron abriendo camino, pero entre ellos quiero citar a José Antonio Moreno que con su ya desaparecida orientacion.net abrió una senda por la que después otros hemos ido aprendiendo.

En la actualidad el uso que hacemos o podemos hacer de las TIC es muy variado, pero se centran principalmente en los siguientes usos:

- **El correo electrónico.** Es ya una herramienta imprescindible y de uso prácticamente obligatorio. La facilidad que nos permite la comunicación con otros profesionales explica el éxito de esta utilidad, de la misma forma que es imposible entender que exista un orientador/a encerrado en su propio despacho también lo es pensar en un orientador que rechace el uso de esta herramienta de comunicación.
- **Descargar.** Esto es el uso principal que hemos hecho de internet los orientadores hasta ahora, bajarnos lo que sea, descargar, acumular material en nuestros discos duros como si fuera a llegar una nueva postguerra ... por suerte vamos poco a poco descubriendo que existen discos duros virtuales y que, además no es necesario "bajarnos" todo sino que es más sensato aprender a buscar en la web cuando necesitamos algo.
- **Participar, aportar, ... este es otro cantar.** Pocos y muy meritorios son los orientadores que se han atrevido con la aportación mediante webs personales, blogs o ahora con las redes sociales. Me permito nombrar a Luis Barriocanal, Víctor Cuevas, Claudio Castilla y Alberto del Mazo entre otros. De su trabajo y dedicación nos aprovechamos y enriquecemos todos así que nunca está de más una palabra de agradecimiento. Algunos más son los que se han iniciado en el uso de la web para aportar materiales u orientaciones a sus alumnos o comunidades educativas mediante herramientas como sites de google o moodle por ejemplo."

• Por último, cabe destacar el uso que hacemos los orientadores en lo que llamaríamos **“sistemas de gestión”**. Muchas Consejerías de Educación ponen a disposición, y obligan a usar, sistemas de gestión como por ejemplo “séneca”, “delphos”, etc. Como nuestros jefes nos obligan a utilizarlo no nos queda más remedio que hacerlo, a pesar de que en muchos casos, más que facilitar nuestro trabajo lo que hacen es complicarnos más la vida. En este grupo añadiríamos también el uso creciente que vamos haciendo de los programas informáticos para la corrección de pruebas estandarizadas, todavía poco atractivas y demasiado complicadas de instalar y usar, pero cada vez más adaptadas al usuario final. Pero, además de estos sistemas de uso obligado algunos orientadores han diseñado y adaptado sus propios programas de gestión que tratan de facilitar el conocimiento y seguimiento educativo de los centenares o miles de alumnos que tenemos en el centro y que tienen derecho a una orientación de calidad a pesar de que solo tengan derecho a un orientador para todos. Entre estos últimos podemos citar el “proyecto GISPO” por no estar basado en sistemas propietarios.

En resumen, **los orientadores utilizamos las TIC para** comunicarnos, para acumular material, para poner a disposición de otros nuestros recursos y para facilitar nuestras tareas de gestión.

¿Y en el futuro qué uso haremos de las TIC? Hablando de estos temas cuando decimos “futuro” nos estamos refiriendo a dentro de unos meses o como mucho un par de años. De ahí en adelante creo que nadie es capaz de aventurar qué es lo que ocurrirá con las TIC.

Personalmente pienso que el futuro más inmediato pasa, además de por el perfeccionamiento de los usos que hacemos actualmente, por la irrupción en las labores de la orientación educativa de dos nuevas formas de aprovechar las ventajas de estas herramientas:

1. La creación por parte de los orientadores educativos de actividades y **propuestas didácticas interactivas**, adaptadas a la utilización de los nuevos dispositivos PDI, tablets, móvil, ... y con propuestas metodológicas con alto contenido en video e interacción. Estoy hablando lógicamente, de pasar del papel al contenido digital.
2. El uso de **programas específicamente diseñados para orientadores**. Programas que faciliten nuestras tareas más “mecánicas” corrección de pruebas de evaluación, redacción de informes, gestión burocrática ... pero sobre todo, programas que nos permitan tener una comunicación fluida con nuestros alumnos (con todos) y hacer un seguimiento personalizado de su desarrollo y madurez personal.

Ambas están fuera de nuestro alcance técnico porque no estamos capacitados más que para ser usuarios de los medios. Sin embargo, no están tan lejos de nuestras posibilidades reales.

En este sentido, quiero finalizar hablando de un proyecto surgido de la colaboración entre la asociación APO-CLAM y uveni.com, una empresa dedicada a la creación de contenidos digitales para la orientación vocacional. El fruto de esta colaboración se llama **“Proyecto de vida”** y puedes acceder a él desde la web uveni.com

¿En qué consiste? Básicamente es una plataforma online que permite facilitar las tareas de orientación vocacional y profesional fomentando la participación del alumno con actividades interactivas y simplificar el seguimiento personalizado y el trabajo del orientador. Para esta plataforma se han adaptado los materiales de los “Cuadernos de Orientación” de APO-CLAM al entorno web. De esta forma, son accesibles desde cualquier dispositivo (pc, tablet, móvil) que disponga de una conexión a internet.

Se ha diseñado para estudiantes desde los 10 hasta los 18 años con el objetivo final de ayudar al alumno a diseñar poco a poco y paso a paso su “Proyecto de vida” mediante la realización de las actividades que se le van proponiendo de forma muy atractiva y secuenciada.

Los beneficios que puede aportar a nuestro plan de orientación académica y profesional son evidentes: materiales mucho más atractivos que el papel para los jóvenes, eliminación de tareas mecanizadas para el orientador como la corrección de tests, el acceso de tutores, padres y orientador/a al conocimiento del proceso de madurez vocacional que está realizando el estudiante y la posibilidad de ofrecer a TODOS nuestros alumnos una orientación académica y profesional de calidad.

No dejemos pasar las oportunidades.

FORMACIÓN PROFESIONAL EXPERIMENTAL, DUAL O EN ALTERNANCIA: LA COLABORACIÓN ENTRE EL CENTRO EDUCATIVO Y LA EMPRESA



Experiencia en el IES Juan Ciudad Duarte, uno de los dos centros de la provincia de Sevilla que experimenta la formación profesional dual

La Formación Profesional Experimental pretende el desarrollo de formación orientada a la obtención de un título de FP mediante la colaboración entre el centro educativo y la empresa.

Este objetivo fundamental persigue unas finalidades que pueden determinar el futuro desarrollo de la oferta y enseñanza de Formación Profesional.

Por Julio Flores. Profesor del CFGM de Gestión Administrativa en el IES Juan Ciudad Duarte.
Gonzalo A. López. Orientador del I.E.S. Juan Ciudad Duarte.

Las finalidades que se persiguen están relacionadas con el aumento del alumnado que cursa este tipo de estudios y la motivación de éstos hacia los mismos, y con el aumento de las relaciones y vinculaciones de cooperación entre las empresas y el subsistema educativo de Formación Profesional, permitiendo una formación más adaptada a las necesidades de las empresas y en constante actualización de contenidos y del profesorado de Formación Profesional.

Partiendo de la elevada inserción laboral del alumnado de FP frente al de otros niveles educativos, la propuesta de mejora se plantea en torno a la mayor implicación de la empresa en la formación, y en este sentido, se han identificado dos ideas:

- La idea de la **Formación Profesional Dual** o “a la alemana”, que tiene amplia aceptación en países como Austria o Suiza, parte de un mayor peso de la formación en la empresa o casi exclusivamente en ésta, incluyendo la posibilidad de establecer un contrato formativo entre las partes.
- Por otro lado, la **Formación Profesional en Alternancia** plantea que el alumno comparta periodos formativos en el centro educativo y la empresa.

En este marco, España aprobó una norma más laboral que educativa, que busca una serie de finalidades, que se pueden resumir en 3 grandes apartados:

- **Ampliar la demanda**, aceptación y motivación del alumnado hacia los estudios de Formación Profesional.
- **Facilitar la inserción laboral** como consecuencia de un mayor contacto con las empresas.

• Incrementar las relaciones empresa-centro educativo.

Una cuarta finalidad indica que se van a tomar decisiones en relación con la **mejora de la calidad de la Formación Profesional**.

En este sentido, el profesorado “de a pié” no determinará las decisiones, pero sí puede y debe aportar sus ideas, y para que éstas sean las más idóneas, se debe hablar con conocimiento de causa.

En este entorno, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía lanzó su convocatoria de proyectos de Formación Profesional Experimental, bajo parecidas premisas y finalidades que las contempladas a nivel estatal, y tras un análisis de los antecedentes y de los proyectos desarrollados en otras Comunidades Autónomas que también se han ido poniendo proyectos en marcha de forma experimental.

