

A la práctica a través
de las experiencias

¿Está siendo eficaz
la respuesta al bullying?

Un paso más en el abordaje de
dificultades aprendizaje

X Aniversario de COPOE: un repaso a los
10 años de vida de la Confederación



CUADERNO PARA HABLAR

Programa para facilitar la comunicación
en niños con trastornos del **espectro autista**





LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ES IMPRESCINDIBLE PARA MEJORAR LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO

ANA COBOS CEDILLO
ORIENTADORA DEL IES BEN GABIROL DE MÁLAGA. PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. PRESIDENTA DE LA COPOE.

Desde la constitución de COPOE en 2005, siempre hemos estado comprometidos con la mejora de la calidad del sistema educativo. Diez años después, en 2015 aprobamos el primer código deontológico para el ejercicio profesional de la orientación educativa y profesional, lo que nos sirve de marco ético desde el que situarnos en la práctica. En él, asumimos que **el referente básico para la orientación educativa es la Declaración Universal de los Derechos Humanos.**

Aunque **la COPOE no se alinea con ningún signo político y mantiene su independencia ideológica como confederación**, asume la Declaración Universal de los derechos humanos enunciados por la ONU y los valores que ella conlleva, como el respeto por los derechos de las personas, la igualdad, la justicia, la democracia y la paz.

Asimismo, **entendemos el derecho a la orientación educativa como la extensión del derecho a la educación que tienen todas las personas en el mundo.** El derecho a la orientación tiene especial relevancia cuando se trata de que cada alumna y alumno reciba la respuesta educativa acorde con sus necesidades educativas, máxime si éstas se asocian a discapacidad, dificultades para el aprendizaje y/o desventaja socioeducativa.

STAFF

Director: José Luis Galve Manzano

Consejo de redacción:

- Ana Cobos Cedillo, Presidenta de COPOE
- Juan Antonio Planas Domingo, Presidente de COPOE (2005-2014)
- José Ginés Hernández, Asesor legal

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

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

Coordinador de colaboraciones: Eloy Gelo Morán

Maquetación y diseño: Rebeca Vega Sánchez

Envío de artículos: revista@copoe.org

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

CIF: G99061285

Dirección: Pza. Roma F-1, planta 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).

Por todo ello, **consideramos que ha llegado el momento de que en España se elabore un Pacto de Estado por la Educación que proporcione una normativa estable y sostenible en el sistema educativo**, ya que lo consideramos de imperiosa necesidad. **Una normativa consensuada** por los políticos pero asesorada e incluso **elaborada por especialistas en educación, fundamentada en la investigación educativa y en la experiencia en las aulas** en su quehacer diario y a lo largo de varias décadas, **que agrupe las voces de la ciudadanía**, especialmente del profesorado, del alumnado y de sus familias.

El Pacto de Estado por la Educación que necesitamos **debe velar porque la inversión por alumno/a en el sistema educativo sea similar en todo el Estado**, evitando las desigualdades territoriales, de las que tan poco se habla, pero que tanto discriminan en la práctica al alumnado en función de su residencia. El Pacto de Estado implica **que se elabore un currículo básico común** y que conlleve una ordenación educativa que permita que el alumnado pueda cambiar de comunidad sin que por ello cambie su currículo, es decir, una **coherencia interregional entre currículos**.

En el Pacto de Estado que necesitamos **han de estar muy presente la Orientación y la Psicopedagogía** en el sistema educativo, tanto en la formación inicial del profesorado como en la formación continua así como en la práctica educativa, no debiendo olvidarse que **la función docente se basa en la Didáctica y en la gestión emocional en el aula**. Éstas son Ciencias de la Educación eminentemente prácticas y como tales se fundamentan en un conocimiento práctico, por ello, consideramos que **la selección del profesorado ha de basarse en la tutorización en la práctica a cargo de profesorado veterano y experto**. Y aquí cabe, nuevamente, demandar de una vez por todas la carrera docente, de la que tanto se viene hablando, y que creemos sería un revulsivo para que el profesorado crezca y se motive para su profesión.

También **es necesario que se aumente el porcentaje económico destinado a educación** en los presupuestos generales del Estado -y por supuesto, que se refleje en las otras administraciones- y destinarlo especialmente al aumento de los recursos humanos: si se quiere hacer una apuesta real por mejorar el sistema educativo es necesario contar con más profesionales. Asimismo **es necesaria la dotación de recursos materiales** para que los profesionales de la orientación dispongan de materiales actualizados, de recursos de innovación en este campo, que nos permita tener cada vez mejor calidad en las intervenciones. Sin embargo, en la última década los recursos no han sido escasos sino nulos, dependiendo de la comunidad autónoma en que nos situemos.

Es especialmente relevante que se aborde un **Plan Estatal por la Educación Inclusiva** que contemple medidas concretas para que “ningún alumno se quede atrás”, sea cual sea el origen de su necesidad específica: desventaja social, discapacidad funcional, alta capacidad intelectual o dificultades para el aprendizaje.

Para atender con calidad a la diversidad del alumnado **es imprescindible que se disminuya la ratio de alumnado por docente en el aula**, recomendando 1/15 en Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, **promoviendo el segundo docente el aula para introducir metodologías más innovadoras y una enseñanza más personalizada**. Las decisiones relativas al alumnado deben basarse siempre en el rigor técnico-científico, tanto para el diagnóstico como para la intervención, de modo que siempre sea necesario contar con profesionales de la orientación, como especialistas en Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía.

Nuestro sistema educativo sigue teniendo un reto pendiente en cuanto la **acción tutorial**. Las temáticas que se abordan son muy relevantes en la vida de las personas y es preciso que exista un tiempo específico de tutoría lectiva

en el horario de todas las enseñanzas, no solo las obligatorias (en la Educación Primaria aún no existe) y la Formación Profesional Básica, sino también las postobligatorias, especialmente en Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio (no se contempla en la LOMCE para ninguna de estas etapas). Sin embargo, **consideramos que existe un retroceso respecto a la LOGSE**, ya que se han reducido horarios de atención directa al alumnado en Secundaria y en Primaria nunca ha existido un tiempo específico para actividades relacionadas con esta temática. Los que llevamos varias décadas trabajando en este ámbito vemos la gran **necesidad de que los tutores y tutoras puedan ejercer como tales**, de que dispongan de horarios individuales y colectivos para conocer y abordar el seguimiento de su alumnado tutorizado y ser capaces de “profundizar” en la psicología y vivencias de su alumnado. Esto, sin duda, reduciría la problemática en las aulas.

En la **tutoría lectiva** es preciso seguir trabajando la educación emocional, las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje, la convivencia, las habilidades sociales, la educación para la paz y la solidaridad, la educación para la salud: prevención de drogodependencias y adicciones, educación afectivo-sexual, educación para la nutrición... A este respecto, es necesario tener en cuenta que las principales causas del fallecimiento de los menores son accidentes de tráfico, drogadicción y suicidios. Por consiguiente, **es imprescindible trabajar en la prevención desde la acción tutorial**, con un sistema educativo que trabaje por una formación integral, superando arcaicos planteamientos basados únicamente en el aprendizaje de contenidos instrumentales. En suma, **consideramos la necesidad y la eficacia de la acción tutorial para el crecimiento personal y estabilidad emocional de nuestro alumnado**.

También en el **ámbito de la orientación vocacional y profesional** seguimos teniendo retos muy importantes como consecuencia de la complejización de la oferta formativa y la relevancia de que los niños y jóvenes diseñen y desarrollen su propio proyecto profesional: lo que sería su proyecto de vida. **Es necesario que el sistema educativo se abra al mundo de la empresa** y que exista una interacción bidireccional para promover especialmente el empleo juvenil, una de los mayores problemas que tiene nuestro Estado en la actualidad.

Asimismo, en estos tiempos de necesidad de cambio de modelo productivo que vivimos, **es necesario hacer realidad el derecho a la orientación de las personas adultas** con la presencia de profesionales de la orientación, especialmente en procesos directamente relacionados con la orientación como “Acredita”.

Desde la orientación educativa **es posible la promoción de la igualdad de oportunidades** pues se contribuye a que cada persona diseñe y desarrolle su proyecto de vida, superando los prejuicios que tradicionalmente han limitado a las personas: estatus social, origen, formación, procedencia, género, etnia, creencias religiosas, orientación sexual, capacidad, discapacidad o cualesquiera otras características de las personas o circunstancias.

Como conclusión, podemos decir que **es imprescindible una mayor inversión en educación porque se trata de la inversión más rentable**. La educación en general y la orientación en particular, apuestan por el futuro en positivo y contribuyen eficazmente a prevenir las problemáticas sociales más graves: desequilibrios, desempleo, delincuencia y exclusión social. Una nación necesita de un capital humano, que se implementa a través de su formación, y es lo que a lo largo de generaciones será consistente en la labor del sistema educativo con respecto al crecimiento personal y bienestar de la población.

Para ello, **la ratio de profesionales de la orientación que se precisa en España es 1/250**, es decir, un profesional por cada 250 alumnas y alumnos, tal como recomiendan entidades internacionales como la UNESCO. Está constatado que cada vez tenemos más objetivos y la actuación es más amplia y diversificada por lo que nos reafirmamos en que **no se puede realizar intervenciones de calidad si seguimos atendiendo a todo un colectivo (centro o zona) cada vez con menos recursos y simultáneamente con más demandas tanto sociales como administrativas**.

El objetivo y finalidad de COPOE es hacer de la orientación educativa un mecanismo para compensar las situaciones que están provocando el fracaso escolar y el abandono prematuro del sistema educativo para así, también desde la orientación, promover el éxito escolar de toda la población en todo el Estado Español propiciando que cada persona pueda desarrollar sus potencialidades recibiendo el apoyo pertinente de la sociedad en la que está viviendo y para la que está creciendo y preparándose, para poder devolver a largo plazo lo que la sociedad le ha estado dando.



EDITORIAL

3 / LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ES IMPRESCINDIBLE PARA MEJORAR LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO Por Ana Cobos Cedillo

OPINIÓN Y DEBATE

9 / LA ACCIÓN TUTORIAL. PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR Por Jesús Torres Alcaide

13 / FAMILIA Y ESCUELA: PARTICIPACIÓN, IMPLICACIÓN O COMPROMISO
Por Pablo de Andrés Zabaleta y María de Andrés Marquiegui

16 / LA NARRATIVA EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES Por Elena Michelena, Alfredo Arias e Inmaculada González

22 / ADOLESCENCIA Y CONDUCTA DISOCIAL: RELACIÓN Y NATURALEZA Por David Herrera Pastor

27 / LA VOZ EN EL PERSONAL DOCENTE: CAUSAS DE PATOLOGÍA VOCAL Y TRATAMIENTO
Por Miguel Puyuelo y Cecilia Latorre

30 / MATEMÁTICAS: ¿POR QUÉ NO MEJORAMOS EN LA RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS ARITMÉTICO-VERBALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA, SEGÚN INDICAN LOS DATOS DE LOS ESTUDIOS PISA? PROPUESTAS E IDEAS PARA LA MEJORA Por José Luis Galve Manzano

34 / LA NECESIDAD DE UN PROYECTO ANTIBULLYING Por José María Avilés Martínez

APUNTES TEÓRICOS

38 / CUATRO PATAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA Por Gerardo Aguado Alonso

41 / LA DISGRAFÍA EN LA ESCUELA Por Ana López López

47 / 18 ACTIVIDADES SENCILLAS PARA TRABAJAR LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN
Por Juan C. Ripoll Salceda y Gerardo Aguado Alonso

54 / PAUTAS PARA EVALUACIÓN, LA PROGRAMACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN LOS PROCESOS IMPLICADOS EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS-VERBALES Y LA UTILIZACIÓN DE ALGORITMOS PARA SU RESOLUCIÓN, OPERACIONES BÁSICAS Y NUMERACIÓN Por Manuel Trallero Sanz, José Luis Galve Manzano, Cristina Trallero de Lucas, Alejandro S. Dioses Chocano, Luis Fidel Abregú Tueros y Carmen Isabel Inca Maldonado



EXPERIENCIAS

59 / EL ENTUSIASMO DEL PROFESOR COMO RECURSO DOCENTE
Por Óscar Díaz Chica y Rosana Fuentes Fernández

63 / EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER Por Miguel Puyuelo y Cecilia Latorre Cosculluela

66 / ABANDONO ESCOLAR PREMATURO, ¿CUÁLES SON SUS CAUSAS?
Por Ailen Bruschetti Ricotti, Salvador C. García Cordero, Abian Cerdeña de Armas, Adriana Gallego Vallejo, Rubén López Cabello, Ibrahim Molina Merzouk y Ana Salva Hidalgo

69 / LA EXTRAÑA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA Por Yolanda Gómez

71 / ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA TEI A EDUCACIÓN INFANTIL Por Jéssica Menargues

75 / ESCUELA DE FAMILIA: UN CAMBIO DESDE EL CORAZÓN Por Silvia Folgueira Puente

LA VENTANA DE COPOE

78 / X ANIVERSARIO DE LA COPOE (2005-2015) Por Jesús Ibáñez Bueno y Jesús Prieto González

83 / LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (PDC) FRENTE A LOS PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO (PMAR) Por José Ginés Hernández

88 / CONTEXTOS PARA LA INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
Por Mábel Villaescusa Alejo

90 / BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

GESTIÓN EMOCIONAL

LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO



Av. Reina Victoria, 8, 2º Planta. 28003. Madrid
Tlf. 915541204 - www.eos.es

LA ACCIÓN TUTORIAL. PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

¿SE REALIZA UNA ACCIÓN TUTORIAL EFICAZ EN NUESTROS CENTROS?
¿ESTÁN PREPARADOS PARA ESTAS DEMANDAS NUESTROS PROFESORES?
¿ES POSIBLE UNA ACCIÓN TUTORIAL EFICAZ EN EL CONTEXTO ACTUAL?

Desde nuestro punto de vista, en el último quinquenio se ha venido produciendo un retroceso en las labores de acción tutorial en los centros educativos, una afirmación que, si bien puede resultar “fuerte” o llamativa, la vamos a sustentar, proponiendo además la necesidad de un cambio y de la potenciación de la acción tutorial.

Si partiéramos de la legislación actual, veríamos la cantidad de funciones que se asignan al rol de tutor/a. Pero antes de llegar a este apartado, consideramos más lógico analizar algunos elementos.

Comencemos analizando las **definiciones varias sobre el tutor y su rol**. Se puede decir que la palabra tutor deriva del latín, del verbo de la misma denominación, que significa «velar por, proteger, defender». El Diccionario de la Real Academia de la Lengua lo define entre sus múltiples acepciones como «persona que ejerce la tutela, defensor, protector, director en cualquier línea». El Diccionario de María Moliner lo hace como «persona a quien está encomendado el cuidado de otra no capaz o incapacitada por la ley para administrarse a sí misma; guía, protector, defensor de alguien en cualquier aspecto». La Nueva Enciclopedia Larousse lo define como «persona encargada de orientar y aconsejar a los alumnos de un curso, una asignatura, etc.»

Lázaro y Asensi (1987) definen la tutoría como: «una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal y los procesos de aprendizaje».

Creemos que el rol que ejerce el tutor en los centros está muy lejos de estas definiciones y en parte está justificado por dos motivos: 1) las administraciones educativas y la propia legislación han ido mermando espacios temporales y recursos para su desarrollo; 2) los “tutores” no están, ni han estado nunca, preparados lo suficiente como para ejercer estos roles.

Valga decir que nuestra observación de varias décadas nos ratificaba que casi nadie quería ser tutor en secundaria. Lo consideraban como una carga añadida a su rol de profesor que no era compensada ni en tiempos, ni económicamente, ni de forma profesional alguna.



Por Jesús Torres Alcaide
Orientador del CRA Elena Fortún de Villar de Olalla (Cuenca)

Para ejercer el rol y las funciones de tutor es preciso una serie de recursos, que de forma sintética resumimos a continuación:

- **Debe ser capaz de establecer una relación personal con el grupo y con cada uno de los alumnos/as** (cuando un profesor empatiza con su grupo las comunicaciones son más fluidas y eficaces, y en el grupo se minimizan los problemas).
- **Debe ser capaz de ejercer la tutoría como un procedimiento de enseñanza**, atendiendo, casi informalmente, a características instructivas de un grupo de alumnos, o sea, tratando de llegar a la enseñanza personalizada.
- Aunque **el tutor/a** no es un "orientador/a", o sea, no tiene porqué ser un especialista, sí **necesita tener una serie de conocimientos sobre psicología evolutiva** (conociendo los problemas del desarrollo, problemas de conducta, problemas emocionales), **en habilidades sociales y de comunicación, en inteligencia emocional, en técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, en dificultades de aprendizaje** (dislexias, disgrafías, discalculias, disortografía, retraso significativos...), **en toma de decisiones y orientación para los estudios**, generando y/o modulando una serie de actitudes y valores en sus tutelados y debiendo actuar tanto de forma preventiva como correctiva. Por último, **debe dominar las técnicas de entrevista**, en especial cuando "se reúne" con los padres o tutores legales, tanto para informar como para demandar o contrastar información.