Al respecto, debemos indicar que algunas Comunidades Autónomas han implementado o están en fase de implementación, de una cantidad reducida de títulos en un número cerrado de centros de la Formación Profesional en Alternancia o Dual, y Andalucía ya identificaba el modelo de FP Dual como posibilidad de atraer mayor número de alumnos, en su presentación del curso escolar 2013/2014. Las experiencias serán diferentes, y dependerán, a priori, de muchos factores. Podemos partir de una experiencia consolidada y ejemplo para muchos docentes de FP. Es el caso de Euzkadi, no sólo por la calidad de los centros y su forma de trabajar, sino por su relación con la empresa. Desde ésta también se apuesta por un modelo que implique en mayor medida a la empresa, a modo de alternancia, habiendo sido presentado su modelo Hezibi.

A la citada convocatoria de la Consejería de Educación, y tras algunos contactos previos, se presentó un proyecto por parte del IES Juan Ciudad Duarte para el Ciclo Formativo de Grado Medio de Gestión Administrativa. Este centro busca ofrecer una alternativa diferente de formación basada en la implicación de las empresas, que permita diferenciar positivamente estos estudios entre el alumnado.

El proyecto no olvida ninguna de las finalidades inspiradoras de este tipo de formación, buscando aunar las experiencias y relaciones que se tienen con las empresas, junto a la motivación hacia el alumnado y de éste ante la empresa.

En tal sentido, el centro ha sido seleccionado para el desarrollo del proyecto, junto a otros 11 centros de la toda la Comunidad Autónoma para el desarrollo de un total de 10 títulos de forma experimental. A partir de las premisas marcadas normativamente, el proyecto del centro pretende que todo el alumnado del centro, o al menos, el mayor número posible de ellos, y tanto en el primer curso, como en el segundo, tenga un periodo de formación en alternancia en la empresa.

En el primer curso, el alumnado tendría un periodo de **formación inicial exclusivamente en el centro educativo** de aproximadamente 16,5 semanas, tras el cual alternaría dos días de formación en la empresa (martes y jueves) y tres en el aula.

Durante este periodo, la mayoría de los módulos, 5 en concreto (“*Comunicación empresarial y atención al cliente*”, “*Operaciones administrativas de compra-venta*”, “*Tratamiento informático de la información*”, “*Empresa y Administración*” y “*Técnica contable*”) tendrían una formación

en la empresa lo cual permitiría que el alumno, complementara y ampliara su formación sobre todo en los aspectos procedimentales.

Se parte de la premisa que el alumno ya tiene entre sus conocimientos el funcionamiento de las relaciones y funciones básicas de la empresa, así como un cierto nivel en las herramientas informáticas más usuales en la empresa, y de esta manera puede consolidar los nuevos conocimientos in situ, viendo directamente y mediante aplicación práctica, de los contenidos obtenidos.

Específicamente, **se considera que el alumno puede trabajar en la empresa** contenidos como:

- **Atención al cliente/proveedor/AAPP de forma oral y escrita**, y por cualquiera de los medios utilizados en la empresa.
- **Gestión de la documentación**: emisión, envío, recepción, archivo, etc.
- Realización de las diversas tareas relacionadas con la **gestión de las comunicaciones** en la empresa.
- Conocimiento, identificación, clasificación y gestión básica relacionada con las **operaciones de compra-venta** de la empresa.
- **Tratamiento informático y gestión de las comunicaciones** e información de la empresa mediante las distintas aplicaciones generalistas (paquete Office) que se apliquen en la empresa, y para el cumplimiento de los fines de gestión de la información de la empresa.
- Identificación y apoyo en las diversas **gestiones de índole administrativo** relacionadas con la actividad propia de la empresa y de sus relaciones comerciales y con las Administraciones Públicas, nece-

sarias para el funcionamiento ordinario de la empresa, identificando la documentación y gestiones necesarias para el funcionamiento de la empresa.

En **el segundo de los cursos**, el alumnado tras un periodo inicial de formación exclusiva en el centro educativo de dos semanas, **desarrolla 19 semanas en alternancia en la empresa** (martes y viernes), junto al centro educativo.

Este alumnado, que atesora una amplia formación adquirida en el curso anterior, se encargaría de consolidar y desarrollar los contenidos de todos los módulos en la empresa y en el centro educativo.

Específicamente, **se considera que el alumno puede trabajar en la empresa** contenidos como:

- **Realización, trámite y cumplimiento de la documentación recibida o gestionada por la empresa**, identificando el objeto de la misma y aplicando a la misma los procedimientos indicados en la empresa para ello, incluyendo la emisión de nueva documentación, el envío, archivo de documentación, etc.
- **Realización de todas las gestiones administrativas relacionadas con la contratación**, abono de salarios y cumplimiento de las obligaciones empresariales relacionadas con la Gestión de Recursos Humanos, utilizándose en su caso las distintas aplicaciones informáticas específicas para ello.
- **Realización y registro de las operaciones de índole contable** de la empresa, gestionado adecuadamente los documentos soporte que dan lugar a los mismos.
- **Realización y trámite de la documentación de índole mercantil y**

financiero de la empresa necesaria en la empresa, conforme a los procedimientos que la empresa haya establecido para ello.

- **Atención al cliente**, y apoyo a las labores comerciales de la empresa.
- **Realización y cumplimentación de las obligaciones de cualquier índole** nacidas del funcionamiento y desarrollo ordinario de la actividad de la empresa.

De esta forma, ya hay 8 alumnos de segundo curso que están realizando la formación en alternancia en 7 entidades de la localidad y limítrofes.

Uno de los aspectos considerados más positivos del proyecto es el hecho de que al ser diferentes las tareas y formación a recibir en la empresa en los dos cursos, **el alumno entraría en contacto con, al menos, dos empresas diferentes**, pudiendo llegar éstas a ser tres, si el alumno desarrollara su periodo de Formación en Centros de Trabajo en una empresa distinta de las empresas donde se ha desarrollado su Formación Profesional Experimental.

El desarrollo del proyecto permitiría que un alumno desarrolle un mínimo del 33 % de su formación en un entorno laboral, tal y como marca la normativa de referencia.

Hasta el momento, **el proyecto ha sido el primero en ponerse en marcha en toda Andalucía**, y ha tenido una amplia aceptación por parte de la empresa y del alumnado.

ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: UNA PROPUESTA DE IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Por Juan Antonio Elices Simón. Jubilado. EOEPs de Valladolid.
M^a Marcela Palazuelo Martínez. Universidad de Valladolid. Orientadora en un D.O.
Maximiano del Caño Sánchez. Universidad de Valladolid.



La atención educativa a los niños con necesidades asociadas a altas capacidades intelectuales es objeto de estudios y actuaciones por parte de investigadores, la administración educativa y por los propios profesores y padres.

A pesar de ello las necesidades específicas de estos alumnos no han sido suficientemente consideradas en muchos de nuestros centros educativos.

Superdotado o alumno con alta capacidad intelectual, ambos términos se emplean en la actualidad. Parecen iguales, aunque están lejos de ser idénticos. El segundo nos acerca más a una definición que a una categoría tipológica, evita la tendencia a pensar en un modelo homogéneo, soslaya algunos de los tópicos sociales relacionados con el concepto de superdotado. Sin embargo, el uso generalizado de ambos términos nos lleva a su empleo indistinto, y a su utilización como sinónimos.

Si tuviésemos que realizar una prueba de palabras relacionadas y responder a cada término con la primera expresión que nos viene a la mente, ante la palabra “superdotado” la mayoría responderíamos con “genio” o algo semejante, y si la relación fuese buscar un personaje acudiríamos a alguna de las grandes figuras científicas o artísticas de la historia de la humanidad.

Son casos que nos deslumbran y nos hacen soñar, pero la realidad de las altas capacidades intelectuales es mucho más amplia, diversa, cotidiana y con un peso educativo relevante.

La atención a la diversidad incluye a estos alumnos que no son y muy probablemente no van a ser genios, algunos de ellos académicamente brillantes, pero otros con dificultades serias para adaptarse al medio escolar, a sus objetivos y a las metodologías dominantes.

Suele pensarse que son alumnos que tienen éxito por sí mismos, sin necesidad de ninguna actuación diferenciada. La realidad nos muestra que no siempre es así, a pesar de que, como educadores, pensemos que nuestro proceder los contempla y nuestra metodología es adecuada para ellos.

Hace unos años hicimos una investigación con alumnos y profesores de Primaria (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2007). Los alumnos fueron de tercero y quinto, una muestra de 828 sujetos y 41 profesores. Mediante una prueba –CLETEX- de jerarquización de ideas en textos expositivos se los categorizó en cinco grupos, desde muy bajos a muy altos. A los profesores se les pidió que puntuaran a sus alumnos en una escala tipo Likert con ítems dirigidos a valorar la capacidad de aprendizaje, la motricidad, la creatividad, el ajuste a las normas y la relación social.

Los resultados nos mostraron que los profesores diferenciaban perfectamente entre el grupo de alumnos altos con respecto al resto de compañeros. No existía, sin embargo, diferencias significativas en la valoración que hacían entre los altos y los muy altos. Estaba claro que los profesores diferenciaban entre los alumnos que superaban los objetivos propuestos, gozando de éxito escolar, y los que necesitaban un esfuerzo y atención mayores para llegar a ellos, pero no se proponían verdaderas actividades o proyectos de ampliación para el grupo de los más capaces. Estos no tenían ocasión para mostrar hasta dónde eran capaces de avanzar, ni podía por ello observarlo el profesor.

En esa misma investigación comprobamos también la existencia en el profesorado de alguno de los tópicos sobre la superdotación. En el cuestionario, una última pregunta les pedía que valoraran de uno a cinco la probabilidad de ser superdotados. Nos quedamos únicamente con la muestra de alumnos que había sido valorado con un cinco o con un cuatro.

Calculamos la puntuación que daba el profesor a estos alumnos en cada uno de los cinco campos más arriba indicados: capacidad de aprendizaje, motricidad, creatividad, ajuste a las normas y sociabilidad. Vimos que no existían diferencias significativas entre los puntuados con un cinco en superdotación (“superdotados”) y aquellos que lo fueron con un cuatro (“buenos, pero no superdotados”) en capacidad de aprendizaje, ni en creatividad.

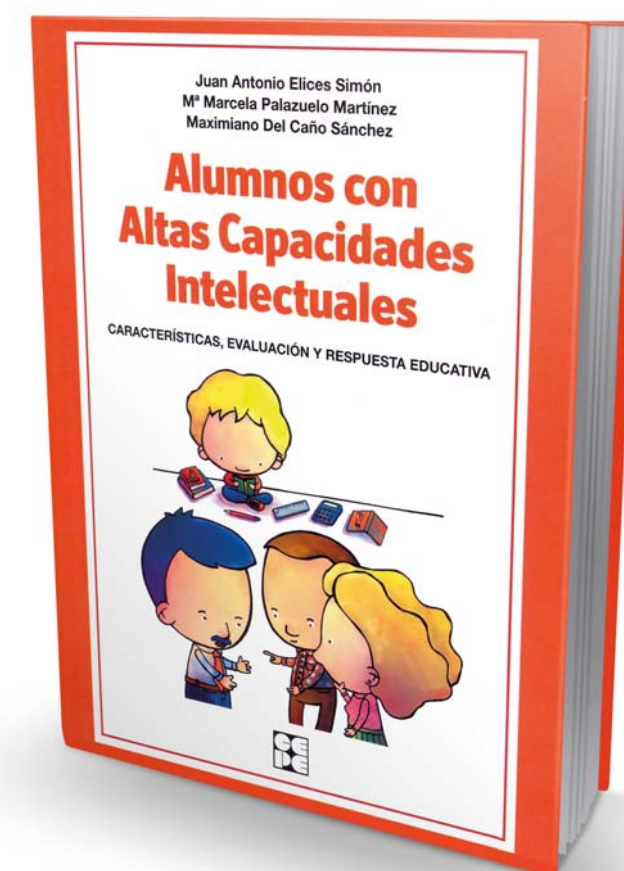
Sin embargo, sí fueron significativas a favor de los valorados con un cuatro (“buenos...”) en motricidad, ajuste a las normas y sociabilidad.

Quedaba patente que para que un chico fuese superdotado ante el profesor eran necesarias no sólo capacidades de aprendizaje y creatividad altas, sino además debían existir disincronías motrices o problemas en los procesos de adaptación escolar y social. De otro modo el alumno o la alumna era “bueno, pero no superdotado”.

ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Los resultados de este y otros trabajos de investigación que hemos realizado, así como la observación diaria en la docencia y en la orientación escolar, nos animaron a aportar nuestro granito de arena y nuestra experiencia tanto a la formación del profesorado y de los padres como para intentar mejorar la respuesta educativa que recibían estos alumnos.

Nuestro último libro *“Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales”*, editado por CEPE en 2013 va en esa línea. En él, en la primera parte se intenta sintetizar algunos de los aspectos más relevantes relacionados con la conceptualización y características de la superdotación y las altas capacidades.



La segunda parte está dedicada a la identificación de la superdotación intelectual en el contexto familiar y escolar. En primer lugar se realiza una aproximación al concepto mismo de identificación y evaluación desde el modelo de necesidades. Se propone la necesidad de una evaluación multifacética en la que padres, profesores, profesionales e incluso el propio sujeto pueden y deben tomar parte.

Desde nuestra perspectiva, es de gran relevancia considerar que la finalidad última de la identificación y evaluación del niño o niña superdotada, con altas capacidades, es determinar sus necesidades educativas. A este respecto, se comentan diferentes procedimientos y medios de identificación.

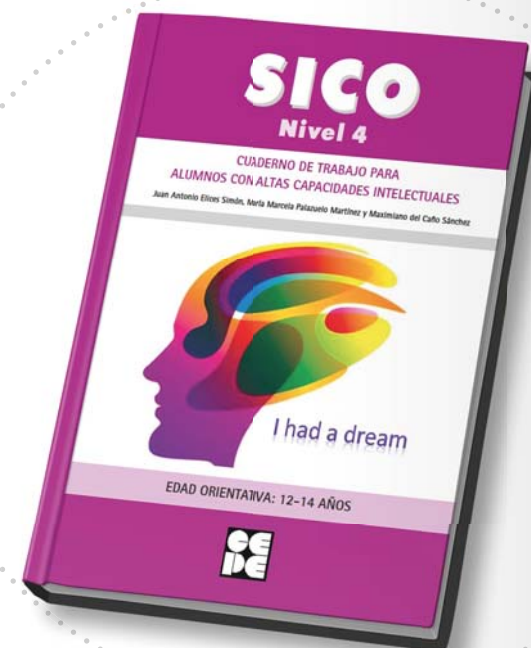
A continuación se exponen con cierto detenimiento nuevos instrumentos elaborados desde la perspectiva de la identificación de las necesidades educativas de los alumnos. Estos documentos se refieren a algunos de los aspectos significativos sobre los que los profesionales implicados en su educación deben recoger información, tanto mediante su propia observación, como a través de los padres y de los propios compañeros de aula.

Tienen la particularidad de ser de fácil aplicación y de rápida corrección e interpretación, facilitadas por el correspondiente programa informático y los ejemplos explicativos que se proponen en el CD-ROM. Se ofrecen asimismo pautas para la evaluación de contextos educativos y referencias a algunas de las pruebas que, al estar estandarizadas, pueden proporcionar información con mayor margen de objetividad.

Decididamente no se entra en la polémica de la conveniencia o no del diagnóstico, pero se considera imprescindible la identificación de las necesidades educativas de todos los alumnos. Esta identificación, ha de basarse en criterios múltiples para la obtención de resultados que, más allá del aspecto meramente "clasificador", sirva para una orientación adecuada.

Los estudios cuantitativos sobre capacidades intelectuales deben complementarse con otros de carácter cualitativo que permitan analizar la creatividad, motivación, intereses, estilos de pensamiento, características de comportamiento, sociabilidad, desarrollo afectivo-emocional y estrategias de aprendizaje.

La tercera parte de este libro está dedicada a la intervención. Se sintetizan las principales modalidades de atención educativa a estos niños tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Se dedica luego un apartado a la toma de decisiones con diagramas de orientación para poder determinar la mejor opción posible.



La revisión de estudios anteriores y nuestra propia experiencia nos ha llevado a diferenciar distintas agrupaciones en el ámbito de las altas capacidades que van a dar lugar a diferentes necesidades educativas.

Proponemos que la toma de decisiones adecuada en cada caso dependerá de las características del individuo, las características del contexto familiar y escolar así como las interacciones entre esas diversas circunstancias.

Finalmente se aportan, a modo de orientación y guía, algunas actividades concretas a desarrollar en el marco de nuestro programa de enriquecimiento que denominamos **proyecto SICO**. Desde la sana utopía consideramos como meta ideal conseguir alumnos Sensatos, Inteligentes, Creativos y Optimistas.

Desde nuestra perspectiva, la respuesta educativa a las necesidades del alumnado superdotado debe darse fundamentalmente en el aula ordinaria, siendo los programas de enriquecimiento uno de los principales instrumentos.

Sin embargo, la adecuada forma de intervención ha de ir más allá del ámbito de aprendizajes escolares meramente conceptuales para centrarse en los procedimientos y, sobre todo, en los valores. De esta forma, en nuestra propuesta aparecen actividades encaminadas a promover el aprendizaje por investigación y descubrimiento, cuidando también el procesamiento de la información y la transferencia de lo aprendido.

Se ha puesto especial cuidado en instar a los alumnos a la búsqueda de aplicaciones a la vida diaria, tanto en las relaciones interpersonales como con el medio.

Buscamos también la educación en valores y propiciar actuaciones sensatas y con buen juicio. Y todo ello con una perspectiva amplia, propiciando circunstancias apropiadas para el desarrollo del pensamiento divergente.