Todo esto le llevaría a identificar los casos con una evolución positiva y los casos de riesgo, pudiendo así demandar la intervención de otros especialistas, canalizando estas demandas a través de los servicios de orientación.

Una diferencia sustancial es que, mientras el profesorado de las diferentes áreas y materias preferentemente trata de preparar intelectualmente a los alumnos con unos instrumentos mínimos de conocimiento y análisis para el mundo de la cultura moderna, los tutores deben, además, potenciar una serie de actitudes y valores que permitan al niño/a comportarse socialmente con madurez, autocontrol y autonomía personal.

Visto esto, podríamos intentar autorespondernos a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo funciona la Tutoría en nuestro sistema educativo (ya sea en Educación Infantil, Primaria o Secundaria)?
- ¿Qué incidencia está teniendo en la formación de los alumnos la Acción Tutorial?

- ¿Están nuestros profesores preparados para ser tutores de sus alumnos/as?
- ¿Qué ha hecho el M.E.C. y las Administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas para mejorar la acción tutorial y el rol de los tutores en las dos últimas décadas?
- ¿Preparan las Escuelas Universitarias del Profesorado y las diversas Facultades que forman profesores para su labor "docente y tutorial", al igual que los diferentes máster?

Para mejorar la acción tutorial creemos conveniente implementar una serie de principios que se deberían incluir y potenciar en el sistema educativo, y son los siguientes:

- **La organización y la acción tutorial no debe ser una tarea puntual, sino que debe ser un proceso continuo y uno de los componentes fundamentales de todo proceso educativo.** Desde el inicio al fin de la enseñanza, con unos programas, unos espacios temporales, y unos recursos para dicha tarea. La experiencia de varias décadas y las "leyes" que han existido, es que si esto no es así, entonces sólo existe dicha función en las programaciones de los centros (deja de ser eficaz tal función).
- **La acción tutorial debe de dar respuesta a la diversidad** (todo ello sustentado en metodologías diferenciales y personalizadas con una adaptación del currículo que responda a la heterogeneidad del alumnado, la cual es cada vez mayor). Y esto, también se ha quedado en el papel.
- **La tutoría debe afrontar la totalidad del profesorado**, si bien coordinada y sustentada fundamentalmente por el profesor-tutor/a, de aquí la importancia que debe cobrar la figura del tutor/a en todos los niveles del actual sistema educativo, sin excepcionalidad.
- **El rol del tutor/a no debe limitarse a ser el profesor principal de un grupo de alumnos**, encargado de una serie de actividades burocráticas y de relaciones personales (que desgraciadamente es a lo que se suele dedicar mayor tiempo).

Por todo lo expuesto, **creemos que es de suma necesidad la potenciación de la acción tutorial para minimizar la problemática en los centros y para potenciar el desarrollo intelectual y afectivo-emocional de nuestros alumnos.** Considerando que es la mejor herramienta para minimizar la problemática en las relaciones disruptivas en los centros educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Galve, J.L., y Ayala, C.L. (2002). *Orientación y Acción tutorial*. Editorial CEPE.

MÁS DE 150.000 ALUMNAS/OS
EVALUADOS AL AÑO

EVALUANDO APTITUDES
BATERÍA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES
RENOVADO
BADYG

La anterior versión en CD ha sido sustituida por una nueva aplicación de corrección web.

¡Solicite su versión gratuita de demostración en: usuariodemo@gestorbadyg.com !

VENTAJAS: Podremos introducir las puntuaciones de los alumnos más cómodamente desde cualquier ordenador. Incluso desde varios ordenadores a la vez por diferentes tutores-orientadores.

No requiere instalación. Como aplicación web, GestorBADyG es independiente del sistema operativo que tengamos instalado en el ordenador (Linux, Macintosh, Windows). Tan solo necesitaremos tener instalado alguno de los siguientes navegadores: Internet Explorer 7.0 o superior; Firefox 3.0 o superior; Google Chrome o Safari 3.2.

INFORMES: Con la nueva herramienta de corrección web podemos obtener 5 tipos de informes diferentes sin ningún coste adicional:

- **Individual:** perfil del alumno.
- **Colectivo:** estadísticos de grupo-sección.
- **Descriptivo:** informe individual en forma de redacción.
- **Comparativa de medias:** medias por grupo sección.
- **Distribución por niveles:** estadísticos de curso.

Se obtienen puntuaciones y percentiles para los factores verbal, numérico y espacial. Todos los informes pueden obtenerse en formato cerrado .pdf o en formato editable .odt (editable mediante Open Office).

Prueba evaluada positivamente en 2015 por el Colegio Oficial de Psicólogos (BADyG M).

Puede ver el informe escaneando este código:



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL
General Pardiñas, 95 - 28006 Madrid
Telfs.: 91 562 65 24 - 91 564 03 54 ☎644 449 506
clientes@editorialcepe.es - editorialcepe.es



Test de Inteligencia General

matrices

F. Sánchez - Sánchez, P. Santamaría y F. J. Abad

NOVEDAD

**La estimación más fiable,
rápida y precisa de la inteligencia
de niños, adolescentes y adultos**

De 6 a 74 años

Dispone de **6 niveles** diferentes graduados en dificultad que permiten adaptar la **evaluación** a cada persona.

Evalúa la capacidad para **resolver problemas complejos y razonar con contenido abstracto.**

✓ Estímulos visuales

✓ Posibilidad de aplicar mediante gestos

✓ Corrección online

✓ Baremos por edad y curso

✓ Muestra de más de 12000 personas



**Discrimina CI
desde 40 a 160**

MÁS INFO: 912 705 000
www.teadediciones.com



FAMILIA Y ESCUELA: PARTICIPACIÓN, IMPLICACIÓN O COMPROMISO



En diciembre de 2015 el Consejo Escolar del Estado publicó el séptimo número de la revista "Participación Educativa" en el que se abordaban las relaciones entre familias y escuela. Se trata de un documento que puede y debe suscitar importantes reflexiones en nuestras comunidades educativas.

Es cierto que son muchos los temas que se van dejando sobre el tejado de la escuela para su reflexión, pero no es menos cierto que los cambios que se han producido dentro de ella son menos significativos y de mucho menos calado que los que ha sufrido la sociedad en la que se desarrolla. Preocupados por los resultados que nuestro país obtiene a nivel educativo en las evaluaciones internacionales, se han ido señalando los elementos que pueden resultar significativos a la hora de hablar del fracaso escolar y queda claro que familia y escuela deben asumir su porcentaje de influencia a la hora de encontrar soluciones.



Por Pablo de Andrés Zabaleta. Director Pedagógico del Colegio Círculo, Profesor Asociado de la Universidad de Burgos.
María de Andrés Marquiegui. Profesora de Lengua Española.

La revista presenta siete secciones que comienzan con un interesante diálogo sobre neurociencia y educación, entre un científico y un filósofo -Joaquín Fuster y Antonio Marina respectivamente-. A partir de ahí se presentan diferentes visiones, estudios, y buenas prácticas relacionadas con acciones efectivas de cara a mejorar las relaciones entre estos dos ámbitos educativos complementarios, abocados a trabajar conjuntamente en una aldea global, compleja y en continua evolución.

La universalización de la educación básica es un fenómeno relativamente reciente en nuestra sociedad, por lo que queda mucho por desarrollar y descubrir, no solo a nivel curricular o metodológico, sino también sobre las sinergias que pueden y deben darse entre sus protagonistas (familia, alumnos y docentes).

Una posible opción de análisis puede ser examinar cómo ha evolucionado la legislación a este respecto. Iniciemos nuestro breve recorrido, en este sentido, con el primer intento serio de legislar la relación que se debía establecer entre ambos agentes educativos, nos referimos a la LEY General de 1970. En el artículo quinto se recogía que la primera obligación de los padres era la educación de los hijos, para facilitar la tarea se indicaba que se crearían programas específicos. Se estimulaba la constitución de asociaciones de padres; a la hora de evaluar el rendimiento de los centros uno de los indicadores que se señalaban era la relación que se estableciera con las familias y la comunidad (art. 11); y entre las funciones del profesorado se establecía la de "mantener una estrecha relación con las familias de los alumnos" (art. 109).

La LODE ordena los derechos y deberes de los padres, garantiza la libertad de asociación de los mismos y establece la composición y funciones que deberían tener los Consejos Escolares (art. 4 y 5). La LOGSE tanto en el preámbulo como en los principios recogía la participación de las familias y en la etapa de Infantil concretaba la necesidad de colaborar familias y docentes (art. 7).

La LOPEG en los artículos 3, 6, 7, 8 y 10 trataba de reiterar la necesidad de participación y colaboración de las familias en los centros, reservando la disposición final primera para concretar estas actuaciones en los casos de centros concertados. En el caso de las dos últimas leyes educativas se mantienen los principios que hemos ido enumerando, y entre las funciones del profesorado se recoge la necesidad de informar y orientar a las familias (art. 91). Por su relevancia en el proceso que venimos analizando consideramos importante señalar el protagonismo de la Dirección, frente al Consejo Escolar, en lo relativo a las decisiones fundamentales sobre la vida del centro que caracteriza a la LOMCE.

Salvo en este último aspecto, que nos acerca al mundo empresarial y el protagonismo que adquiere el líder frente a otros sectores implicados en la consecución de resultados, podemos observar una evolución positiva en la relación entre familia y escuela: desde el derecho a la participación ha ido evolucionando hacia su implicación en el funcionamiento del centro, siempre con la idea de que ello redundará en una mejor atención al alumno y por tanto en la mejora de sus resultados académicos y su formación.

A nivel práctico observamos diferentes posturas frente a cómo debe gestionarse esta relación que teóricamente es indispensable, pero suscita importantes problemas. Hay sectores que demandan una especificación clara de competencias de cada una, evitando intromisiones que la dañen. Otros se posicionan en actitudes que dan un claro protagonismo a un sector frente al otro. Si partimos de las evidencias recogidas en las últimas décadas concluiremos que, por encima de este reparto de responsabilidades, debe primar la búsqueda de las estructuras más eficaces de colaboración.

Los vertiginosos cambios sociales han dejado al descubierto la falta de consenso a la hora de definir cuestiones tan básicas para el individuo como la educación. Son constantes las alusiones a la falta de compromiso de las familias en dicha tarea o la dificultad que las escuelas tienen actualmente para realizar esta función.

En otras épocas, no tan lejanas, la familia tenía un claro protagonismo en la socialización de la prole mientras la escuela asumía una tarea formativa, a través de especialistas, que complementaba la labor de los progenitores. Pero los cambios, de todo tipo, que ha sufrido nuestra sociedad han ido desdibujando los límites de una y otra. La escuela asume aspectos sociabilizadores del individuo, y desde edades más tempranas. Por otra parte la escuela ha perdido su protagonismo a la hora de formar con la irrupción de alternativas menos regladas -educación no formal e informal- y la formación media de las familias ha mejorado de forma sustancial.

Sin embargo, a pesar de los cambios mencionados, ambas siguen siendo decisivas a la hora de educar a las generaciones más jóvenes y la mejor forma de hacer frente a los desafíos que la sociedad presenta en este sentido, es que una y otra trabajen alineadas. Consideramos muy importante la propuesta de Inmaculada Egido a la hora de sistematizar la relación familia-escuela, a partir del modelo de Epstein, que basa dicha colaboración en aspectos relativos a la crianza, la comunicación, el voluntariado, el aprendizaje en el hogar, la toma de decisiones o la colaboración con la comunidad. En todos ellos el protagonismo lo toma la escuela colaborando con la familia en el diseño de canales educativos más efectivos.

Las escuelas aglutinan los medios necesarios para poder diseñar programas que favorezcan dicha relación y analizar acciones que permitan combatir los obstáculos que se produzcan.

La colaboración se presenta actualmente como un hecho fundamental y decisivo en cuanto a los efectos que puede tener sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, no parece que a medio plazo este hecho vaya a perder valor, sino más bien todo lo contrario, a tenor de la tendencia que podemos observar a nivel social y respecto a las políticas educativas en nuestro país.

La publicación analiza diferentes formas de colaboración y se consideran los resultados obtenidos en un estudio presentado en uno de los números de la revista publicado en 2014: "La participación de las familias en la educación escolar". De los indicadores utilizados podemos obtener información muy valiosa para desplegar planes de colaboración en el seno de nuestras comunidades educativas.

Se suelen considerar tres niveles de comunicación entre la escuela y las familias. La comunicación formal hace referencia a la implicación en el Consejo Escolar y AMPA; los encuentros y entrevistas con tutores y dirección; la agenda escolar; los informes de evaluación, competencias o notas; los tablones de anuncios, circulares y emails. En este sentido no cabe duda de que se maneja mucha información, quizás excesiva para la rentabilidad que se obtiene de ella. En el estudio se pone de manifiesto un desinterés significativo por parte de los padres a la hora de participar en el Consejo Escolar o la Asociación de Padres: en este sentido la falta de aceptación, por parte de las familias, de las directrices de los profesores, constituye un importante obstáculo para la colaboración. Sugerimos dos cauces de cara a mejorar este aspecto: por un lado hay que informar y formar a los padres sobre la necesidad e interés de su implicación en ellos y, por otro lado, hay que dar más protagonismo en la vida de los centros a los que constituyen el ámbito de participación de los padres por excelencia. Respecto al resto de elementos informativos enumerados consideramos que cada uno de ellos puede generar importantes mejoras en el seguimiento del alumnado, tanto por parte de las familias como de los docentes, pero requiere un análisis detallado y compartido con compromisos y acciones concretas a desarrollar en ambos ámbitos.

La comunicación formativa hace referencia a las escuelas de padres, las actividades culturales y deportivas, la participación en programas específicos, las comunidades de aprendizaje o incluso la mediación escolar. Los datos del estudio muestran la perplejidad de la dirección y el profesorado ante la escasa participación de los padres en actividades que demandan y que las consideran interesantes y necesarias. Algo similar se observa a la hora de considerar el apoyo de los padres en los estudios de los hijos, especialmente en la adolescencia.

Por último la comunicación informal es la que mejores resultados suele obtener. Nos referimos a los encuentros programados, las jornadas de puertas abiertas, las festividades y eventos o el buzón de sugerencias.

Para concluir con la este breve análisis sobre las relaciones que se establecen en los centros entre dos sectores fundamentales -padres y docentes-, queremos resaltar una serie de reflexiones que consideramos pueden ayudar en esta tarea. Debemos considerar cómo inciden ciertas situaciones y comportamientos familiares en el aprendizaje -ambiente, valores, disciplina...-, así como ciertas actitudes del profesorado. Es fundamental plantearnos la necesidad de reforzar los lazos entre progenitores y educadores, especialmente tutores y directores. Cualquier iniciativa en este sentido debe pasar por poner en valor lo que ya hacemos bien y funciona, para desde ahí buscar soluciones eficaces a lo que falla, siempre desde la reflexión y el análisis compartido y comprometido. Sin perder de vista los aspectos que pueden mejorar o dificultar la comunicación y relaciones entre ambos.

Una vez revisadas nuestras fortalezas y debilidades en este sentido, será necesario proponer un plan de trabajo que, partiendo de lo que nos une, nos ayude a abordar lo que nos separa. Para ello será fundamental desplegar no solo acciones, sino también formación, sobre cómo conseguir que ambos sectores puedan colaborar estrechamente. Siempre sin olvidar que no buscamos culpables, sino soluciones adecuadas para ambos sectores, lo que en realidad supone mejorar el proceso formativo de nuestros hijos y alumno. No dejemos para el curso que viene, ni para que lo hagan otros, aquello que puede beneficiar a nuestros alumnos y podamos realizar nosotros.



CUADERNO PARA HABLAR

Programa para facilitar la comunicación en niños con trastornos del espectro autista





LA NARRATIVA EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES

El enfoque narrativo parte de la idea de que las historias que nos rodean determinan nuestras vidas. Todas las suposiciones gratuitas que subyacen a las conversaciones, comentarios, opiniones vertidas en público o en privado conforman el discurso social dominante tal y como lo definió Foucault. Ese discurso condiciona nuestros pensamientos y nuestras conductas; nos aboca a identificarnos con una determinada imagen de nosotros mismos y a construir nuestra personalidad en torno a esa imagen.