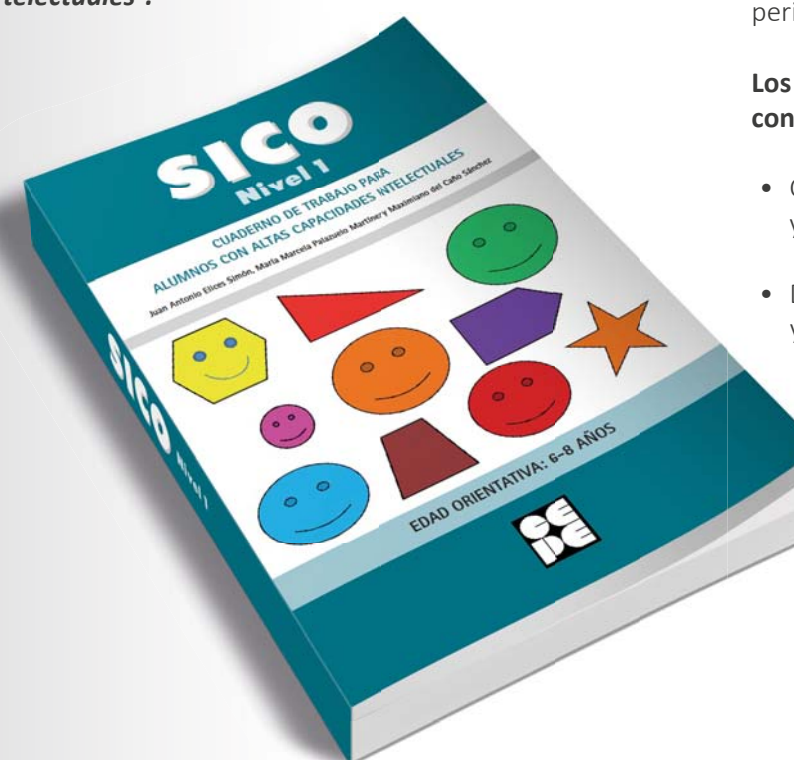
El eje que guiará toda la exposición es la perspectiva práctica. Lo que, a nuestro modo de ver, deben principalmente conocer los profesores, y en su justa medida los padres, respecto a estos alumnos es la forma de llegar a determinar sus necesidades educativas específicas y la forma de poder prestar a todos y cada uno la ayuda pedagógica más adecuada en los diferentes momentos de su escolarización.

SICO: CUADERNO DE TRABAJO PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Una vez presentado a la comunidad educativa el libro al que hemos aludido anteriormente, consideramos conveniente completarlo con un material concreto, preparado para ser desarrollado directamente en el medio escolar.

Así iniciamos la preparación de cuatro cuadernos de trabajo, en la línea que inspira SICO, que nos ha guiado desde los comienzos de nuestra implicación en la mejora de la respuesta educativa a estos alumnos.

Han sido también publicados por la editorial CEPE en julio de 2014 y llevan por título: **"SICO - Nivel (1, 2, 3, 4) - Cuaderno de trabajo para alumnos con altas capacidades intelectuales"**.



Con frecuencia se observa la demanda por parte de los profesores y padres de alumnos con altas capacidades de actividades adecuadas a sus características para poder orientarlos y ayudarlos en el desarrollo de sus potencialidades. Existen diferentes productos, bien en soporte papel, bien en digital, que pretenden cubrir estas necesidades.

Aun reconociendo la utilidad de esos materiales consideramos que debe darse un enfoque alternativo, diferente al de muchas de las propuestas existentes.

Nuestra experiencia nos dice que a veces estos documentos son utilizados por los profesores como una ayuda para que sus alumnos más aventajados hagan actividades en el tiempo que "les sobra", una vez acabadas sus tareas ordinarias correspondientes al curriculum de cada nivel.

No es esa la finalidad que pretendemos, sino la propuesta de tareas y actividades que, siendo motivadoras, contribuyan al incremento de sus capacidades, a facilitar el entrenamiento en la toma de decisiones, a fomentar la tendencia a crear y a un adecuado desarrollo de actitudes y valores que puedan englobarse en lo que hemos denominado sensatez.

Se propone una metodología basada en el aprendizaje por proyectos, adecuada para los objetivos que se pretenden.

Se han seleccionado una serie de tópicos que puedan ser significativos y motivantes para los estudiantes. La mayor parte de los trabajos propuestos tratan sobre temas de actualidad relacionados con problemas del mundo real y que se prestan a diferentes formas de ser interpretados, de manera que son objeto de debate tanto a nivel científico como periodístico y divulgativo.

Los objetivos que principalmente se pretenden conseguir son:

- Contribuir al desarrollo de las potencialidades de todos y cada uno de los estudiantes a los que van dirigidos.
- Desarrollar el autocontrol, la tolerancia, el altruismo y el sentido positivo para que la toma de decisiones que muchas veces tienen que realizar conjugue la inteligencia, la creatividad y la sensatez.

Se busca también, dar oportunidades a los alumnos para:

- Cuestionar temas o acontecimientos relevantes de la vida cotidiana.
- Despertar su curiosidad y deseo de lograr más conocimientos.

- Buscar información en diferentes medios y fuentes, y por distintos procedimientos.
- Estructurar y analizar la información.
- Pensar e idear soluciones alternativas ante los mismos hechos.
- Crear productos e ideas positivas con diversión y buen humor.
- Relacionarse con sus iguales, discutir diferentes propuestas, buscar posibles puntos en común, proponer si es posible una respuesta integradora donde se complementen los diferentes tipos de talento.
- Analizar la viabilidad y aplicabilidad de las diferentes alternativas encontradas.
- Expresar libremente los sentimientos.
- Desarrollar la asertividad y la empatía.
- Diseñar y aplicar estrategias para dar a conocer el trabajo realizado, los conocimientos adquiridos y las propuestas que se realizan ante los temas tratados.
- Desarrollar una toma de decisiones sensata.
- Evaluar de forma razonada lo aprendido y el procedimiento seguido.
- Pensar y desarrollar otras alternativas a las propuestas para seguir con el tema o para realizar otros proyectos.

Las diversas actividades se pueden llevar a cabo de forma individual, es decir, un alumno realiza el cuadernillo solo en su casa, como actividad extraescolar o bien en el aula como ampliación curricular.

Sin embargo esta forma de actuar hace perder algunos de los objetivos previstos como son: valorar y respetar otros puntos de vista, llegar a consensos, complementar su talento con el de otros, aprender a trabajar en equipo... Por esta razón se sugiere que, a ser posible, se realicen en agrupamientos flexibles de carácter homogéneo en el centro, o abiertos a todo el grupo clase dentro del aula. La realización de proyectos en agrupamientos heterogéneos puede también ser elemento motivador y útil para el aprendizaje y desarrollo de algunas capacidades en todos los alumnos y repercutir en el incremento del nivel dentro del aula. En ambos casos la pericia del profesor en la organización de los agrupamientos, la distribución de tareas y

responsabilidades, la temporalización van a ser elementos fundamentales para el éxito.

El profesor debe actuar ante estos materiales como guía, orientando, “estando al lado” para proporcionar apoyo y estrategias en la realización de algunas actividades, relacionadas principalmente con la búsqueda y presentación de la información.

Se ha procurado que los proyectos sugeridos tuviesen todos ellos relación cercana con contenidos y preocupaciones de actualidad, pero buscando simultáneamente amplia variedad tanto en los temas como en el modo de ser presentados.

Al ser materiales dirigidos fundamentalmente a estudiantes de **Primaria y primer ciclo de Secundaria** con altas capacidades, el **nivel de dificultad** de algunas de las actividades propuestas-sugeridas es en general **alto** para el correspondiente grupo de edad. A pesar de ello, la flexibilidad que debe guiar nuestra intervención ha de permitir o incluso aconsejar que un determinado estudiante o grupo de estudiantes de un nivel realice los proyectos de otros niveles, sean superiores o inferiores.

Aunque en ocasiones exista cierta relación entre las actividades aquí propuestas y los contenidos curriculares de un ciclo concreto esto no ha de ser óbice para utilizar los proyectos propuestos para un nivel superior, sobre todo con estos alumnos. No debe olvidarse que no se pretende explícitamente que adquieran nuevos contenidos curriculares ni siquiera que profundicen en los mismos.

Antes bien, lo que se busca es que los estudiantes aprendan a documentarse, a relacionar y a estructurar conocimientos de diferente orden en torno a un tema concreto que les sea de su interés, a reflexionar sobre el mismo, a plantearse soluciones y alternativas ante los posibles dilemas a que pueden dar lugar los hechos, a recopilar y resumir la información, a ser capaces de planificar y poner en práctica estrategias adecuadas para dar a conocer los resultados, etc. Y todo ello de manera secuencial y ordenada.

Estamos convencidos que cada vez va siendo más necesario que las personas desarrollen todas sus potencialidades. Y principalmente se van a necesitar personas creativas que pierdan el miedo a desarrollar lo que su imaginación les va sugiriendo, pero siempre con el respeto, tolerancia y altruismo hacia los demás.

Con estos materiales esperamos contribuir a ello y deseamos les lleve a un trabajo interesante, entretenido y motivador.

Sólo a modo de curiosidad terminamos con las reflexiones de un grupo de niños con altas capacidades intelectuales al ser preguntados sobre cómo pensaban ellos que debería ser el aula donde les gustaría estar:

“La forma del aula debe ser circular, donde todos estemos al mismo nivel y podamos ver al profesor desde todos los sitios.

Algo parecido a las reuniones de los políticos en Europa. Los asientos deben ser cómodos, que no produzcan dolor de espalda. Delante, cada alumno tendrá una mesa con un ordenador conectado a la red y en red.

En el centro del aula pueden estar los materiales propios de la asignatura a desarrollar. Cada alumno tendrá un cajetín o lugar donde dejar sus propios materiales. No es necesario que el profesor explique tanto, podemos buscar la información nosotros y ser capaces de determinar cuál es lo importante. Lógicamente, en los exámenes se desconecta internet.

Podemos trabajar por grupos y cosas distintas, no todos lo mismo”.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Elices, J.A., Palazuelo, M. y Del Caño, M. (2007). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *FAISCA, Revista de Altas capacidades*, Vol. 11 nº 13, 23-47.

Elices, J.A., Palazuelo, M. y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Características, evaluación y respuesta educativa*. Madrid: CEPE.

Elices, J.A., Palazuelo, M. y Del Caño, M. (2014). *SICO – Cuaderno de trabajo para alumnos con altas capacidades intelectuales (Niveles 1, 2, 3 y 4)*. Madrid: CEPE.

Material para alumnos con altas capacidades

Este material cubre la demanda de los profesores y padres de alumnos con altas capacidades ofreciendo actividades adecuadas a sus características que los orientaran y ayudaran a desarrollar sus potencialidades. Se propone una metodología basada en el aprendizaje por proyectos sobre temas del mundo real, con diferentes formas de ser interpretados para fomentar el debate a nivel científico, periodístico, divulgativo, moral, ético....



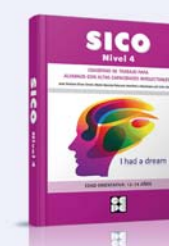
SICO 1
Cuadernos de trabajo para alumnos con altas capacidades intelectuales
(6 a 8 años)
Juan A. Elices Simón, María M. Palazuelo, Maximiano del Caño.
2014 (1ª ed.). 120 págs., a color.
PVP: 15,00 €



SICO 2
Cuadernos de trabajo para alumnos con altas capacidades intelectuales
(8 a 10 años)
Juan A. Elices Simón, María M. Palazuelo, Maximiano del Caño.
2014 (1ª ed.). 132 págs., a color.
PVP: 15,00 €



SICO 3
Cuadernos de trabajo para alumnos con altas capacidades intelectuales
(10 a 12 años)
Juan A. Elices Simón, María M. Palazuelo, Maximiano del Caño.
2014 (1ª ed.). 120 págs., a color.
PVP: 15,00 €



SICO 4
Cuadernos de trabajo para alumnos con altas capacidades intelectuales
(12 a 14 años)
Juan A. Elices Simón, María M. Palazuelo, Maximiano del Caño.
2014 (1ª ed.). 120 págs., a color.
PVP: 15,00 €



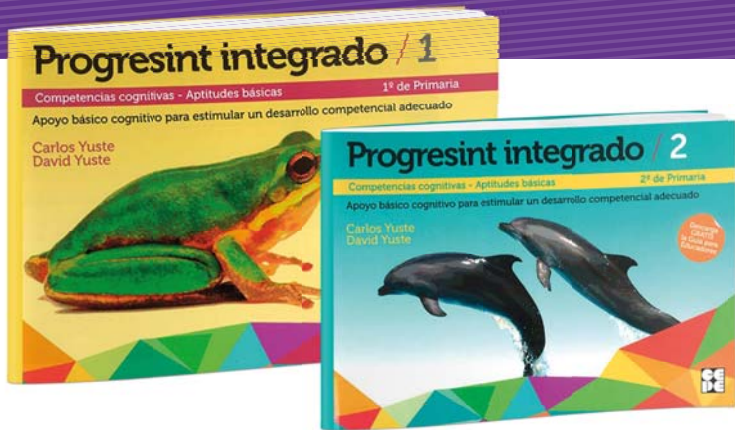
Alumnos con altas capacidades.
Características, identificación y respuesta educativa
Juan Antonio Elices, Mª Marcela Palazuelo, Maximiano Del Caño, 2013 (1ª ed.)
400 págs. + CD
PVP 25,00 €

La atención educativa a los niños con necesidades educativas asociadas a altas capacidades intelectuales es objeto de estudios y actuaciones por parte de investigadores, la Administración Educativa y por los propios profesores y padres. Dividido en tres partes, la primera teórica, la segunda de evaluación, ayudándose de los programas que se incluyen en el CD, y la última práctica.



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 - 28006 Madrid
Telf.: 91 562 65 24 - Fax: 91 564 03 54
clientes@editorialcepe.es www.editorialcepe.es



PROGRESINT INTEGRADO 1, 2 Y GUÍA SOLUCIONARIO

David Yuste, Carlos Yuste (2014). Madrid: CEPE. 128 páginas. 16,00€ cada ejemplar.

Muchos profesionales nos han solicitado la integración en un volumen por nivel académico de las diferentes áreas que se abordan por separado en la Colección Progresint.

De esa demanda nace esta colección, no como una recopilación de ejercicios de los anteriores libros, sino como una actualización y mejora de los mismos basada en la dilatada experiencia de los autores.

Presentamos los dos primeros libros, **Progresint Integrado 1** (6 y 7 años) y **Progresint Integrado 2** (7 y 8 años) y su correspondiente guía-solucionario para el educador o padre.

En ellos se trabajan las siguientes aptitudes/competencias: atención selectiva y concentración visual; orientación y organización espacial; disposición creativa; comprensión verbal; cálculo y resolución de problemas numérico-verbales y fundamentos del razonamiento.

Al final de cada aptitud/competencia se propone una actividad como reto final autoevaluable.

Los libros incluyen un código e instrucciones para poder descargar gratuitamente, desde www.editorialcepe.es, el manual solucionario para el educador del Primer Ciclo de Educación Primaria.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

CONSIDERACIONES, PROCEDIMIENTOS, INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y ELABORACIÓN DE INFORMES.

José Luis Galve Manzano (2014).

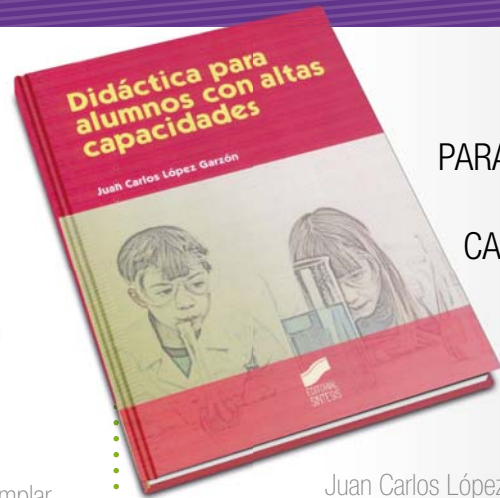
Madrid: CEPE. 27,50€ cada ejemplar.

Esta obra está concebida desde una dinámica de las interacciones que se producen entre el autor y los alumnos de los diferentes cursos de postgrado, seminarios, ponencias y conferencias sobre esta temática. En su estructura no se sigue el modelo tradicional de una monografía temática, sino que más bien se desarrolla desde el abordaje de las dudas, preguntas, reflexiones y demandas que les surgen a muchos egresados a la hora de enfrentarse a la evaluación psicopedagógica en general, y de forma más específica de las dificultades de aprendizaje, y a la elaboración de informes que den respuesta a las demandas de los profesionales de la educación y, de los mismos padres y tutores legales del alumnado, así como a las necesidades educativas del alumnado.

En el Volumen I, de 384 páginas se analizan las tendencias, las características de los informes y la legislación que lo ha estado regulando, se da

respuesta a una serie de preguntas que aparecen con relativa frecuencia, se aborda la conceptualización de las dificultades de aprendizaje, se analizan los criterios que deben seguirse para la selección de las pruebas de evaluación, se realizan una serie de sugerencias procedimentales para el abordaje de cualquier caso específico y en general, se realiza una propuesta reflexionada sobre cada componente de la evaluación.

En el Volumen II, de 400 páginas, se continúa con la conceptualización y de la selección de pruebas. Se abordan el resto de los componentes de la evaluación y se incluye como ejemplificación un caso típico que se presenta a diario en el quehacer de los evaluadores, y que puede servir de base para abordar cualquier caso de dificultades de aprendizaje. Es interesante el procedimiento seguido en la globalidad del caso, así como en la presentación y análisis de los resultados de los instrumentos utilizados.