Por Elena Michelena García, Alfredo Arias Pérez e Inmaculada González Báez

El empeño del enfoque narrativo es desmontar esas historias dominantes cuando son tóxicas y entorpecen el crecimiento personal. En su lugar se afana por construir historias alternativas de competencia.

Los orientadores narrativos estamos interesados en invitar a las personas a “desidentificarse” de las historias problemáticas que les oprimen y a reconocer sus recursos y capacidades.

La terapia narrativa surgió en 1990 de la mano de Michael White y David Epston, que desarrollaron una perspectiva novedosa para abordar los retos de las personas a través de conversaciones terapéuticas positivas que podían transformar su existencia.

El enfoque narrativo en orientación escolar surge de la terapia narrativa. El motivo de que se ajuste tan bien al contexto educativo es porque la terapia narrativa no busca la reconstrucción de la personalidad a largo plazo. Así que no es necesario abordar los problemas actuales ahondando en lo más recóndito de los dramas de infancia. En el mundo de la orientación no sería posible semejante profundización. Por lo tanto el enfoque narrativo tiene un método de abordaje breve que se ajusta a las limitaciones de la escuela.

Parte de la creencia de que son los propios sujetos los que tienen en su poder las claves para producir cambios en sus vidas. Así que los orientadores narrativos no se posicionan como expertos si no como colaboradores en la búsqueda de una historia alternativa.

No pretendemos que la persona aprenda a hablar una jerga teórica, en su lugar estamos muy atentos a las narraciones y a las metáforas que la persona relata para aprender nosotros a hablar en esos mismos términos. Si alguien por ejemplo dice “me siento en *game over*” para expresar que se siente frustrado, nosotros incorporaremos esa expresión a nuestros encuentros. Una de las principales habilidades en orientación narrativa es precisamente conectar con el lenguaje del niño o del adolescente, y trabajar con sus mundos lingüísticos. Este lenguaje contextualizado y personalizado ayuda a establecer una relación de confianza con el otro y de complicidad. Apoya un posicionamiento del profesional junto con la persona y frente al problema.

Los métodos narrativos no separan a los individuos de sus contextos familiares y escolares, en su lugar buscan la colaboración de personas relevantes en la vida del sujeto para la construcción de la nueva historia. Puesto que los centros educativos son pequeñas comunidades donde diversos grupos de personas conviven, creemos que estos métodos son muy adecuados al contexto escolar.

Además la perspectiva narrativa no se queda atrapada en el discurso cultural dominante ni se reduce a una única visión cultural del mundo, por lo que es muy apropiada para el trabajo con personas de diferentes culturas. Los métodos narrativos preparan a los orientadores para trabajar con la diversidad cultural de nuestras escuelas.

A los alumnos y a los adultos que trabajamos desde esta perspectiva nos engancha la forma ingeniosa y lúdica de abordar los problemas. Tan pronto estamos “mandando a un problema de vacaciones, después de agradecerle sus servicios”, como inventando una retahíla que nos recuerde nuestro compromiso de no pelear en el patio.

Michael White y David Epston hacen suyo el concepto de deconstrucción de Derrida y lo aplican a la formulación de preguntas que buscan el detalle de los éxitos del sujeto contra sus problemas. Se trata de entrar con minuciosidad en las circunstancias de las historias y en la naturaleza de los relatos. Se indaga en la longitud del problema ¿desde cuándo?, en su anchura ¿en qué lugares? y en su profundidad ¿con qué intensidad aparece? Una vez que ha sido localizada y descrita la situación problemática se le da un nombre que ayude a desligar al sujeto de su problema. Así pues hablamos de “La Desatención” que impide a Sara continuar con su tarea o del problema de “Los Malos Humos” que no deja a Javi controlarse. La externalización es una herramienta fundamental para el trabajo narrativo que libera al sujeto del peso de culpabilizaciones inútiles y paralizantes, potenciando así, que la persona quiera implicarse en un cambio. A partir de ahí inicia la búsqueda activa de excepciones a la regla, de situaciones en las que el sujeto no se ha visto dominado por el problema, para poco a poco ir ampliando sus competencias contra él. Muchas estrategias relacionadas con este tipo de trabajo se encuentran en el libro *Enfoque narrativo en contextos educativos* de John M. Winslade y Gerald D. Monk (EOS, 2011). Estos autores fueron los primeros en llevar la terapia narrativa al contexto escolar. El libro está lleno de ideas prácticas para ser aplicadas tanto de forma individual como en grupos.

No sólo los orientadores o los profesores, sino también los padres pueden utilizar estrategias narrativas en la relación con sus hijos. Son beneficiosas para crear senderos neuronales de competencia y mejorar la resolución de problemas cotidianos.

Se trata de practicar con conversaciones en las que se pone el foco en lo que el niño sabe a la hora de afrontar situaciones que le suponen un reto, en lugar de abrumarle con nuestros consejos. A través de preguntas bien elegidas intentamos buscar experiencias de éxito en la solución de situaciones problemáticas, incluso aunque ese éxito haya

sido incompleto o sólo haya estado presente en el pensamiento del niño.

Mediante conversaciones que estimulan habilidades se trata de poner en palabras acontecimientos de éxito con el fin de consolidar las estrategias que se pusieron en marcha y la emoción positiva de competencia a las que fueron asociadas. Estas estrategias narrativas se basan en las experiencias que ha vivido el niño y parten de la creencia de que quien realmente tiene el conocimiento necesario para resolver la situación problemática es el propio niño. Así que las típicas charlas tediosas y molestas que deterioran el vínculo entre los miembros de la familia son sustituidas aquí por conversaciones generadoras de capacidades.

El libro de Marie-Nathalie Beadoin *Cada Niño puede ser un millonario en habilidades* (EOS, 2013) aporta las claves teóricas necesarias y proporciona numerosos ejemplos prácticos de cómo llevar a cabo la estimulación de las habilidades socio-emocionales en los niños desde un enfoque narrativo. La autora elabora un mapa conversacional. El mapa de la Estimulación de Habilidades. Consiste en saber cuándo, dónde y cómo hacer o no hacer preguntas sobre la vida del niño, respetando su camino por la infancia. Las investigaciones en neurociencia y neurobiología proporcionan a la autora pruebas científicas de que centrarse en las habilidades emergentes y en sus senderos neuronales resulta muy eficaz en la tarea de hacer aflorar en los niños y jóvenes su conocimiento en el manejo social y emocional de sus vidas. Y es que el mero hecho de poner en palabras las experiencias, ayuda a organizar los pensamientos que de otra manera quedarían difusos.

El libro está dirigido tanto a padres como a educadores y profesionales. Les invita a mantener conversaciones en las que el punto de partida sea la propia experiencia del joven sobre los acontecimientos que le suceden, pues él es el único que sabe realmente lo que le pasó y lo que provocó su forma de responder. Las posibilidades conversacionales son más amplias cuando el joven revela activamente información cuya existencia los adultos nunca hubieran sospechado. Desde esta perspectiva los adultos sólo facilitan una exploración de lo que ocurrió y descubren las ideas y los pensamientos que contribuyeron a desentrañar la solución. “¿Qué pasó para que finalmente decidierais volver por el río, en lugar de adentraros en el bosque?”, pregunta la autora a su hijo un día que se había perdido con un amigo. Los adultos pueden servir para ayudar al joven a descubrir punto por punto los componentes de la experiencia de éxito en la resolución de un problema. El arranque de este proceso de aprendizaje es de naturaleza experiencial.

Por nuestra parte, partiendo de las propuestas de los autores citados nos pusimos en marcha y comenzamos a trabajar según este nuevo enfoque. Con frecuencia nos encontramos en los centros docentes proyectos educativos alejados de los objetivos socio-emocionales y ello a pesar del aumento de la diversidad cultural y personal del alumnado que requiere de un mayor énfasis en estos objetivos.

El entorno escolar que tantos beneficios puede aportar al desarrollo integral de los alumnos, es también un caldo de cultivo en el que pueden proliferar con demasiada facilidad narraciones totalizadoras que dañan a las personas. Narraciones que las personas hacen propias sin apenas reflexión. Historias limitantes que hablan de incompetencia, que desprecian el poder del individuo o del grupo para afrontar sus dificultades. A veces estas descripciones surgen de forma espontánea del grupo de iguales, otras veces es la propia institución la que las propaga. En ocasiones incluso nos enfrentamos a un diagnóstico clínico de algunos de nuestros alumnos. El enfoque narrativo no cuestiona el diagnóstico, simplemente le da un rodeo e intenta rescatar el poder del individuo frente a la situación. Busca soluciones creativas más allá de las propuestas “expertas”. Baja del pedestal el “saber científico” y critica la erosión del saber popular.

En este marco es en el que nos decidimos a intervenir con métodos narrativos. El libro *La perspectiva narrativa en la educación del niño: Sopa de pingüinos* (EOS, 2015) recoge nuestras experiencias en esta tarea. Traslada a la realidad educativa de nuestro país la impronta narrativa.

Estamos convencidos de que muchas de las dificultades que se presentan en la escuela tendrían fácil solución solamente con la puesta en marcha de algunos pequeños ajustes en el planteamiento escolar. El enfoque narrativo en la escuela supone la recuperación de la confianza en el ser humano, y la disociación entre la concepción del niño como problema hacia una visión según la cual el niño se ve afectado por el problema. De ahí la máxima que se recoge en este enfoque de trabajo: “El sujeto no es el problema, el problema es el problema”. Este sencillo planteamiento disociativo, despoja al sujeto afectado por una determinada situación problemática de la vergüenza que supone la designación social del culpable, poniéndole en condiciones de afrontar dicha situación con una actitud más esperanzadora.

En *“La perspectiva narrativa en la educación del niño: Sopa de Pingüinos”* se aportan algunas claves para sustituir los mensajes totalitarios y culpabilizadores por otros mensajes más constructivos. Se desarrolla un proceso de intervención escolar encaminado a descubrir y reforzar todos los pequeños éxitos que tanto los escolares como los profesores tienen en su trabajo sin tener plena conciencia de ello.

CURSOS A DISTANCIA HOMOLOGADOS Nº HORAS

1. HERRAMIENTAS TIC EN EDUCACIÓN	40/60h
2. ALTERACIONES MÁS FRECUENTES DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN LAS ETAPAS DE INFANTIL Y PRIMARIA	40/60h
3. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	40/60h
4. PROCEDIMIENTOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN EL AULA	40/60h
5. TRASTORNO DE LA LECTURA, UN ENFOQUE PRACTICO: DISLEXIA	40/60h
6. INTERPRETACIÓN DE LA GRAFOLOGÍA Y EL DIBUJO INFANTIL	40/60h

CURSOS PRESENCIALES HOMOLOGADOS Nº HORAS

1. CRECER JUGANDO; CREAR, SENTIR Y PENSAR: PROPUESTAS CREATIVAS EN INFANTIL (0 A 6 AÑOS)”	20h
2. INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS	20h
3. GOOGLE APPs. MEJORA TU PRODUCTIVIDAD Y COMUNICACIÓN EN LA NUBE	20h
4. ENCUENTROS DE COACHING EDUCATIVO PARA DOCENTES	20h
5. EL AJEDREZ EN LAS AULAS	20h
6. INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA A DOCENTES	20h

CURSOS PREPARATORIOS Nº HORAS

1. CURSO PRESENCIAL PREPARATORIO PARA LA ADQUISICIÓN DEL NIVEL B2 Y C1 (INGLÉS)	100 h
2. CURSO PRESENCIAL Y A DISTANCIA PARA LA PREPARACIÓN DE OPOSICIONES: ORIENTACIÓN. TEÓRICO Y PRÁCTICO	100 h
3. CURSO PRESENCIAL PARA LA PREPARACIÓN DE OPOSICIONES: GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE. PRÁCTICO	50 h
4. CURSO PRESENCIAL PARA LA PREPARACION DE OPOSICIONES: TODAS LAS ESPECIALIDADES DE SECUNDARIA. PROGRAMACIÓN	50 h
5. CURSO PRESENCIAL PARA LA PREPARACION DE OPOSICIONES: FP. PROGRAMACIÓN (TODAS LAS ESPECIALIDADES)	50 h
6. CURSO PRESENCIAL Y A DISTANCIA PARA LA PREPARACIÓN DE OPOSICIONES: INTERVENCIÓN SOCIO-COMUNITARIA Y SERVICIOS A LA COMUNIDAD. TEÓRICO Y PRÁCTICO	100 h

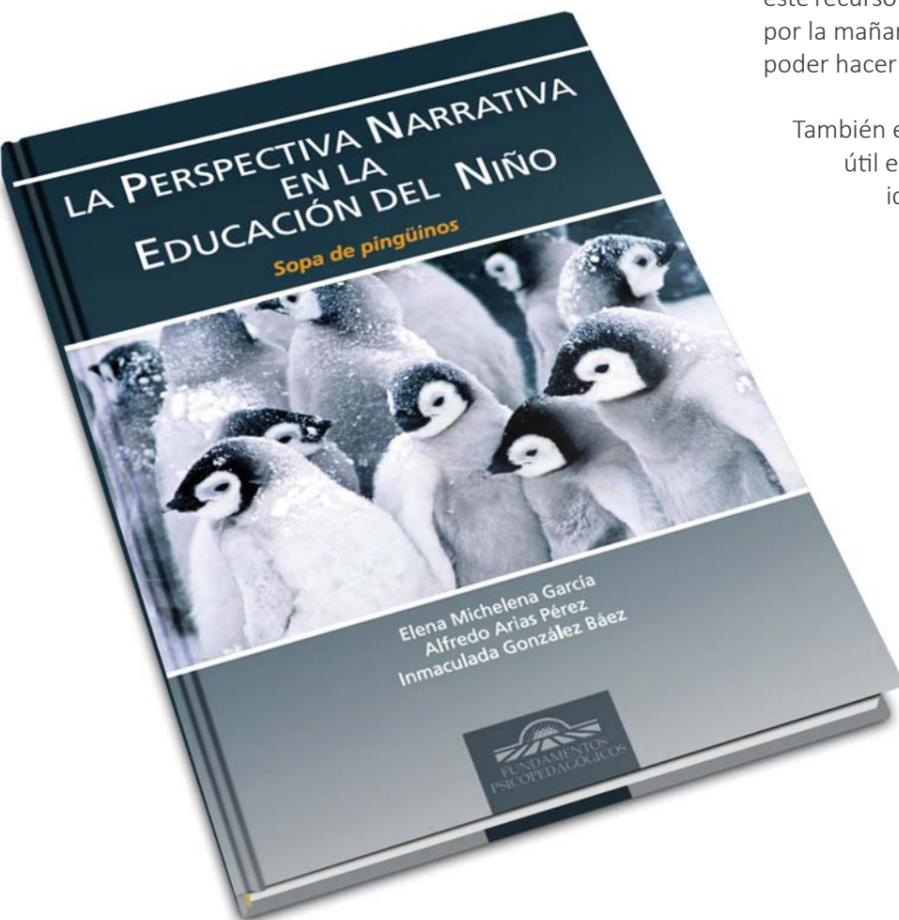
III CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL 25 HORAS

MÁS INFORMACIÓN EN www.psicovaragon.es



Nos detenemos especialmente en detallar el procedimiento narrativo frente a los conflictos. Cómo escuchar el relato del alumno, cómo nombrar, externalizar y trazar el mapa del problema, para, a partir de ahí, buscar claves de competencia que permitan construir una historia alternativa. Se buscan personas relevantes que ayuden al alumno a engrosar la historia alternativa y se le da publicidad a través de diferentes medios.

Insistimos en la idea de que la filosofía narrativa va más allá de la mera aplicación de determinados procedimientos y técnicas. La filosofía narrativa no debe nunca perder de vista que es sobre todo un posicionamiento profundo que implica una actitud de respeto por el conocimiento del sujeto, de sus propios problemas y de sus propias experiencias. No obstante, la utilización de algunos recursos ayuda en el proceso. Es importante dar rienda suelta a la creatividad en el abordaje de cada situación, en este sentido se recogen en el libro numerosos recursos como relatos de competencia, cuentos que contribuyen a analizar consecuencias, cartas de anuncio de cambios, muñecos coterapeutas, celebraciones de fin de una situación conflictiva, la búsqueda de personas relevantes, el contacto entre personas que compartan los mismos retos.... y por encima de todo Las Preguntas.