DIDÁCTICA PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

Juan Carlos López Garzón. 2012.

Editorial Síntesis. 222 páginas. 19,50€.

Esta obra aporta a la atención de los alumnos más capaces una perspectiva equilibrada ante la inclusividad en el aula y la adaptación personalizada. Apuesta por una visión amplia del fenómeno, reclamando de los agentes educativos grandes dosis de sentido común.

Ofrece consejos prácticos, tanto para los docentes en su práctica diaria como para los estudiantes de magisterio y otras carreras del ámbito educativo. Pero también quiere llegar a los padres de estos niños y jóvenes.

Además se centra en el tema más abandonado por las publicaciones en español sobre altas capacidades intelectuales, que no es otro que el del trabajo diario con este tipo de estudiantes en el aula ordinaria y en el hogar. Para ello utiliza un lenguaje llano, huyendo de tecnicismos y buscando el mensaje pragmático.



ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.

J. L. Galve Manzano, Carlos Luis Ayala (2002).

Madrid: CEPE. 640 páginas (2 tomos).

De 61,00€ a 45,00€.

Guía que sirve para diseñar y poner en marcha el plan de actuación de la orientación y acción tutorial dentro de cada centro educativo aportando análisis conceptuales y legislativos, propuestas de intervención y materiales de apoyo, que facilitarán la tarea de los tutores y orientadores.

COMPRENDER EL LENGUAJE Y OPTIMIZAR SU DESARROLLO

J.A. Rondal (2014). Madrid: EOS. Colección Lenguaje, Comunicación y Logopedia.

Comentario de Miguel Puyuelo Sanclemente. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.

El lenguaje es uno de los aspectos básicos del desarrollo especialmente relevante por su relación con todo el aprendizaje escolar, con lo cognitivo, la comunicación y en los aspectos sociales de la persona.

El estudio del desarrollo del lenguaje y de sus alteraciones se remonta a muchos siglos atrás, pero es desde principios del siglo XX que se expande su forma de estudio en relación a la patología, a las técnicas de evaluación, así como numerosas investigaciones para entender cómo se produce el desarrollo del mismo.

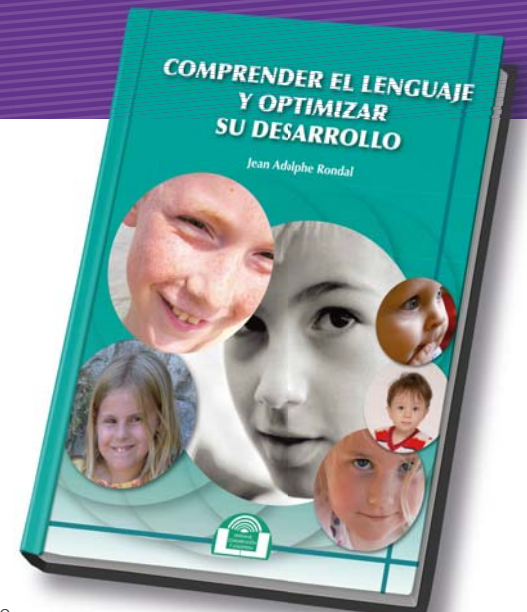
Quizás lo más relevante es el conjunto de especialidades diferentes que intentan averiguar cómo se produce este desarrollo y por lo tanto también los aspectos más significativos ligados a este proceso. Desde la medicina, la lingüística, la pedagogía y la psicología se multiplicaron las investigaciones y publicaciones en relación al tema. El cómo se produce este desarrollo, que influye, cuales son los aspectos más significativos, y ligado a ello la importancia de los primeros años de vida. A la vez disponer de referencias claras de las etapas más significativas o de cómo se deben interpretar en cada caso.

Es importante que los educadores, los psicólogos y las familias tengan una referencia clara de cuáles son los aspectos más relevantes de estas etapas, a la vez saber cómo se puede favorecer este desarrollo del lenguaje y en caso de problema disponer de información sobre como intervenir. Estos son algunos de los aspectos que ofrecen este libro.

Es difícil al revisar estas investigaciones y publicaciones en nuestro país, el no encontrarse con numerosos artículos publicados por J. Rondal en la revista de Logopedia y Foniatría desde hace mas de 25 años (su primer libro en España se publicó en 1980), sus libros, las aportaciones a congresos y cursos desde hace muchos años o entre otros su liderazgo en la fundación de la Asociación Europea de Síndrome de Down. En la actualidad sigue trabajando como profesor emérito en la Universidad de Lieja y en la de Venecia.

El libro que se presenta no es un libro de investigación, pero sí es un libro que sintetiza y actualiza muy bien lo que sabemos hoy en día sobre el lenguaje. Antes de empezar a investigar sobre un tema debemos definir bien el ámbito de estudio, los conocimientos que hay sobre el mismo y a partir de aquí plantear nuestra investigación. Sin duda el libro de Rondal nos servirá para disponer de conceptos y conocimientos claros en relación al lenguaje especialmente durante los primeros años de vida.

Entre el primer y segundo capítulos se definen los aspectos básicos a tener en cuenta desde el nacimiento hasta la adolescencia en relación a todos los componentes del lenguaje. Se van repasando los aspectos más significativos del desarrollo del lenguaje en las diferentes edades. A la vez, para cada periodo de desarrollo se dan unas orientaciones muy útiles sobre las posibilidades de actuación en el núcleo familiar y escolar.



El tercer capítulo ya no es de tipo descriptivo sino que entra en los conocimientos que tenemos sobre cómo funciona esta adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño.

De cara a la práctica cotidiana es importante conocer bien este desarrollo para que por ejemplo sepamos detectar a tiempo un Trastorno Específico del Lenguaje en edades tempranas y no como pasa muchas veces a los 6 o 7 años. O para saber hacer una valoración global de todos los componentes del lenguaje.

El lenguaje es a la vez muy amplio y muy específico, debemos conocerlo para en algunos casos trabajar especialmente los aspectos pragmáticos, en otros solo la morfo- sintaxis y en muchos una aproximación global.

EVALUACIÓN DINÁMICA DE PROCESOS LECTORES

Juan José Navarro Hidalgo, Joaquín Mora Roche, Helena Lama Ruiz, Ángela M. Molina Bernáldez. 2014. Fundamentos Psicopedagógicos. Editorial EOS.

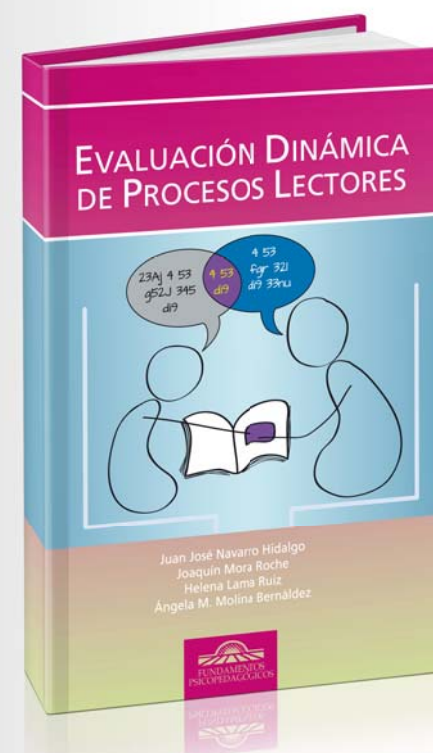
Este libro pretende ser una herramienta útil y eficaz para la labor de evaluación, intervención y asesoramiento psicopedagógico relacionada con las dificultades de **aprendizaje de la lectura** que habitualmente desarrollan orientadores, profesores de apoyo a la integración y profesorado de audición y lenguaje en los Centros escolares de Educación Primaria y Secundaria.

Sin duda, esta propuesta cobra sentido si esta labor se realiza de modo colaborativo con el profesorado del alumno a quien pretendemos apoyar.

La utilización de este dispositivo de evaluación-intervención puede ser enormemente flexible, de modo que, en función de las necesidades edu-

cativas especiales que se presenten en el aula o asociadas al alumno en concreto, pueden llevarse a cabo determinadas actividades pertenecientes a un solo bloque de procesos, o bien poner en práctica algunos patrones metodológicos de meditación de los que aquí se proponen.

Incluye un **material descargable** donde se encuentran, por un lado, las tareas concretas que el alumno debe realizar y que servirán para desarrollar, durante la puesta en práctica, el sistema ED (Evaluación Dinámica) y, por otro, las hojas de registro y evaluación de cada una de las actividades.