El libro recoge toda una batería de preguntas para poder ser utilizadas en las diferentes fases del procedimiento de intervención. Preguntas introductorias de nuestra intervención “¿me das permiso para hacerte algunas preguntas sobre la situación?”; preguntas que indagan en el problema o en la historia alternativa; preguntas que buscan la adhesión del alumno con la historia de cambio “¿qué partes de tu vida te ha arrebatado el problema y te gustaría recuperar?”; preguntas que buscan el apoyo de personas relevantes; preguntas de seguimiento de la situación problemática y preguntas que preparan para posibles recaídas.

Además de la interrogación inteligente, hay otras técnicas orales de las que echar mano, una de ellas es el parafraseo, que devuelve al sujeto sus propias palabras poniendo el énfasis allí donde se facilita el reforzamiento de los éxitos del sujeto: Alumno: “No me he metido en líos hoy en el patio”; orientador, con tono entusiasta: “¡Dices que no te has metido en líos hoy en el patio!”

Otra de esas técnicas orales es el lenguaje presuposicional. Una presuposición da algo por sentado sin que se exprese abiertamente. Está diseñado para promover el cambio positivo y se orienta hacia el futuro. Por ejemplo cuando no tenemos suficientes experiencias de éxito podemos utilizar este recurso: “¿Qué crees que va a pasar cuando te levantes por la mañana y el problema no esté ahí? ¿Qué cosas vas a poder hacer que ahora no haces?”

También el lenguaje metafórico es una herramienta muy útil en el enfoque narrativo. Las metáforas ayudan a identificar el problema y sus posibles soluciones con situaciones imaginarias. Por ejemplo una “sopa de pingüinos” (subtítulo del libro) como metáfora de las consecuencias del descontrol de un grupo-clase. De hecho una buena parte del trabajo a realizar se apoya en la creación de metáforas que ayudan a ver mejor el problema o a buscar estrategias de intervención. Por ejemplo cuando acordamos con el niño ver al problema como un “monstruo que se apodera de la situación en determinados momentos” o cuando utilizamos una “llave mágica” para cerrar una puerta interior para que el problema no pueda entrar. En muchas ocasiones para la puesta en marcha de estos recursos metafóricos nos apoyaremos en las capacidades creativas del sujeto, utilizando títulos, textos escritos, dibujos, o representaciones de la situación problemática que ayuden a que el problema pueda ser visualizado con facilidad.

Algunos recursos se prestan más a ser utilizados con los más pequeños, como muñecos, bandeja de arena, marionetas, disfraces, etc. Otros, como los recursos plásticos, abarcan una franja de edad muy amplia. La elaboración de máscaras, por ejemplo, para explicar el problema o el futuro libre del problema, puede resultar de utilidad tanto con niños como con adolescentes. Los dibujos de personajes que personifican la situación problemática o al sujeto en relación a dicha situación o relatos gráficos liberadores, también se emplean con sujetos de todas las edades.

Este tipo de estrategias no sólo se pueden utilizar de manera individual, sino de forma colectiva. Se recogen en el libro experiencias de trabajo con grupos-clase desde la perspectiva narrativa. Grupos en los que la convivencia se ha deteriorado por diversas causas.

Como el trabajo pretende tener un carácter divulgativo, no sólo va dirigido a los profesionales de la orientación, sino a los maestros y profesores, facilitándoles pautas de intervención sobre el trabajo del día a día, y a los padres o familiares, ejemplificando el tipo de conversaciones que pueden mantener en la interacción con sus hijos para potenciar capacidades y habilidades en ellos que les ayuden a afrontar la vida.

Se presentan gran cantidad de ejemplos extraídos de una realidad docente que pretenden ayudar a comprender las posibilidades de la puesta en marcha de este enfoque y contribuir así a un sistema educativo más positivo y que ponga mayor confianza en los recursos personales del profesorado, de los niños y de sus propias familias.

Respecto al papel del profesorado, se hace especial hincapié en que cualquier intervención por pequeña que sea, realizada en la dirección del fomento de habilidades personales y sociales, contribuye a la mejora del conjunto del sistema y que los agentes educativos, no deberían abrumarse por las intervenciones complejas y exhaustivas, sino aprovechar los pequeños momentos que su trabajo les ofrece para contribuir al desarrollo de una visión más humana y positiva sobre el desarrollo de sus alumnos.

Respecto al papel del orientador, el enfoque narrativo le otorga la libertad de colocarse junto con el alumno y frente al problema que le acucia y alejarse del papel de mero al-

tavoz de las sanciones o reproches que se ciernen sobre él. Pues no debemos olvidar que, con frecuencia, el alumno no llega al despacho de orientación por decisión propia, sino enviado por sus profesores y con la autorización de sus padres, lo que no garantiza en principio su interés por estar allí o por contar lo que le pasa y mucho menos por adherirse con entusiasmo a propuestas de cambio. Así un abordaje respetuoso de intervención que pide permiso para hacer preguntas, que muestra curiosidad por conocer el punto de vista del alumno, que externaliza el problema, que busca formas plásticas y lúdicas para definir la situación y sus posibles soluciones, que bucea en los aspectos positivos... tiene sin duda muchas más posibilidades de prosperar que un enfoque coercitivo que pone el énfasis en lo que va mal.

Una de las grandes ventajas que tiene el orientador en sus intervenciones es la facilidad de acceso a diferentes contextos sociales del niño. Puede entrevistarse con la familia e indagar en la narrativa que tiene sobre la situación; puede entrevistarse con el profesorado o con el personal no docente del centro escolar; puede observar al alumno en su entorno natural: en el aula, en el patio, en el comedor; puede tener acceso a sus compañeros. Esto le da una perspectiva amplia y muchas posibilidades de incidir en los discursos circulantes.

Resulta llamativo en ocasiones el rápido efecto que puede tener en el sujeto una intervención narrativa y el cambio que va asociado a ese efecto.

Y no olvidemos que transformando las historias que etiquetan y definen de forma negativa a nuestros alumnos, podremos ayudarles a que se abran ante ellos nuevos caminos y oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Beaudoin, M.N. (2013). *Cada niño puede ser un millonario en habilidades*. Madrid. EOS.

Freeman, J., Epston, D. y Lovibits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona. Paidós.

Michelena, E., Arias, A. y González, I. (2015). *La perspectiva narrativa en la educación del niño. Sopa de pingüinos*. Madrid. EOS.

Winslade, J.M. y Monk, G.D. (2011). *Enfoque narrativo en contextos terapéuticos. Una propuestas en orientación escolar*. Madrid. EOS.



CLASES PARTICULARES ONLINE
www.etueri.com



¡PRUÉBALO GRATIS AHORA!

ADOLESCENCIA Y CONDUCTA DISOCIAL: RELACIÓN Y NATURALEZA



Este artículo se desprende de una investigación biográfica llevada a cabo en torno a la historia de un joven que siendo menor de edad estuvo trabajando para una mafia que traficaba con grandes cantidades de droga. Antes de cumplir la mayoría de edad fue detenido y sentenciado a un proceso de reforma juvenil de alrededor de dos años.

Tras analizar pormenorizadamente su historia, se determinó que la adolescencia había sido un factor importante para que aquel muchacho tuviese aquellos comportamientos. En las próximas páginas se va a realizar una breve revisión teórica de dicho estadio evolutivo para esclarecer la relación existente entre adolescencia y conducta disocial, que, curiosamente, parece ser más natural de lo que generalmente se piensa. De hecho, según varios expertos, esa relación tiene, en última instancia, carácter pedagógico (de interiorización de normas). El escrito termina con algunas de las conclusiones desarrolladas a partir de la investigación realizada.

Por David Herrera Pastor

Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación.
Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla.



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

¿Es la adolescencia un factor de riesgo para que se desarrollen conductas disociales? Empecemos por el principio, ¿qué son los factores de riesgo?

“Los factores de riesgo son variables que pueden afectar negativamente el desarrollo de las personas. En términos más específicos, cuando se habla de factores de riesgo se hace referencia a la presencia de situaciones contextuales o personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud. Estos problemas promueven la ocurrencia de desajustes adaptativos que dificultarían el logro del desarrollo esperado para el joven en cuanto a su transición de niño a adulto responsable y capaz de contribuir y participar activamente en la sociedad” (Hein, 2004: 2).

Es importante tener presente que los factores de riesgo “no actúan de modo aislado” (Theis, 2010: 55). Difícilmente, un único factor motiva, de manera directa, un comportamiento disocial. Por el contrario, ese tipo de conductas se suelen llevar a cabo como producto de la conjugación de diversos factores.

ADOLESCENCIA: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS

La adolescencia es un proceso de transición de la infancia a la vida adulta. Un proceso de transformación que conlleva, fundamentalmente, cambios biológicos, psicológicos y sociales. Se trata de un momento de cambio difuso, complejo y multidimensional, pues distintas crisis suceden a la persona al mismo tiempo.

Es una etapa donde se cuestiona todo. Un periodo de conflictos internos y externos, de curiosidad por descubrir el mundo.

La, hasta entonces, incuestionable relación con los padres se empieza a poner en tela de juicio y comienza a reivindicarse cierta independencia de la familia. Por su parte, el grupo de iguales se constituye en un elemento fundamental del proceso evolutivo del chico o de la chica. La valoración y expectativa social ejerce una importante influencia en el proceso de maduración de el/la sujeto. Formar parte de un círculo social e identificarse con él resulta esencial para el desarrollo psicosocial.

Por su parte, el/la adolescente posee una visión del mundo muy egocéntrica, por lo que, resulta importante que vaya experimentando vivencias que proporcionen una mayor

apertura a su mirada y comprensión de la realidad (descentración).

La adolescencia es un periodo de experimentación, una etapa en la que se tiende a desafiar o poner a prueba la realidad circundante. La necesidad de experimentar en primera persona, a veces, deriva en un atrevimiento que no en todos los casos resulta adecuado. Entre otras cosas, porque, en ocasiones, el/la adolescente no mide de manera equilibrada las consecuencias de sus actos. “La osadía de la edad podrá ser perfectamente la osadía de la agresión social” (Funes, 1991: 60).

Por todo ello, la adolescencia puede considerarse un factor que puede influir en el desarrollo de comportamiento disocial y/o la comisión de algún hecho que genere daño. Como dicen Rechea, Barberet, Montañes y Arroyo (1995a: 3), “la adolescencia es un momento de la vida en el que pueden darse, y de hecho se dan con cierta frecuencia, conductas desviadas como la delincuencia o el consumo de drogas. Es un hecho que durante la adolescencia aumenta sustancialmente la cantidad y variedad de actividades” disociales.

La delincuencia juvenil es un fenómeno complejo que no suele ser producto de una única causa, pero lo cierto es que la adolescencia resulta un factor importante, a tener en consideración al respecto.

ADOLESCENCIA: TRANSGRESIÓN NORMAL, UBICUA Y PROVISIONAL

“Los adolescentes son fuente de preocupación para gran parte de la sociedad: es un grupo de riesgo respecto a la delincuencia” (Rechea, Barberet, Montañes y Arroyo, 1995b: 11). Sin embargo, la comisión de actos delictivos durante la adolescencia ha de ser comprendida como:

Un “fenómeno normal, ubicuo y provisional. En la mayoría de los casos la conducta delictiva aparece directamente relacionada con las transformaciones e incertidumbres propias de la fase adolescente, lo cual se pone de manifiesto en la remisión espontánea de tales conductas, que por lo general coincide con la superación de esta fase. Se trata en general, además, de una delincuencia leve o de mediana gravedad, que no suele aumentar tampoco en los casos de reincidencia” (Cruz Márquez, 2006: 44).

NORMALIDAD

“Existen unos datos comunes avalados por la criminología comparada, que destacan la normalidad estadística del comportamiento irregular del joven. Los informes de auto-

denuncia demuestran que el porcentaje de jóvenes que se implica en comportamientos irregulares (especialmente de escasa importancia) es muy elevado y se habla, en consecuencia, de normalidad (estadística, no axiológica) del comportamiento infractor del joven” (Martín López, 2000: 102).

El quebrantamiento de las normas resulta bastante frecuente durante la adolescencia. Los datos parecen indicar que la mayoría de dichos quebrantamientos son, por lo general, leves y de mediana gravedad. Y la gran mayoría de esas infracciones no suele ser tratada por el sistema de justicia juvenil. Diversas son las investigaciones que así lo corroboran:

“Estudiados los comportamientos comunes del conjunto de los adolescentes, vemos aparecer una delincuencia generalizada, como la parte sumergida de un iceberg que permanece escondido a la visibilidad social. Muy repartida, bastante voluminosa y cometida con impunidad, puede aparecer como inquietante para la comunidad. Pero si seguimos analizando el fenómeno mediante la evaluación del impacto longitudinal de esta disociabilidad o delincuencia, va haciéndose claro que permanece durante la adolescencia sin grandes consecuencias ya que ni compromete el desarrollo psicosocial del joven ni se agrava suficientemente como para franquear los límites de lo que la sociedad estima tolerable” (Diego, 2000: 70).

UBICUIDAD

La comisión de infracciones parece no entender de estrato social, clase económica o nivel cultural. Parece que el/la adolescente¹, por el mero hecho de serlo, tiene tendencia a quebrantar la normativa. Básicamente, se trata de un fenómeno vinculado al periodo evolutivo en el que la persona se encuentra.

Popularmente se piensa que quienes cometen actos delictivos son, generalmente, adolescentes que provienen de zonas excluidas o similar. Sin embargo, parece que no es así.

“Existe también la creencia de que existen zonas conflictivas en nuestras ciudades, y que las conductas antisociales y delictivas son propias de los habitantes de esas zonas. Algunos de los resultados obtenidos pueden resultar sorprendentes en este aspecto (...). Por ejemplo, la prevalencia total de conductas delictivas durante el último año resulta más baja entre los jóvenes de las zonas problemáticas, definidas como peligrosas por los servicios sociales y las fuerzas de seguridad locales. A nivel de conductas concretas, esta tendencia sólo se invierte para el consumo de drogas duras, la venta de drogas blandas y viajar en tren sin pagar” (Rechea et al., 1995a: 38).

Aunque quienes proceden de condiciones sociales deprimidas parecen tener menos posibilidades de remitir en la comisión de ciertos actos, mayoritariamente, la conducta desviada de los/as adolescentes viene dada por factores que tienen que ver más con la necesidad de crearse una identidad propia, de ponerse a prueba, la influencia del grupo de iguales o el aburrimiento, que con una problemática determinada o una patología.

PROVISIONALIDAD

Generalmente la conducta disocial tiene un carácter episódico asociado al periodo adolescente. Se trata de un comportamiento que aflora y se materializa durante la adolescencia y va descendiendo en la medida en que se va madurando. En la mayoría de los casos ese tipo de conductas va descendiendo hasta extinguirse cuando alcanzan el siguiente estadio evolutivo. La delincuencia cometida por personas menores de edad tiene un carácter efímero. “Según los expertos no llega a «reproducirse» en las edades siguientes más que en un 10% de los casos” (Diego, Op. cit.: 79).

CONDUCTA DISOCIAL Y PROCESO DE INTERIORIZACIÓN DE NORMAS

Algunos autores entienden que la conducta desviada y/o el quebrantamiento durante la adolescencia se deben a un proceso natural de asimilación de la normativa social.

“En un primer momento, el nuevo miembro social obedece la normativa familiar o comunitaria, después el joven se aparta, desobedece y transgrede la disciplina debida y, finalmente, ya adulto e integrado socialmente en una madurez responsable, el joven vuelve a obedecer la normativa comunitaria, que ahora asume como suya” (Martín López, Op. cit.: 106).

De algún modo, el joven necesita experimentar de manera personal el conjunto de regulaciones establecidas para interiorizarlas. Los/as adolescentes necesitan saber qué se puede y, sobre todo, qué no se puede hacer. Teniendo en cuenta que la mayoría de las conductas disociales pasan desapercibidas (cifra negra), cuando dichas conductas son detectadas han de ponerse en marcha los mecanismos necesarios, fundamentalmente educativos, para tratar de reconducir la situación. En ese sentido, los agentes sociales correspondientes deben poner en marcha la intervención que se considere convenientes con ese propósito. El fin último ha de ser el desarrollo de la responsabilidad de el/la sujeto.

Hay quienes piensan que el desarrollo de esa responsabilidad se puede plantear mediante dos vías: a) Mano dura y b) Entendiéndola como una enfermedad pasajera.

“La sociedad actual, que en ocasiones los estigmatiza equiparándolos a una plaga moderna contra la que no hay nada que hacer más que exterminarla (usando mano dura), invierte una enorme cantidad de recursos para evitar mayores desastres. Existen también quienes piensan que la adolescencia es como una enfermedad (sarampión), por la que hay que pasar, y de la que la mayoría de los adolescentes saldrán sin problemas, así la mejor solución para la delincuencia juvenil es dejar que los adolescentes crezcan. La adhesión a cada una de estas posturas se hace en función de las creencias de cada uno puesto que, en la mayoría de los casos, los datos objetivos sobre los que podrían cimentarse no existen” (Rechea et al., 1995b: 11).

Aunque no parece haber estudios concluyentes al respecto, parece sensato no suscribir posicionamientos radicales, sean del tipo que sean.

En este tipo de situaciones lo más adecuado suele ser el planteamiento de una intervención personalizada, ajustada a la situación concreta en la que se dieron los hechos, que atienda las circunstancias de la persona menor de edad y donde el sujeto aprenda por qué deben respetarse las normas. En ese sentido, la singularización de cada propuesta parece lo más apropiado.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan una serie de ideas que se sacan en claro a partir de la investigación realizada:

- La infancia y la adolescencia son dos estadios trascendentales para el desarrollo de los seres humanos, de ahí la importancia de protegerlos y velar por su adecuada evolución. Esa debe ser una prioridad de la administración, más aún cuando niños/as y/o adolescentes se encuentran en circunstancias socialmente complejas.
- La adolescencia es un factor de riesgo, que debe valorarse en su justa medida respecto de la conducta disocial. Transgredir las normas durante la adolescencia se puede considerar: normal, ubicuo y provisional.
 - Normal: Los estudios demuestran que es común que el/la adolescente tenga comportamientos desviados. Cierto es que mayoritariamente sus quebrantamientos son de escasa importancia. Y que casi todos pasan desapercibidos para el sistema de justicia juvenil.

- Ubicuo: El adolescente o la adolescente tiende a cometer el quebrantamiento de la normativa por el mero hecho de ser adolescente, sin que exista distinción de clase social, nivel cultural, condición económica, etc. Como se ha mencionado, es un fenómeno fundamentalmente relacionado con la etapa de desarrollo.
- Provisional: Generalmente, la conducta transgresora de el/la adolescente tiene un carácter transitorio. Va descendiendo con la finalización de la adolescencia y suele extinguirse conforme se madura durante la juventud.
- En algunos casos, el carácter transgresor de el/la adolescente forma parte de un proceso natural de experimentación y asimilación de normas.
- Lo que generalmente se plantea para tratar de encauzar la conducta disocial suele ser un proceso de socialización secundaria. A continuación se analizan algunas de sus características:

1. La socialización secundaria no debe ser el único proceso formativo utilizado para encauzar ciertas conductas disociales. Entre otros motivos porque A) ese proceso tiene escasa trascendencia pedagógica y B) someter a un/a adolescente a una serie de directrices (generalmente impuestas), para que modifique su conducta y pautas sociales, se plantea una tarea complicada, sobre todo, si éstas difieren de las imperantes en su entorno primario.
2. Dicho proceso de socialización secundaria puede tener sentido en el contexto en el que éste se desarrolla, pero, ¿sigue teniéndolo fuera de él?

Los/as adolescentes tienen ya un patrón cultural interiorizado y tratar de someterles a otro ajeno, resulta complejo. La investigación parece demostrar que cuando se produce un choque fuerte entre el modelo de socialización que el/la sujeto posee y el que se trata de imponer desde fuera, los resultados son poco satisfactorios.

Por su parte, intentar hacerles ser de otra manera por imposición resulta una tarea alienadora. En otras palabras, el sometimiento, por sí mismo, no es un método que pueda brindar aprendizajes de calidad.

No parece, por tanto, que la socialización secundaria deba ser el medio que deba guiar la tarea pedagógica. No quiere decir que no haya que (re)socializar, lo que se está tratando de transmitir es que hay que partir de un proceso educativo, que es mucho más potente y puede arrojar mejores resultados.

1. “En la mayoría de los casos los chicos admiten significativamente más conductas delictivas o desviadas que las chicas” (Rechea et al., 1995b: 45).

- En virtud de ello, se reivindica la personalización de los procesos educativos.
- No se puede intervenir con todos/as los/as chicos/as de la misma manera. Si se realiza un planteamiento homogéneo para todos los miembros de un mismo curso, no se puede dar cobertura a las necesidades específicas de cada caso.
- En la misma línea, no se debe utilizar una única vía de aprendizaje para todos los chicos y las chicas. Cada uno de ellos es singular y, por tanto, resultará necesario implementar distintas teorías, estrategias y técnicas de aprendizaje. La propuesta metodológica, por tanto, debe ser abierta y adaptable a las demandas de cada curso.
- El/la profesional de la educación no debe llevar a cabo su trabajo sin conocer las características personales básicas del alumnado con el que ha de intervenir (de manera particular, si éste/a posee Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). El tutor o la tutora sí debe conocer de manera pormenorizada las características singulares de cada uno/a de sus tutorizados/as y la situación en la que se encuentran. Debe ser el primer punto de referencia entre el/la educando/a y el resto de profesionales con los que interactúa.
- Relación y ambiente son dos elementos fundamentales, a tener muy en cuenta, cuando se quieran poner en marcha procesos pedagógicos personalizados. Una relación educador/a-educando/a adecuada y un ambiente satisfactorio favorecen el desarrollo de la acción pedagógica.

- Siempre que sea posible, se deben tomar en consideración las opiniones, propuestas e intereses de el/la educando/a, porque si siente que la propuesta educativa también es suya, será más fácil que se involucre en ella, que coopere con los/as profesionales y, por consiguiente, habrá mayores posibilidades de que se puedan obtener los resultados pretendidos.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Cruz Márquez, B. (2006). *Educación y prevención general en el derecho penal de menores*. Madrid: Marcial Pons.

Diego Espuny, F. (2000). *La intervención con menores infractores*. En M. T. Martín López (coord.). *Justicia con menores, menores infractores y menores víctimas (55-82)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Funes Artiaga, J. (1991). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona: Paidós.

Hein, A. (2004). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: Revisión de la literatura nacional e internacional*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana. Recuperado de: http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20090623190509.pdf

Martín López, M.T. (2000). Consideraciones sobre la delincuencia de menores. En M.T. Martín López (coord.). *Justicia con menores, menores infractores y menores víctimas (101-141)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Rechea, C., Barberet, R., Montañes, J. y Arroyo, L. (1995a). *La delincuencia juvenil en España. Autoinforme de los jóvenes*. Madrid: Universidad de Castilla La Mancha y Ministerio de Justicia e Interior.

Rechea, C., Barberet, R., Montañes, J. y Arroyo, L. (1995b). *Adolescencia, ¿un campeón? Delincuencia juvenil en Castilla-La Mancha mediante autoinforme*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha; Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Theis, A. (2010). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Eds). *La resiliencia: resistir y rehacerse (45-59)*. Barcelona: Gedisa.

LA VOZ EN EL PERSONAL DOCENTE: CAUSAS DE PATOLOGÍA VOCAL Y TRATAMIENTO



La voz es uno de los rasgos que caracterizan al ser humano y el cauce de expresión y comunicación principal que utiliza (Estavillo, 2001). Si bien la voz es decisiva en la vida cotidiana de las personas, mayor trascendencia tendrá, si cabe, para aquella población que tiene la necesidad socio-profesional de hablar (Le Huche y Allali, 2004), ejemplo de lo cual son los profesionales relacionados con el ámbito educativo.

Pese al reconocimiento de la labor docente como una actividad de alto riesgo para la salud vocal, la toma de conciencia de estos profesionales sobre la importancia de preservar y proteger este aparato vocal de trabajo es, todavía, muy escasa (Olatz, 2013).



III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación

“La orientación educativa en la sociedad actual”

8, 9 y 10 de septiembre en Jaén



Por Miguel Puyuelo. Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.

Cecilia Latorre Cosculluela. Doctoranda en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.

CAUSAS DE LOS PROBLEMAS VOCALES EN LOS DOCENTES

Diversos estudios evidencian que los riesgos de padecer una patología vocal en los profesionales educativos, son claramente mayores que en cualquier otro grupo poblacional pues, por naturaleza, el trabajo docente requiere utilizar la voz durante largos e intensos periodos de tiempo (Barrreto et al. 2011). A causa de este ejercicio profesional y, en ciertas ocasiones, de la utilización de hábitos inadecuados, los profesores se ven expuestos a la adquisición de desórdenes vocales que, indudablemente, repercuten en su salud comunicativa (Gañet, Serrano y Gallego, 2007). De este modo, las alteraciones vocales de los docentes pueden estar causadas por numerosos factores que interactúan entre sí. Por ello, cada uno de ellos debería ser evaluado de manera sistemática en vistas de planificar el mejor de los tratamientos.

Durante las jornadas laborales, los docentes están condicionados por diversos factores de riesgo y agentes causales de patología vocal tales como el aumento del tono de voz, los largos periodos de tiempo durante los que utilizan este recurso comunicativo, el mantenimiento de posturas inadecuadas, y las tensiones de la musculatura cervical, entre muchos otros. A todo ello se le añade que, a lo largo de su formación, los profesores generalmente no reciben información acerca de técnicas vocales básicas para mantener una salud vocal apropiada durante su ejercicio profesional en las aulas.

Siguiendo lo expuesto por Olatz (2013), son diversos los factores considerados como potenciales enemigos de la salud vocal de los profesores. En primer lugar, se distinguen las condiciones de ventilación, temperatura y humedad de las aulas. El mantenimiento de un ambiente inadecuado respecto a estos tres elementos, puede desencadenar dificultades para mantener niveles de lubricación apropiados de las cuerdas vocales y la aparición de posibles elementos patógenos que afectan al sistema respiratorio. Sin duda alguna, el ambiente ruidoso que se crea dentro de las aulas es otro de los elementos que provocan patologías vocales en los docentes. Estas situaciones ruidosas obligan al profesional a elevar el volumen y la intensidad de su voz y, consecuentemente, ésta se ve excesivamente forzada.

No cabe duda alguna de que los factores de personalidad juegan también un papel relevante en la aparición de problemas vocales tales como, por ejemplo, las disfonías. La ansiedad, las situaciones estresantes y los síntomas depresivos (entre muchos otros) constituyen todos ellos agentes causales de trastornos vocales en los profesionales educativos. Finalmente, el mal uso o abuso vocal ha sido reconocido como una causa de aparición de este tipo de problemas. La inadecuada utilización de los músculos voluntarios impli-

cados en la fonación (donde interviene la laringe, faringe, mandíbula, lengua y cuello) y la respiración, conducen a una descompensación vocal que se ha detectado principalmente en poblaciones de profesionales de la voz tales como maestros, abogados y cantantes (Van Houtte, Van Lierde y Claeys, 2011).

ENFOQUES DIRECTOS E INDIRECTOS: HIGIENE Y TERAPIA VOCAL

Afortunadamente, la mayoría de los trastornos asociados a un mal uso de la voz son de carácter reversible si se recurre a una educación preventiva correcta (Gassull, Godall y Martín, 2013). Autores como Bovo, Galceran, Petruccelli y Hatzopoulos (2007) han remarcado dos aspectos fundamentales que deben formar parte de toda prevención primaria de los trastornos vocales de maestros: por un lado, la mejora de las condiciones acústicas del espacio de aula donde se desarrollan las clases y, por otro, el aumento de la incidencia de programas de cuidado de la voz para futuros maestros y para los que se encuentran ejerciendo su profesión en la actualidad.

En el tratamiento de los problemas vocales ya instaurados en poblaciones que se sirven de su voz para el ejercicio profesional, son dos los enfoques que, tradicionalmente, se han utilizado para tratar sus problemas vocales (Van Houtte et al. 2011). En primer lugar, las técnicas de tratamiento que se incluyen bajo el término de terapia indirecta. Dentro de este gran grupo, la higiene vocal se considera la técnica por excelencia para ayudar a los docentes a identificar los factores y condiciones que pueden estar contribuyendo a la aparición y mantenimiento de sus trastornos vocales. Es necesario, por tanto, que los profesores comprendan que su voz está expuesta a la acción de diversos factores, incluyendo aquellos relacionados con el ámbito psicológico. Con la principal finalidad de evitar los factores que pueden estar afectando a la salud de la voz, la higiene vocal se basa en el asesoramiento acerca de tres elementos básicos, a saber:

- Instrucciones sobre modificaciones medioambientales: acondicionamiento de entornos de aula en los que no haya un excesivo ruido de fondo, donde el aire no sea extremadamente seco y polvoriento, y en los que haya una mala acústica.
- Técnicas adecuadas de uso vocal: evitar, en la medida de lo posible, los gritos y los susurros, adquirir técnicas de control respiratorio apropiadas (mediante la práctica de una respiración costo-diafragmática) y utilizar, más a menudo, la comunicación no verbal. La postura adoptada durante el ejercicio de la fonación y el mantenimiento de un equilibrio corporal adecuado, son también condiciones a las que se debe prestar especial atención.

- Asesoramiento en cuanto a comportamientos psicológicos y personales: reducir e incluso eliminar el consumo de alcohol, café y tabaco, y mantener patrones de sueño y alimentación regulares. Se considera también de fundamental importancia la evitación de situaciones de estrés y tensión emocional, pues no favorecen en absoluto al sistema fonador.

En lo que respecta al segundo y último enfoque utilizado en el tratamiento de los problemas vocales, Van Houtte et al. (2011) destacan la terapia directa, más ampliamente conocida como terapia vocal. El terapeuta que lleva a cabo este tratamiento trabaja diversos aspectos directamente relacionados con la funcionalidad vocal, entre ellos, la respiración, la fonación, la articulación y la tensión muscular. Así, el objetivo fundamental de esta terapia vocal es reducir al máximo y corregir los hábitos de uso inadecuado de la voz para lograr restaurar una función fonatoria adecuada. Es habitual, además, que los programas de terapia vocal se utilicen en combinación con técnicas de tratamiento indirectas como la anteriormente descrita. De este modo, se contribuye a la prevención del desarrollo de lesiones orgánicas provenientes de un uso inapropiado de la voz.

Es evidente que la profesión docente conlleva altos riesgos vocales. Precisamente por ello, la adquisición de formación sobre técnicas vocales resulta de incuestionable importancia.

No olvidemos que “la voz es, ante todo, un material delicado de uso difícil que exige conocimientos técnicos profundos, entrenamiento y pasión” (Rodríguez Bravo, 2003, p. 25, citado por Olatz, 2013).

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Barrreto, D.P., Cháux, O.M., Estrada, M.A., Sánchez, J., Moreno, M. y Camargo, M. (2011). Factores ambientales y hábitos vocales en docentes y funcionarios de pre-escolar con alteraciones de voz. *Revista Salud Pública*, 13(3), 410-420.
- Bovo, R., Galceran, M., Petruccelli, J. y Hatzopoulos (2007). Vocal problems among teachers: evaluation of a preventive voice program. *Journal of Voice*, 12(6), 705-722.
- Estavillo, M. (2001). La voz: Recurso para la educación, rehabilitación y terapia en el ser humano. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 42, 67-75.
- Gañet, R., Serrano, C. y Gallego, M. (2007). Patología vocal en trabajadores docentes: influencia de factores laborales y extralaborales. *Archivos de Prevención y Riesgos laborales*, 10(1), 12-17.
- Gassull, C., Godall, P. y Martín, P. (2013). Incidencia de un programa de educación de la voz para futuros docentes en la mejora de parámetros acústicos y perceptivos de la voz. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(1), 8-12.
- Le Hucho, F. y Allali, A. (2004). *La voz, tomo III. Patología vocal de origen orgánico*. Barcelona: Masson.
- Olatz, E. (2013). Guía práctica para el cuidado y la optimización de la voz del docente. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 271-279.
- Van Houtte, E., Van Lierde, K. y Claeys, S. (2011). Pathophysiology and treatment of muscle tension dysphonia: a review of the current knowledge. *Journal of Voice*, 25(2), 202-207.