CONCLUSIONES DEL CONGRESO ANDALUZ Y ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCAR Y ORIENTAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

(BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y ORIENTADORAS)

GRANADA 21, 22 Y 23 DE NOVIEMBRE DE 2013

Por el Comité de Organización del Congreso

EDUCAR Y ORIENTAR EN TIEMPOS DE CAMBIO (BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y ORIENTADORAS) ha sido el lema del Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa celebrado en Granada (Parque de las Ciencias) del 21 al 23 de noviembre, organizado por ASOSGRA (Asociación de Orientadores de Granada) y FAPOAN (Federación Andaluza de Asociaciones de Profesionales de la Orientación de Andalucía), promovida por COPOE, y que ha contado con la asistencia de más de seiscientos profesionales de la orientación educativa de toda España.

Con un **objetivo claro, contribuir a mejorar y facilitar la práctica orientadora y, en consecuencia educativa**, que se desarrolla en los centros educativos de Andalucía en particular y de España, en general el Congreso ha supuesto un **espacio de encuentro y reflexión** entre miembros de la comunidad educativa y de contacto con nuevas ideas.

Además, se ha de valorar la **participación de un amplio espectro de miembros de la comunidad educativa**: profesorado de diferentes niveles, profesionales de la orientación, tanto de Infantil, Primaria, como de Secundaria y de Universidad; también se ha contado con un nutrido grupo de post graduados en proceso de aproximación a la tarea práctica y de familias con representación en AMPAS.

Las temáticas tratadas recorren todos los niveles educativos (incluida la Universidad): desde las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura, la prevención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial, la atención a la diversidad, las nuevas tecnologías, la orientación académica y profesional.... hasta el posible fracaso en la universidad.... **“Amplitud y complejidad de temas como amplitud y complejidad de funciones tenemos”**. Esta amplitud ha favorecido la visión longitudinal de la orientación. ¿Podremos construir el seguimiento del alumnado durante todo su periodo formativo reglado?

El **espacio** del que hemos disfrutado, también ha favorecido este encuentro personal y profesional. Gracias a cuantos lo han hecho posible, en especial a la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE de la Junta de Andalucía que ha sido la que nos ha facilitado el Parque de las Ciencias de Granada para la celebración, y nos ha subvencionado gran parte de las ponencias andaluzas, y al MECD que nos aportó la presencia del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) y su ayuda económica para las ponencias estatales, además de otras entidades públicas y privadas que han colaborado de forma importante, como las Universidades de Granada (Facultad de Psicología y Facultad de Educación), **Jaén y otras Universidades Andaluzas**.

Aunque sabemos que el conocimiento es una reconstrucción individual de la realidad y que cada uno interpreta la

información en base a sus parámetros, en este espacio y tiempo de construcción social del conocimiento nos atrevemos a lanzar **ALGUNAS IDEAS CLAVES Y POTENTES** para llevarnos como colectivo.

Ya en el Encuentro Nacional de Orientadores celebrado en Bilbao en Mayo de 2012, el profesor D. Francesco Tonucci hablaba de **“descubrir las excelencias en nuestro alumnado”**, pues bien en este Congreso varias han sido las intervenciones que nos han llamado a poner **el foco de nuestro trabajo en buscar lo positivo de nuestros alumnos y alumnas (sus talentos)**. La orientación ha de ser más positivista, todos tenemos potencialidades y excelencias (en esencia TALENTOS)... busquémoslas en todos y cada uno/a de nuestros alumnos y alumnas y a partir de ahí démosles **instrumentos para elaborar su proyecto de vida y desarrollarlo**. Llevemos este enfoque a los centros, al profesorado y las familias.

El profesor **D. Sebastian Rodríguez Espinar** nos ha presentado una realidad internacional que nos insta a: a) Ser conscientes de la **importancia y necesidad de nuestro trabajo** para la mejora de la educación. b) Ver el **riesgo de que en época de crisis y de visión pobre y mercantilista de la educación**, tienda a prescindirse de los factores de calidad frente a los de cantidad... y nosotros somos “factor de calidad”. c) **Superar la fase de “hacer”**, ¡que ya que hacemos cosas y se nota en los centros!, hemos de **pasar a una fase de poner en evidencia nuestras aportaciones, lo que suponemos de mejora**. Que enlazándolo con la presencia del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MECD, nos hace pensar en la necesidad de determinar indicadores de evaluación de nuestro trabajo, indicadores específicos para poner nuestro trabajo en “evidencias”. Este es un buen reto de futuro.





Lidia Esther Santana Vega (catedrática de la Universidad de La Laguna-Tenerife), nos ha llamado la atención para **“construir comunidad”** en la escuela, capacitando al alumnado para participar en la comunidad de adultos. Llamando la atención en las dificultades que para ello presenta el alumnado procedente de ambientes más desfavorecidos, pone énfasis en las diferencias de código de comunicación entre la escuela y ese alumnado.... Tengámosle especialmente en cuenta, ese es otro gran reto para la orientación.

“Escuela para todos”, eso ya lo sabíamos... pero ¿quién mejor que nosotros, orientadores y orientadoras, para propiciarla promoviendo cambios desde dentro de los centros? Nos afirma que el trabajo cooperativo beneficia a todos.... otro campo para nuestra intervención... Sin olvidar el **papel socializador de los centros**, pero socialización **desde la igualdad, justicia y respeto a la diversidad e interculturalidad**... FORMAR CIUDADANOS RESPONSABLES Y CRÍTICOS.

Apoyo al alumnado... pero no solo desde el centro... la comunidad, otros profesionales y así enlazamos con otra realidad constatada en el Congreso: **la necesidad de trabajo colaborativo con el resto de agentes sociales del entorno**, si entendemos que **“para educar hace falta toda la tribu”**, para orientar y asesorar a los centros y atender a la diversidad de alumnado y darle respuesta hace falta la colaboración en las escuelas de todos los agentes sociales y los orientadores y orientadoras somos los indicados para posibilitar, facilitar y **rentabilizar estas colaboraciones**.

Otra evidencia de nuestros trabajos y aportaciones de este Congreso es la **FAMILIA**: se han dado pistas muy interesantes sobre **cómo intervenir junto a ella**. Nos hacemos eco de unas notas pasadas por parte de la representación de este elemento de la comunidad que hemos tenido en este congreso: **“Las familias os creemos, os queremos y os necesitamos. Contad con nosotras”**.

La **cultura emprendedora** (Y LOS PERFILES PROFESIONALES DE FUTURO) ha sido otro elemento importante en el Congreso. Un campo apasionante y con gran futuro, pero entendiéndola no de forma restrictiva en el campo del empleo, sino en capacitar a la juventud para tener **espíritu emprendedor en todas las facetas de su vida, emprender a nivel laboral, emprender la competencia social y los aspectos afectivos y personales**..... DARLES EMPoderamiento para desarrollar un proyecto de vida y llevarlo a cabo en un mundo cambiante como en el que han de vivir.

Las **nuevas tecnologías** constituyen un “campo” con gran necesidad de formación para orientadores y orientadoras, con un gran potencial para la orientación, tanto en las redes profesionales, como en las relaciones con nuestro profesorado y con familias, y una potente herramienta para la orientación al alumnado. Pero conllevan un **riesgo potencial** en el que también tenemos que educar al alumnado”.

La gran cantidad de TALLERES, POSTERS y COMUNICACIONES presentados son evidencia de la riqueza del Congreso. Talleres que han recorrido multitud de campos y Comunicaciones que además de la variedad de aspectos tratados se ha de reconocer su calidad, cantidad (más de 30), así como la variedad de procedencia de sus autores, tanto profesorado universitario o personal asociado como profesionales de la orientación en sus diferentes servicios (equipos y departamentos), procedentes de todo el Estado Español.

No podemos dejar de recoger **DEMANDAS, REIVINDICACIONES que perduran en el tiempo que cada vez adquieren más vigencia y se hacen más imprescindibles**:

- El **Grado de Psicopedagogía**, especialidad que tristemente ha desaparecido en el actual Catálogo de Títulos de Grado y que tanto tiene que ver con nuestra profesión. La Universidad de La Laguna (Tenerife) es la única que ha mantenido la Licenciatura hasta el último momento. Consideramos necesario que las AUTORIDADES EDUCATIVAS Y UNIVERSITARIAS reconsideren la posibilidad de incluir dicha titulación en el Catálogo de Títulos de Grado, recogiendo la muy positiva experiencia de su corta existencia como Licenciatura.
- El **vacío normativo de la orientación y acción tutorial en Andalucía**, reiterando el sin sentido de derogar una normativa de orientación y acción tutorial que tanto aportaba a nuestro trabajo y a los centros.

Se hace imprescindible que los Borradores de ordenes elaboradas por la Consejería de Educación- Jefatura del Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad (de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación) a las que se hicieron aportaciones desde FAPOAN, sean aprobados por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía y publicadas en BOJA.

- Necesidad de regular el **horario de tutoría lectiva en Primaria y en Bachillerato**.
- Y el tan **IMPRESINDIBLE PACTO POR LA EDUCACIÓN**, defendido por COPOE desde hace mucho tiempo y recordado por Lidia Santana hoy en su ponencia y aplaudido por todos.