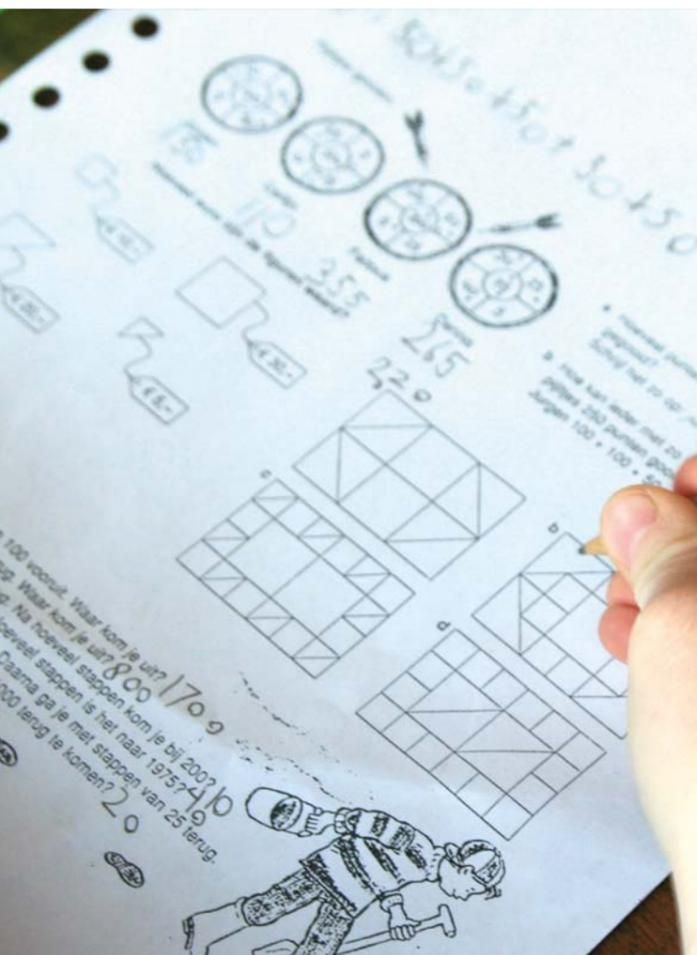
CIPE
2016



VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

APRENDIENDO, CRECIENDO, INNOVANDO

15 al 17 de junio en Alicante. Descuento especial para socios de COPOE



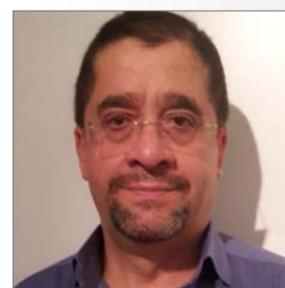
MATEMÁTICAS: ¿POR QUÉ NO MEJORAMOS EN LA RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS ARITMÉTICO-VERBALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA, SEGÚN INDICAN LOS DATOS DE LOS ESTUDIOS PISA?

PROPUESTAS E IDEAS PARA LA MEJORA

A pesar de que legalmente las matemáticas son una más de las materias que integran el currículo escolar, no cabe la menor duda de que desde todos los ámbitos, tanto académicos como sociales, sigue siendo considerada como área básica a la hora de constatar la competencia curricular global de un estudiante, siendo por lo general mucho más condescendiente la sociedad a la hora de justificar supuestos fracasos en otras materias.

Junto al lenguaje, la otra área instrumental, constituyen la base imprescindible para el desarrollo curricular, por ello debieran ser tratadas de manera muy especial poniendo el máximo interés y dedicación, con el fin de intentar garantizar el éxito de los estudiantes en ellas, y en el resto de materias.

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



No obstante, el sistema educativo español no parece haber conseguido este objetivo, por no haber comprendido esta realidad, o por no haber sabido transmitirla, haciendo compatible esta urgencia con la necesidad de atender otros ámbitos, posiblemente olvidados o relegados a un segundo plano en la escuela tradicional, resultando especialmente grave la situación en lo que respecta al conocimiento matemático de los escolares.

Los resultados demuestran que el rendimiento de nuestros alumnos en matemáticas y la tasa de fracaso y abandono escolar son muy preocupantes. Los datos de que disponemos, tanto a nivel nacional, como internacional, son concluyentes, y las consecuencias muy negativas, desde un punto de vista pedagógico, psicológico y socio-sanitario.

Posiblemente no se estén aprovechando todas las posibilidades de enriquecimiento cognitivo de los escolares si no se toman medidas para impulsar el desarrollo curricular de un área, cuyos contenidos forman parte de la mayoría de las concepciones de lo que entendemos por inteligencia y de los instrumentos con los que se mide.

Procede hacerse una serie de preguntas y reflexiones en torno a esta temática, y contestárnoslas. Tales podrían ser:

- *¿Para qué se enseñan las matemáticas?*
- *¿Para qué se aprenden por parte de los alumnos?*
- *¿Cómo se aprenden, tanto los alumnos como los profesores?*
- *¿Cómo se enseñan por los profesores?*

Si hay una materia curricular que requiera compatibilizar unos procesos de enseñanza-aprendizaje con una metodología universal y personalizada son las matemáticas. A lo largo de estos procesos hay que fijar unos mínimos que permitan ir progresando y profundizando en los aprendizajes, ya que de otra manera llegara un momento en el cual no se permitirá seguir avanzando en los aprendizajes de nuevos contenidos.

Por otro lado, hay que considerar y reflexionar en cómo el sistema actual y las metodologías que lo ponen en valor rara vez sirven o cumplen el objetivo de dar respuesta a las demandas de enseñanza personalizada que esta materia requiere. Ya sea por la ratio, ya sea por las metodologías, ya sea por la formación del profesorado, ya sea por la forma de trabajar y evaluar, etc. Por eso incidimos en que hay que tener claro cuáles los contenidos mínimos y necesarios en cada nivel educativo, así como su carácter evolutivo en sus aprendizajes.

¿PARA QUÉ SE ENSEÑAN LAS MATEMÁTICAS?

Un elemento de suma importancia en estos procesos de enseñanza-aprendizaje es la formación inicial del profesorado así como a lo largo de su carrera docente. Nuestra experiencia de bastantes años es que no está a la altura de las necesidades y demandas, en unos casos por el tipo de contenidos que se están dando en las escuelas de formación del profesorado, donde priman los contenidos de tipo didáctico, ni tampoco en las facultades de matemáticas donde priman los contenidos de tipo conceptual; unos en primaria carecen de base científica y los otros en secundaria suelen carecer de base didáctica. Pero el culpable no es el profesorado, son las instituciones que regulan y ordenan los planes de estudio, y la incorporación de profesionales a la carrera docente.

Se podría decir que existen o conviven dos líneas de intervención, que de forma simple podríamos sintetizar en:

- Los que piensan que la clave pasa por la elección y adecuación de los contenidos mínimos que garanticen una educación matemática adecuada, con itinerarios ajustados a las demandas, posibilidades e intereses de cada alumno, para lo cual se debe generar medidas legislativas. Esto conllevaría o tendría en cuenta que a partir de unos mínimos se podría profundizar lo que se desee, pero teniendo en cuenta donde llevarían esos itinerarios. Esos mínimos deberían garantizarle unos aprendizajes suficientes para desenvolverse en su ámbito socio-cultural y laboral.
- Los que piensan que hay que poner más énfasis en los aspectos metodológicos y didácticos, que consideran que las mayores dificultades están en el exceso y complejidad de los contenidos propuestos. De forma sintética o simple, aducen que el problema radica en la falta de destreza pedagógica de los profesores.

¿PARA QUÉ SE APRENDEN POR PARTE DE LOS ALUMNOS?

Aunque en parte ya esta contestada esta pregunta en un apartado anterior, tanto las Matemáticas como la Lengua, son los dos pilares básicos sobre los que se asientan todos los procesos educativos del alumnado, siendo de suma utilidad desde la medicina y ciencias de la salud, la biotecnología, hasta las telecomunicaciones, las ingenierías, la informática, la economía y finanzas, incluso cualquier otro tipo de ciencia, pasando por las Ciencias Sociales.

Lo que si se precisa es que los alumnos las aprendan de forma aplicada y contextualizada, realizando problemas realistas, ya que de nada sirve el teorema de Pitágoras, o el área

de un círculo si no se sabe aplicar al contexto socio-cultural. Por mucho que el “ordenador/PC” avance, el razonamiento matemático es necesario, la capacidad de análisis de datos requiere una interpretación. Siendo este instrumento un útil de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no suplirá la acción del profesor.

¿CÓMO APRENDEN TANTO LOS ALUMNOS COMO LOS PROFESORES?, O SEA, ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE LOS QUE APRENDEN Y LOS QUE ENSEÑAN?

Siempre hay que cuestionarse y reflexionar como profesor, en cómo enseño y cómo aprende el alumno. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son muy complejos, y hay que tener muy claro cada uno de los eslabones de cada proceso y subproceso, sus requisitos y sus implicaciones. Y esto, requiere una buena formación del docente.

Requiere dominar muy bien la base conceptual, pero sin olvidar la base procedimental (estrategias, algoritmos, habilidades, destrezas,...) junto a una buena didáctica y metodología, que son precisos para adquirir e implementar cada uno de esos contenidos.

Si hacemos una retrospectiva desde la LOMCE, a la LOE, a la LOCE, a la LOGSE hasta llegar a la EGB, vemos que los contenidos conceptuales de matemáticas se ubican prácticamente en los mismos niveles educativos, sin que en muchos exista una justificación científica para su ubicación en esos niveles y no en otros; en nuestra opinión se “han arrastrado” esos contenidos a lo largo de estos 45 años, sin que exista una evidencia empírica para su ubicación estratificada a lo largo de los niveles como veremos en capítulos posteriores al analizar la legislación. Podemos afirmar que han persistido los mismos errores, omisiones o carencias a lo largo de las cinco leyes educativas. Y eso teniendo en cuenta que esta área curricular no está sometida a los avatares políticos e ideológicos que están zarandeando y distorsionando otras áreas como la historia, la geografía o el lenguaje/idioma. Resumiendo, los contenidos en matemáticas no son nada claros y precisos en cuanto a su ubicación en cada nivel educativo, dependiendo en gran manera de la interpretación de las editoriales y en último lugar del cada uno de los profesores como veremos posteriormente en esta obra.

Se podría decir de forma sintética que el alumnado al terminar esta etapa debería haber adquirido como mínimo las competencias siguientes en el ámbito de la Matemáticas:

- *Dominio del cálculo verbal y escrito, sin errores.*
- *Adquisición del concepto y uso de las fracciones.*
- *Dominio del sistema métrico decimal (junto a al dominio y uso de las unidades de longitud, masa, capacidad, superficie y volumen)*
- *Resolución y planteamiento de problemas aritméticos-verbales que posibiliten el uso de las diferentes estructuras semánticas de los enunciados, sus algoritmos y resolución aplicada.*
- *Adquisición de las nociones de áreas/superficies y volúmenes de figuras geométricas, y su aplicación contextualizada. Junto con nociones básicas de geometría.*

Otra consideración que cabe hacer en este apartado, es que no todos los alumnos pueden aprender al mismo ritmo, sobre todo cuando se trata de contenidos abstracto y que requiere un determinado nivel de razonamiento lógico, numérico, abstracto, espacial y/o verbal.

Afirmamos que no todos los alumnos tienen la posibilidad en acceder a los mismos conocimientos, sobre todo en el tiempo previsto o esperado en los programas curriculares. La experiencia nos ha demostrado que los alumnos cuya capacidad intelectual se sitúa por debajo del percentil 20 suelen necesitar como año y medio para adquirir los conocimientos de un nivel escolar, con lo que estos alumnos al finalizar la enseñanza primaria, aun habiendo repetido un curso necesitarían un año más para adquirir los contenidos y competencias mínimas en matemáticas. Como esto no es posible con la legislación actual, esto conlleva que lleguen a la Enseñanza Secundaria al menos con un nivel de retraso en el área de matemáticas, con lo que el éxito en esta etapa de aprendizaje está muy limitado o condicionado por sus aprendizajes previos en primaria, siendo serios candidatos al fracaso escolar, a la evidencia de conductas disruptivas, al abandono, en suma, son serios candidatos al fracaso escolar, ya que no pueden llevar los ritmos en sus aprendizajes que se les requieren. En conclusión, si existe un área que requiere diferentes ritmos, esta es las Matemáticas.

¿CÓMO Y QUIÉN ENSEÑA?

De nada sirve “subir el nivel” o tratar de aumentar o anticipar contenidos, si no existen los cimientos sobre los que colgar esos nuevos conocimientos, ya que acabarán perdiéndose o siendo mal adquiridos. Los aprendizajes matemáticos suponen una “cadena continua” cuyos eslabones tienen que estar perfectamente integrados y consolidados, de otra manera se interrumpirán las adquisiciones de nuevos aprendizajes, con las consecuencias que esto conlleva.

Primero hay que adquirir y consolidar para luego poder profundizar, y aunque esto es obvio no siempre se tiene en cuenta en el diario de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No consiste en hacer gran cantidad de ejercicios/problemas sino que hay que hacerlos con una base didáctica y metodológica adecuada e implementarlo en el día a día para generar esas estructuras de aprendizaje que sirvan de soporte para los aprendizajes que se le vayan presentando de forma progresiva.

Para mejorar estos procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, de los resultados de estas evaluaciones en lo relativo a los problemas aritméticos es preciso tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- **La comprensión del enunciado lingüístico**, o sea, el conocimiento lingüístico, implicado en la comprensión de los enunciados verbales. A modo de ilustración pondremos dos ejemplos: a) los alumnos tienen grandes dificultades para resolver un problema cuando tiene datos numéricos no necesarios o de más, ya que está acostumbrados a utilizar todos los datos; y b) en una investigación con alumnos de 4º EP, con problemas que podían requerir cualquiera de las cuatro operaciones básicas, el porcentaje de errores era mayor que en los cursos previos, y la razón era que los ejercicios que hacían habitualmente en su aula en ese momento estaban enfocados al algoritmo de la multiplicación y división, obviando las sumas y restas que eran más propias de problemas de niveles anteriores; sin embargo, al retomar el tema e indicarles que podían necesitar cualquiera de la cuatro operaciones los resultados mejoraron sustancialmente, lo cual evidenciaba un déficit entre otras cosas en lectura comprensiva y razonamiento.

- **Las magnitudes utilizadas**, es lo que se suele priorizar en su organización en los libros de textos y cuadernos de las editoriales ligadas a estos libros.
- **Las operaciones que se precisan**, el conocimiento estratégico, referido a la elaboración y seguimiento de planes de resolución y conocimiento operativo o del procedimiento exacto necesario para resolver el problema, por ejemplo, cómo sumar, restar, etc.
- **La contextualización a su vida social**, o sea, el conocimiento general acerca del mundo.

A su vez a la hora de elaborar problemas hay que tener en cuenta las diferentes variables lingüísticas que tienen efectos sobre la mayor o menor dificultad de los problemas aritméticos, como son:

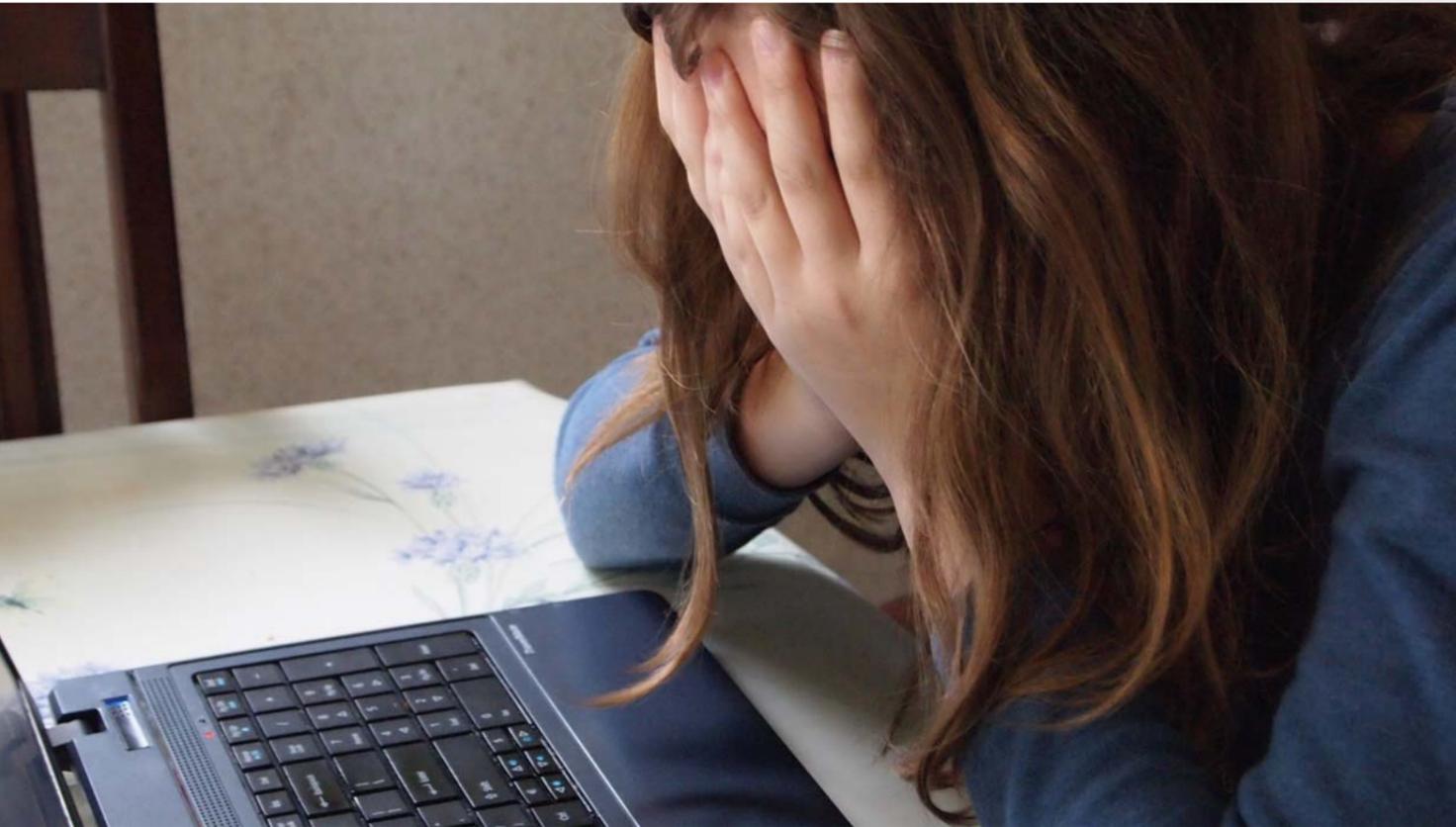
- *La longitud del enunciado: número de palabras, símbolos o frases.*
- *La complejidad gramatical del mismo: número de sustantivos, adjetivos, pronombres, oraciones coordinadas o subordinadas...*
- *El orden de presentación de los datos, particularmente si corresponde o no al orden de las operaciones requeridas.*
- *La utilización de números, gráficos o palabras para presentar los datos.*
- *La situación de la pregunta en el texto, etc.*

MATERIALES DE COPOE PARA ORIENTAR

Una colección de materiales prácticos para trabajar en orientación educativa elaborados por los profesionales de la orientación de COPOE y diseñados para satisfacer necesidades reales en contextos educativos reales.