Los profesionales de la educación estamos hartos de que cada vez que haya un cambio de Gobierno en España haya un cambio de Ley Orgánica de Educación. Según indicó el profesor Bizquerra en las I Jornadas Andaluzas de Orientación de Málaga, **“ESPAÑA se ha convertido en el PRIMER PRODUCTOR INTERNACIONAL DE CAMBIOS LEGISLATIVOS EN EDUCACIÓN en corto espacio de tiempo, lo cual sin duda es un factor contribuyente al fracaso escolar”**.

Las diferencias entre los dos grandes partidos políticos españoles (y entre estos y los partidos nacionalistas) no justifican el que no se llegue a un PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN ... Entre todos los estamentos sociales tendremos que hacer reflexionar a nuestros políticos sobre la NECESIDAD APREMIANTE DE SENTARSE A NEGOCIAR Y A CONSENSUAR EL PLANTEAMIENTO DE FUTURO DE NUESTRA EDUCACIÓN que Europa demanda y los ciudadanos y ciudadanas españoles queremos.

Los **HOMENAJES**, de la clausura del Congreso han sido también un canto a la orientación, es decir un canto a la



EDUCACIÓN: Juan Diego Chica Maestre y José Agustín Garrido García, orientadores implicados y comprometidos con los centros, con los jóvenes y con las familias,, todos nosotros tenemos como referencia sus ESCUELAS DE PADRES Y MADRES. **Miguel Ángel Santos Guerra**, referente para todos, ejemplo de afrontar los temas complejos y profundos con ironía pero valentía. **Emilio Iguaz de Miguel**, docente, exdirector de IES, EXPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR ANDALUZ Y EXDIRECTOR GENERAL DE F.P., que contribuyó al articulado que hace referencia a la importancia de la orientación educativa en la LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA (una ley modélica para otras Comunidades Autónomas).

PARA TERMINAR:

- **Ser orientador/a es difícil, ser orientador/a es complejo pero es importante, es apasionante, es hermoso, es una tarea inmortal... es SER EDUCADOR.**
- **Dificultades de aprendizaje.... Prevención, lectura y escritura, tránsito entre etapas, emociones, acción tutorial, Nuevas TICs, familias: ese ha sido el Congreso, ... ¡qué completo y complicado!.... esa es la complejidad de nuestros trabajo.**
- **Y... además este Congreso ha tenido currículo oculto: ¿a dónde voy ahora?... ¿qué elijo?... ¡tengo que estar en dos sitios a la vez! ese ha sido el congreso... ¡esa es nuestra vida laboral!**
- **Finalizamos con una frase de D. MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA: “Para orientar en los estudios a Luis, más importante que conocer los estudios es conocer a Luis”.**



¿QUIERES PUBLICAR EN LA REVISTA DE COPOE?

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS DE DEBATE Y OPINIÓN, DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y/O TEÓRICA, DE REVISIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL Y APLICADA, Y DE EXPERIENCIAS DE TRABAJO PRÁCTICAS, PARA SU PUBLICACIÓN EN LA REVISTA EDUCAR y ORIENTAR de COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España)

1. CONCEPTO DE LA REVISTA

La Revista digital EDUCAR y ORIENTAR de COPOE tiene como finalidad principal promover y difundir entre sus asociados artículos de debate y opinión, de desarrollos teórico-conceptuales y metodológicos aplicados, de exposición de experiencias, talleres, y programas aplicados, junto a informaciones aportadas por las diferentes asociaciones confederadas en COPOE.

Queremos que sirva, no sólo para intercambiar experiencias, sino también para difundir líneas de trabajo e intervención actualizadas que sirvan para informar y formar de manera que redunde en la praxis diaria de los profesionales de la orientación y, por elevación, a la comunidad educativa a la que dirigen sus actuaciones profesionales.

En la revista EDUCAR y ORIENTAR tienen cabida tanto artículos de perfil científico como artículos de tipo conceptual, ya que en su diseño se ha concebido como un modelo mixto.

Pretende dar entrada no sólo a autores nacionales sino también internacionales, yendo desde profesores universitarios de prestigio a los propios maestros con los que se está trabajando a diario en los centros educativos.

En cuanto a las temáticas se pretende que giren en torno a la Orientación como eje vertebrador, tendiendo a ser más de carácter divulgativo que de perfil científico pero sin excluir; se incluirán experiencias de Atención a la Diversidad, de TICs. Nuevas Tecnologías, de Acción tutorial (experiencias, materiales, programas,...), de Orientación Profesional y de Convivencia, colaboración y participación en el ámbito educativo.



2. PROCEDIMIENTO DE ENVÍO

Los artículos que postulen a la revista EDUCAR y ORIENTAR deben cumplir los siguientes requisitos:

- a) Pertener a las temáticas indicadas
- b) No haber sido publicados anteriormente en otra revista.

Los autores deberán enviar sus trabajos por correo electrónico a la dirección de email revista@copoe.org dirigiéndose a la dirección de la revista. Se les enviará un correo de respuesta como constancia de la recepción del mensaje y los materiales.

Una vez recibido el artículo, será enviado al comité editorial para su revisión. Si fuera necesaria una opinión del comité consultivo, el comité editorial le enviará el trabajo para su revisión. Luego de cualquiera de ambas situaciones, y si fuese preciso, el comité elaborará una constancia de recomendación para la publicación del artículo o para que sea devuelta al autor con la finalidad de que realice las modificaciones sugeridas.

Igualmente deberá cumplimentar el protocolo de publicación que está en la dirección:
https://docs.google.com/forms/d/1hYCyVf3x35zFw3rXjuRNvLvrnxn4xpUqDtA2gCAoKc/viewform?usp=send_form

3. NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN

Es imprescindible que el autor/es asuman la responsabilidad de los contenidos de su artículo, tanto en los textos como en las imágenes que pueda incluir.

Los autores deben seguir el siguiente procedimiento, enviando por correo electrónico los siguientes elementos:

- Una fotografía actual del autor/es (opcional).

- El artículo debe ser presentado en formato .doc/.docx.
- Deben ceñirse a los modelos especificados en la tabla.

4. ESTRUCTURA Y TIPOS DE ARTÍCULOS

El tipo de letra debe ser Calibri, tamaño de fuente 11, interlineado sencillo, y con márgenes uniformes y justificados, de 3 cm en la parte superior, inferior, derecha e izquierda. Debe estar alineado en forma justificada y sin sangría al inicio de párrafos y con separación entre párrafos.

En el encabezado debe aparecer el título del artículo (letra mayúsculas Calibri 12, negrita) seguido del nombre de los autores, dirección de email de contacto y centro de trabajo (opcional).

Las imágenes o ilustraciones que incluya el artículo deben enviarse como archivos independientes en formato JPG, TIFF o PNG de 300 ppp o en formato vectorial EPS.

Referencias bibliográficas

La presentación de las referencias bibliográficas está sometida a las normas de la APA. El orden debe realizarse alfabéticamente, sin numeración, con sangría francesa en todos los casos. Indicamos a continuación el formato de referencia:

Referencia de un artículo:

Apellido, N. M., Apellido, K. L., y Apellido, O. P. (año). Título del artículo. *Título de la publicación*, nº, pp-pp.

Apellido, N. M., Apellido, K. L., y Apellido, O. P. (año). Título del artículo. *Título de la publicación*, nº, pp-pp. Disponible en: <http://...>

Referencia de un Libro:

Apellido, N. N. (año). *Título del trabajo*. Lugar: Editorial.

Apellido, N. N. (año). *Título del trabajo*. Lugar: Editorial. Disponible en: <http://...>

ARTÍCULOS DE OPINIÓN Y DEBATE	1 PÁGINA	2 PÁGINAS	3 PÁGINAS	4 PÁGINAS
	Nº de palabras: 700 aprox. Nº mínimo de palabras: 500	Nº de palabras: 1500 aprox. Nº mínimo de palabras: 2000	Nº de palabras: 2300 aprox. Nº mínimo de palabras: 2000	Nº de palabras: 3000 aprox. Nº mínimo de palabras: 2800
DESARROLLOS TEÓRICO-CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS APLICADOS	4 PÁGINAS		6 PÁGINAS	
	Nº de palabras: 3000 aprox. Nº mínimo de palabras: 2800 aprox.		Nº de palabras: 4500 aprox. Nº mínimo de palabras: 4000 aprox.	
EXPOSICIÓN DE EXPERIENCIAS, TALLERES Y PROGRAMAS APLICADOS	2 PÁGINAS		3 PÁGINAS	
	Nº de palabras: 1500 aprox. Nº mínimo de palabras: 2000 aprox.		Nº de palabras: 2300 aprox. Nº mínimo de palabras: 2000 aprox.	
LA VENTANA DE COPOE Y SUS ASOCIACIONES	1 PÁGINA		2 PÁGINAS	
	Nº de palabras: 700 aprox. Nº mínimo de palabras: 500 aprox.		Nº de palabras: 1500 aprox. Nº mínimo de palabras: 2000 aprox.	