DESCARGA LOS MATERIALES DESDE NUESTRA WEB
www.copoe.org

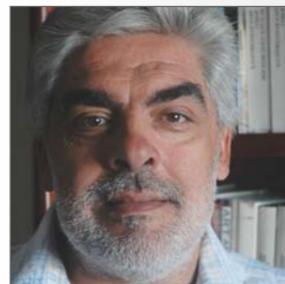


LA NECESIDAD DE UN PROYECTO ANTIBULLYING

En los últimos cursos se han venido sucediendo casos esporádicos de adolescentes que de la forma más brutal se han quitado la vida a causa del acoso y que nos han puesto delante algunas reflexiones y preguntas. Y se han dirigido a nosotros como profesionales, como educadores, como ciudadanos o como simples compañeros que compartimos con ellos espacios y tiempos escolares. Estos hechos nos están obligando a fijar de una forma más pormenorizada nuestra mirada crítica sobre las prácticas educativas y las decisiones escolares que estamos aplicando al bullying y a su prevención y abordaje.

Por José María Avilés Martínez

Profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y Jefe del Departamento de Orientación del IES Parquesol de Valladolid.



Desde la ola Jokin allá por el año 2004, y tras el tsunami que provocó movilizando esfuerzos, formación, leyes y decisiones, en los contextos escolares y en sus comunidades educativas, ha llovido ya bastante y venimos evidenciando cierta perplejidad cada vez que suenan de nuevo aldabonazos similares. Tenemos actitud, normativa, protocolos, planes de convivencia,... pero **continuamos observando situaciones de acoso y maltrato entre iguales en la convivencia de nuestros escolares** sin abordar con suficientes garantías su erradicación, como si se tratara de una forma de relación a la que acostumbrarse, recordando la vieja fórmula social legitimadora de que siempre ha pasado.

Quizás debiéramos orientar mejor nuestra mirada sobre los condicionantes que pueden hacer más efectiva y eficiente la prevención y la intervención sobre un fenómeno tan complejo como es el de la violencia interpersonal que se expresa en un medio social donde los individuos ponen tanto en juego. Quizás debiéramos **revisar los medios estructurales y organizativos de que disponemos** en las comunidades educativas para combatirlo. Tal vez sea necesario pensar en las herramientas que dirigimos de forma específica a tratarlo y los medios que empleamos para evaluar su efectividad. Cómo lo abordamos en nuestras clases. Qué estrategias y momentos empleamos para hacérselo comprender a nuestros hijos e hijas. Cómo lo entiende nuestro alumnado, si lo acepta o lo rechaza. Qué tipo de cultura predomina en el seno de los grupos y si está demasiado presente en ellos la cultura del chivato (silencio) y la ley del más fuerte (imposición). Quizás sea necesario **preguntarnos si en las comunidades educativas se visualiza suficientemente el mensaje contrario al abuso** o lo damos ingenuamente por sentado de antemano. En fin, podríamos seguir haciéndonos preguntas, en realidad la pregunta. ¿Hasta qué punto tenemos en nuestras comunidades educativas reunidas, disponibles, asequibles y puestas en práctica algunas de las medidas de éxito que diferentes investigaciones (Cantone et al., 2015; Farrington y Smith, Pepler y Rigby, 2004; Smith, Salmivalli y Cowie, 2012; Ttofi y Farrington, 2011) vienen identificando como efectivas sobre el fenómeno del acoso y el ciberacoso?

Venimos reclamando desde hace algún tiempo (Avilés, 2005) la necesidad de que las comunidades educativas vayan construyendo y haciendo más visibles y legitimadas todas aquellas **iniciativas que de manera intencional vienen impulsando para erradicar el acoso**. Es necesario que nos preguntemos por su vertebración, visibilización, legitimación y guía a través de lo que hemos llamado *Proyecto Antibullying* (Avilés, 2015). Sobre cómo forman parte del lenguaje político y cotidiano del centro, de la práctica educativa del profesorado y las familias y de la cultura grupal y relacional del alumnado.

Nombramos a continuación **las más relevantes**:

1. Organizar las medidas que se apliquen en torno a un Proyecto que de sentido a lo que se hace y muestre el por qué se hace. Parece fundamental que se identifiquen en la comunidad educativa las actuaciones que vertebran la lucha contra el maltrato entre iguales en cualquiera de sus formas y se reúnan en torno al Proyecto Antibullying como garantía institucional y respaldo e impulso colectivo a ese posicionamiento educativo, además de como guía y referencia donde mirar para diseñar, conducir, revisar y reformular intenciones y propuestas.

2. Desarrollar medidas específicas encaminadas a abordar el maltrato entre iguales de forma específica y no únicamente en el marco de otras medidas de mejora de la convivencia. Las investigaciones avalan esta tesis. No basta con tener vigentes y activos mecanismos para la resolución colaborativa y pacífica de los conflictos en la convivencia. El maltrato entre iguales no es uno de ellos (Rigby, 1996). Se puede esconder debajo de las alfombras de la ley del silencio en las relaciones interpersonales y se puede instalar en las dinámicas grupales enfermizas de quienes conviven, como esquema de dominio-sumisión latente y consentido. Por eso es necesario tomar decisiones organizativas, curriculares, grupales, formativas,... dirigidas a abordar el maltrato en su propia esencia (desequilibrio), proceso (estructura) y mantenimiento (silencio), dinámicas que no se dan en los conflictos de igual forma. De no hacerlo, no lo estaremos abordando con garantías.

3. Mostrar un posicionamiento político frecuente y claro de la comunidad educativa contra el acoso en cualquiera de sus formas, incluso cuando se produzcan fuera o desde fuera de ella. El lenguaje predominante en los discursos de los sectores de la comunidad no debe dejar lugar a equívocos. La Declaración Antibullying y el concepto de lealtad educativa (Avilés, 2015) han de ser referentes de compromiso consensuado y de legitimación mutua para actuar. Se deben haber trabajado en los sectores de la comunidad educativa para que cuando se produzcan casos de acoso, se den respuestas leales y coherentes, incluso cuando las agresiones se produzcan fuera y desde fuera del centro. Hemos de aprovechar los eventos y conmemoraciones de la comunidad educativa para hacer visibles estos posicionamientos.

4. Integrar las políticas disciplinarias del centro dentro de un marco coherente, también en lo que respecta al bullying: hacia un modelo de práctica restaurativa más que práctica punitiva. Tenemos que preguntarnos por qué y para qué queremos resolver los casos de bullying y orientar la respuesta. El castigo no es suficiente y, a veces, ni necesario en la forma en que se plantea. Hemos de educar contra

el maltrato y para la reconstrucción de las relaciones interpersonales como objetivo. Y para eso, hemos de atraer a quienes agreden al terreno del compromiso en la búsqueda de una salida. Hemos de cerrar el círculo de la restauración de relaciones con la petición del perdón y el reconocimiento y la restitución del daño por parte de quien agrede; la concesión del perdón de parte de quien recibe el maltrato; y las garantías de cese que visen los testigos. Y esto no es fácil, pues esta práctica restaurativa tiene que tener una cabida afín con las políticas disciplinarias que se practican desde los centros. Y para eso hay que tomar decisiones coherentes. En muchas ocasiones se opta por la deslocalización de quien es victimizado, lo que no (le) soluciona el problema y concede a quien agrede el privilegio del castigo para seguir agrediendo en el mismo contexto.

5. Dotar a la comunidad de una Estructura Identificable, Reconocida, Participada y Legitimada que gestiona el Trabajo contra el Bullying en el centro (GTB). Tiene que haber gente que se ocupe de esto y no sólo profesorado. Un grupo de trabajo contra el bullying tiene que disponer de tiempos para hacerlo y formación para gestionarlo. No es solo información (saber qué es, cómo se produce,...), hay que abordar procesos socioemocionales y morales, practicar técnicas, diseñar estrategias, planificar actuaciones, desarrollar acciones, evaluar programas,... Figuras unipersonales como quien coordina la convivencia no son suficientes. Son necesarios equipos de trabajo.

6. Implicar a todos los sectores de la comunidad educativa, especialmente al profesorado. El profesorado debe liderar esta lucha. Su modelo ha de ser ejemplar y su estilo docente decisivo para trasladar mensajes al alumnado sin hablar una sola palabra sobre cómo entiende las relaciones de poder y su intolerancia al maltrato. Con su disposición puede construir redes de apoyo entre el alumnado y generar ilusión y participación con las familias. Su implicación activa es decisiva (Smith, Pepler y Rigby, 2004) para el desarrollo de actuaciones antibullying.

7. Hacer a los chicos y las chicas protagonistas de las soluciones y salidas. Han de ser parte de la solución y no el problema. Organizar al alumnado en redes de apoyo contra el bullying o el cyberbullying facilita una cultura en el grupo contraria al abuso. Ayudantes de recreo, equipos de acogida, equipos de ayuda, cybermentores (Avilés y G^a Ferreiro, 2016; Avilés, Torres y Vián, 2008) son solo algunos ejemplos para implicar a los testigos del aula en la cultura del apoyo a quienes sufren bullying.

8. Programar actuaciones con el grupo-aula como colectivo como marco de intervención. El peso de quienes miran y la cultura que tienen sobre la agresión. Son cuatro las ta-

reas a realizar sobre otros tantos campos con el grupo, una sobre el sistema de relaciones y la red de poder que está vigente en él (lo organizacional). Todo docente debe conocer y gestionar ese poder del grupo. Otra, sobre la idea que comparte el grupo sobre el bullying, la cultura del chivato y el silencio que la ampara, sobre la defensa que hace de los derechos de cada persona en las mentes de sus componentes (Salmivalli y Poskiparta, 2012) y cómo se presencia esa defensa (histórico-cultural). La tercera, sobre las reglas de que se dota el grupo contra el acoso y cómo se respetan (normativo). Finalmente, sobre las estructuras de apoyo social entre iguales-punto anterior- que se logran construir dentro de él y cómo de útiles son (operacional social). Trabajar con el grupo estos campos también es decisivo.

9. Atender a las personas involucradas con programas específicos. Sin duda, por acción y por omisión quienes participan en el abuso decantan su devenir. Quienes lo sufren han de recibir el apoyo y tratamiento necesarios. Conocer y llevar a cabo una atención inmediata y especializada es indispensable, así como visualizar para ellos las referencias de seguridad en el entorno. Central será también entrenar sus respuestas de afrontamiento al mismo tiempo que se les facilitan entornos de protección. Además hemos de trabajar por mejorar su posición dentro del grupo logrando el respeto a la dignidad de su persona. Con quienes lo ejercen hemos de iniciar una tarea terapéutica y educativa encajada en el marco normativo que rija en la escuela. Con algunos de ellos tendremos que reestructurar cognitivamente su forma de ver las relaciones de poder y su ejercicio. Hemos de enseñarles a construir conductas alternativas y estructurar la gestión de las consecuencias de sus actos, ofreciéndoles metodologías que no les inculpen de antemano, sino que les ofrezcan salidas comprometidas (Pikas, 1989) ayudándoles a organizar una salida también constructiva de los casos. Las aulas de reflexión pueden ser una buena oportunidad para hacerlo. A quienes contemplan el acoso les debemos entrenar para ayudar en situaciones de abuso, trabajando colectivamente y en el currículo las decantaciones morales contra el bullying y el cyberbullying. Hemos de ofrecerles estructuras legítimas dentro de la escuela y fuera de ella en las que integrarse para ejercer esa militancia. Enseñarles a que actúen juntos porque son más y pueden más.

10. Saber cómo desarrollar sesiones de currículo para tratar el tema. Cómo el profesorado debe tratarlo por primera vez. Las competencias socioemocionales y morales del alumnado son parte del currículo y el tema del bullying contenido de trabajo en el aula. Adelantarnos a ello nos permite prepararlo y es una oportunidad para definir nuestra permeabilidad a la comunicación, orientando el mensaje, y nuestra implicación y compromiso frente al acoso. Quienes lo sufren perciben nuestro apoyo, quienes lo ejercen reci-

ben el mensaje sobre la naturaleza moral de esas situaciones y quienes miran se sienten demandados por la exigencia moral de actuar y comprometerse.

11. Exigir la implicación de otras instancias: colaboración y ayuda de otros sectores en momentos y actividades escolares y no escolares. La comunidad educativa ha de tener oportunidad de comprometerse tanto en espacios escolares como no escolares. Los poderes públicos no pueden eximir su responsabilidad en momentos anteriores a la exigencia de rendición de cuentas. Recibir apoyo de las administraciones públicas y de instituciones privadas, de municipios, fundaciones o de la universidad es una obligación moral más que una responsabilidad social.

12. Obtener una imagen ajustada de lo que sucede. Saber si lo que hacemos es efectivo, revisar y evaluar aquello que llevamos a la práctica. Es indispensable saber qué sucede en el centro y de qué calidad es, dentro y, si es posible, también fuera del mismo y que afecta a la convivencia escolar. Los procesos de evaluación tienen que establecerse periódicamente para valorar la salud de la convivencia de los grupos. Además, cualquier Proyecto Antibullying que se precie tiene que preguntarse si funciona lo que ha planificado. Evaluar la planificación, el desarrollo y los resultados permitirá reformularlo cada cierto tiempo, incorporando mejoras e innovaciones.

13. Visualizar lo que hacemos y contarlo: Que nuestro Proyecto sea conocido dentro y fuera de la comunidad educativa. Son necesarias políticas de difusión y de comunicación de las acciones del Proyecto Antibullying. También son útiles protocolos de relaciones con los medios de comunicación así como una portavocía en el centro para temas de convivencia. Lo que no se ve no existe. Hacerlo visible debe ser una tónica que inspire el trabajo, como un segundo mensaje en eco.

En fin, **desarrollar un Proyecto Antibullying en la comunidad educativa exige sin duda contar con ciertas condiciones que ayuden a obtener respaldo, eficacia y éxito.** Es cierto que no siempre es posible contar con todas, aunque no podemos esperar a tenerlas para empezar. Recientemente hemos reunido (Avilés, 2015) esas pautas de reflexión, diseño, evaluación, planificación, puesta en marcha y valoración de la efectividad de las acciones e iniciativas que lo componen. Ojalá que nuestro compromiso contra el maltrato se traduzca en la construcción de nuestro propio Proyecto Antibullying.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Avilés, J. M^a (2015). *Proyecto Antibullying. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J.M^a y G^a Ferreiro, J. (2016, abril). Cibermentor&s. En línea: [http://www.educabarrie.org/ consultado 16/01/2016]
- Avilés, J. M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. En *Revista de Investigación Psicoeducativa*. Universidad de Almería.
- Cantone, E., Piras, A., Vellante, M., Preti, A., Danielsdóttir, S., D. Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M., Carta, M. y Bhugra, D. (2015). Interventions on Bullying and Cyberbullying in Schools: A Systematic Review. En *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11 (1), 58-76.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En Roland, E. y Munthe, E. (Eds.), *Bullying: An international perspective*. (pp. 91-105). London: David Fulton.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Salmivalli, C. y Poskiparta E.M. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: the KIVa antibullying program. En *New Directions for Youth Development*, (133), 41-53.
- Smith, P. K., Pepler, D., Rigby, K. (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P.K., Salmivalli, C., y Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a commentary. En *Journal of Experimental Criminology*, Vol. 8, (4), pp 433-441. DOI 10.1007/s11292-012-9142-3
- Ttofi, M. y Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.



CUATRO PATAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Existen numerosos modelos que tratan de explicar o de simular qué hacemos cuando comprendemos un texto.

Algunos se centran en procesos muy concretos como los populares modelos de lectura de palabras de doble ruta y otros tratan de ser más generales.

En nuestro libro *Enseñar a Leer. Cómo Hacer Lectores Competentes* (Ripoll y Aguado, 2015) hemos propuesto otro modelo que tiene la peculiaridad de que es un modelo didáctico, es decir, no se centra en explicar cómo leemos sino, sobre todo, en qué se puede hacer para que leamos mejor.



Este modelo didáctico está emparentado con el modelo de concepción simple de la lectura (Simple View of Reading, Hoover y Gough, 1990; Ripoll, Aguado y Castilla-Earls, 2014). Esta concepción simple o modelo simple de la lectura propone que la comprensión lectora depende de dos grandes grupos de variables: la decodificación y la comprensión del lenguaje oral.

En nuestra adaptación proponemos que existen cuatro grandes grupos de variables a tener en cuenta:

1. La decodificación.
2. La comprensión.
3. Motivación del lector.
4. Las características del texto.

Los cuatro grupos tienen dos características en común: en primer lugar se trata de variables que se pueden medir y, en segundo lugar, es posible intervenir sobre ellas para mejorarlas o modificarlas. A continuación vamos a exponerlas con más detalle.



Por Juan C. Ripoll Salceda. Colegio Santa María la Real de Sarriguren.

Gerardo Aguado Alonso. Departamento de Aprendizaje y Currículum. Facultad de Psicología y Educación. Universidad de Navarra.

1. LA DESCODIFICACIÓN

Esta variable se refiere a la habilidad para leer sin errores, con una velocidad adecuada y entonación. La entonación es, ella sola, una variable compleja que incluye la agrupación de elementos en sintagmas, la interpretación correcta de los signos de puntuación o la emisión de una línea melódica acorde con el carácter y la intención de la oración que se esté leyendo.

A su vez, algunos de los componentes de la decodificación que se acaban de citar se relacionan con una buena habilidad fonológica y, obviamente, con el conocimiento de las relaciones entre letras y sonidos.

EVALUACIÓN DE LA DESCODIFICACIÓN

Existen bastantes pruebas que sirven para evaluar la decodificación, especialmente la precisión y la velocidad de lectura. Hay tests como el Prolec-R, el EMLE o el TALE, índices como el número de palabras o palabras correctas leídas por minuto.

Las pruebas para evaluar la entonación son usadas con menos frecuencia, pero existen algunas como las Pruebas de Dominio Lector FUNDAR (Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2007) o la prueba de Signos de puntuación del test Prolec-R. También es posible el uso de rúbricas (Calero, 2014).

INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA DESCODIFICACIÓN

Conocemos diversas estrategias que han mostrado ser útiles para mejorar la decodificación. Por una parte, están las intervenciones para mejorar las habilidades fonológicas, también conocidas como conciencia fonológica. Por otra parte, existen varias estrategias de lectura asistida que pueden ser útiles para mejorar la precisión la velocidad y la entonación de la lectura. Algunas de estas estrategias son: la lectura simultánea, las lecturas repetidas, la lectura pareada o la técnica PPP. En general, se basan en la ayuda que ofrece un buen lector que sirve como modelo y que corrige los errores que se cometen.

2. LA COMPRENSIÓN

La concepción simple de la lectura considera que este componente se refiere exclusivamente a la comprensión del lenguaje oral. Muchos de los procesos que se emplean en la comprensión oral se utilizan también en la comprensión lectora; por ejemplo, la construcción de inferencias o la determinación del tema de un texto o de una parte de él. Sin embargo, consideramos que existen procesos y conocimientos que se emplean en la comprensión lectora y no se utilizan en la comprensión oral, como ajustar la velocidad de lectura a la dificultad del texto. También existen procesos y conocimientos que podrían emplearse en la comprensión oral, pero habitualmente se utilizan en la lectura, como la interpretación de expresiones de relación poco frecuentes en la lengua oral como “cuyo” o “no es óbice”.

Esto que hemos llamado “la comprensión” incluiría, fundamentalmente:

- Los conocimientos y el vocabulario, tanto general como específico (términos propios del tema del texto).
- Los conectores: palabras y expresiones que relacionan entre sí las ideas del texto.
- La interpretación de estructuras sintácticas.
- El conocimiento de estructuras textuales y géneros literarios.
- Estrategias básicas de comprensión: releer, reducir la velocidad de lectura, adelantarse en la lectura.
- Construcción de inferencias de distintos tipos (referenciales, causales, predictivas, elaborativas, temáticas).
- Estrategias de síntesis: identificar el tema, distinguir ideas principales y secundarias, resumir.
- Estrategias metacognitivas: detectar problemas de comprensión y buscar la forma de solucionarlos.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN

Como se acaba de ver, los contenidos de eso que estamos llamando “la comprensión” son bastante heterogéneos. Tradicionalmente, la concepción simple de la lectura ha considerado que la evaluación de la comprensión oral es una medida global que permite hacerse una idea de cómo es su estado general. Es posible encontrar pruebas de comprensión oral en tests como el Prolec-R, el ITPA o el CELF. Hay que tener en cuenta que muchas supuestas pruebas de comprensión oral, sobre todo las que se utilizan colectivamente, incluyen la lectura de preguntas sobre el texto escuchado y que el alumno escriba las respuestas, de modo que el resultado puede estar influido por cuestiones que no tienen que ver con la comprensión oral como errores de lectura o dificultades para expresarse por escrito.

Nosotros hemos puesto de manifiesto (Ripoll et al., 2014) que, al menos en apariencia, otras medidas como el vocabulario, la competencia morfosintáctica o el cociente intelectual verbal pueden ser útiles para medir la comprensión, ofreciendo resultados similares a los de la comprensión oral. En este sentido, podríamos contar con pruebas como el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, el TSA, el CEG o las escalas WISC.

Además existen cuestionarios que pueden ayudar a valorar el repertorio de estrategias con las que cuenta un lector; por ejemplo la escala Escola (Puente, Jiménez y Alvarado, 2009) o la escala de autoeficacia de Fidalgo, Arias-Gundín y Olivares (2013).

INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN

La heterogeneidad del campo de este bloque de comprensión hace que se puedan plantear diferentes métodos de mejora. Por ejemplo programas de actividades para la enseñanza de vocabulario, como el propuesto por McKeown y Beck (2014), entrenamiento para la construcción de inferencias (Aguado,



Ripoll, Zazu y Saralegui, 2007), habilidades de síntesis (Sánchez, 1989) o estrategias metacognitivas (Calero, 2011).

La variedad de actividades que se puede encontrar en cada uno de estos métodos hace que sea posible un trabajo de la comprensión mucho más variado y rico que el rutinario leer, contestar a preguntas, corregir las respuestas, que se practica muchas veces.

3. LA MOTIVACIÓN

Leer profundizando en el texto requiere bastante esfuerzo. Eso hace que el interés del lector por el texto, por la tarea o por sus resultados tenga bastante importancia. La motivación es un campo de estudio muy extenso y es difícil dar una idea de sus matices en estas breves líneas. Afortunadamente, existen algunos trabajos específicos sobre la motivación para la lectura.

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN

En este caso hay pocas pruebas fiables y es necesario recurrir a la adaptación o traducción de pruebas en inglés, como el cuestionario AMRS para adolescentes (González-Valenzuela, Martín-Ruiz y Soriano-Ferrer, 2014) o la escala ERAS (McKenna y Kear, 1990).

INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA MOTIVACIÓN

Se realizan muchas acciones para aumentar el interés y la motivación por la lectura, pero no existen datos sobre la eficacia de la mayoría de ellas. Sí que existen datos que apuntan a que un clima familiar favorable a la lectura favorece este interés incluso cuando se descarta el efecto del nivel socio-económico de las familias. Este clima se caracteriza por el interés de los adultos por la lectura y los temas sociales y culturales, la lectura a los niños pequeños, y la disponibilidad de materiales para leer.

Además, sabemos (Guthrie y Humenick, 2004; Guthrie, McRae y Klauda, 2007) que hay algunos puntos clave de la práctica escolar que favorecen el interés por la lectura, por ejemplo:

- Que los materiales de lectura sean relevantes: traten temas interesantes, sean llamativos, estén bien diseñados o permitan aprender cosas útiles.
- Que los alumnos puedan hacer elecciones: qué leer, cuánto, cuándo, dónde, cómo dar cuenta de lo que se ha leído.
- Que la lectura tenga una dimensión colaborativa.
- Que se obtenga éxito, para lo que es necesario que haya materiales con distintos niveles de dificultad (algo que se tratará en la próxima sección) y que los alumnos cuenten con habilidades de descodificación y estrategias de comprensión suficientes.

En cambio, los programas de lectura extensiva, en los que se organiza un tiempo diario de lectura libre, no han mostrado producir más que pequeñas mejoras en el interés por la lectura, aunque sí que pueden producir beneficios en otras áreas.

4. LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO

El tema del texto, el vocabulario que emplee, el tipo de estructuras sintácticas con que esté redactado, la cohesión entre sus ideas y la forma en que se estructuran, el diseño (tipo y tamaño de letra, longitud y separación de las líneas, colores...), la inclusión de ayudas a la comprensión (títulos, subtítulos, separación de párrafos ante un cambio de tema, esquemas, cuadros de resumen, explicación de palabras poco frecuentes, ilustraciones relevantes...) son algunas de las características del texto que pueden influir en la comprensión. Se trata de algo muy obvio, pero que muchas veces se olvida en la práctica escolar cuando, de forma ingenua, se intenta evaluar "la comprensión de los alumnos", si tener en cuenta que lo que hacemos muchas veces es observar las respuestas que dan a preguntas sobre un texto concreto.

EVALUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO

Aunque tenemos poca tradición a la hora de evaluar el nivel de dificultad de los textos, existen algunas herramientas que nos pueden aproximar a eso. Hay algunos índices basados en la longitud de las palabras y las oraciones, como el de Fernández-Huertas, o el de Flesch-Szigriszt, que pueden ser calculados con recursos informáticos como el programa INFLESZ.

Otra forma de valorar la dificultad sería emitir un juicio sobre los aspectos más relevantes, con la ayuda de una rúbrica, tal como propone Alliende (1990).

INTERVENCIÓN EN LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO

Los textos se pueden hacer más sencillos de entender mediante modificaciones en los aspectos que hemos mencionado que pueden influir en su dificultad. Existen movimientos como Lectura Fácil o Lenguaje Llano que ofrecen pautas y normas para la redacción de textos que sean accesibles a muchas personas.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Aguado, G., Ripoll, J. C., Zazu, J. y Saralegui, B. (2007). La comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria y de Educación Especial. Materiales. En J.N. García (Ed.) *Dificultades del desarrollo: evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Alliende, F. (1990). Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos. *Lectura y Vida*, 11(2), 14-18.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Las Rozas: Wolters Kluwer.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 33-48.
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O. y Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*, 41(1), 17-26.
- González-Valenzuela, M. J., Martín-Ruiz, I. y Soriano-Ferrer, M. (2014). Características del cuestionario AMRS para la evaluación de la motivación lectora en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 263-267.
- Hoover, W.A. y Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. y Sanhueza, J. (2007). *Pruebas de dominio lector FUNDAR*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- McKenna, M. y Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: a new tool for teachers. *Reading Teacher*, 43, 626-639.
- McKeown, M. G. y Beck, I. L. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: comparing two approaches. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 520-530.
- Puente, A., Jiménez, V. y Alvarado, J.M. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA). Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura*. Madrid: EOS.
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid: EOS.
- Ripoll, J.C., Aguado, G. y Castilla-Earls, A.P. (2014). The simple view of reading in elementary school. A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 17-31.
- Sánchez, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: CIDE.

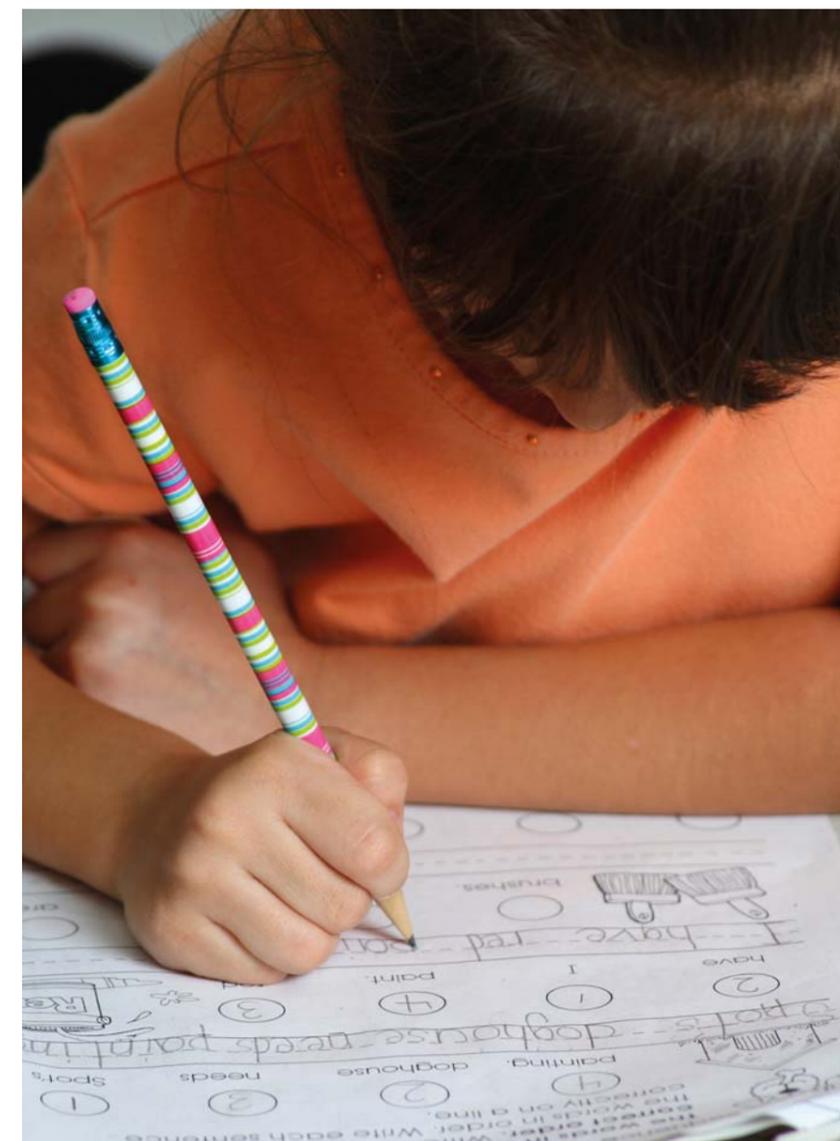
LA DISGRAFÍA EN LA ESCUELA

La mala letra de muchos niños sigue siendo un gran problema para las escuelas.

Mientras los maestros realizan malabarismos para poder entender la escritura de sus alumnos, ellos se desmotivan por no lograr una escritura legible y ágil.

Una de las causas poco tenidas en cuenta son los hábitos inadecuados durante el acto escritural, los cuales interfieren negativamente en el grafismo y en su presentación, y como consecuencia, en el rendimiento escolar.

Actualmente, uno de los principales problemas del Sistema Educativo es el fracaso escolar. Pero, ¿qué antecede a esta situación? Los responsables de la Educación han dotado a las escuelas de recursos personales como materiales para poder abordar los trastornos del aprendizaje, la lecto-escritura, la escritura comprensiva, la ortografía, etc. pero... ¿qué recursos e importancia se le ha otorgado a la escritura en cuanto a su **movimiento gráfico**? La evidencia nos demuestra que **existe un gran porcentaje de escrituras infantiles que no han conseguido su madurez grafomotriz**, es decir, una escritura legible, ágil, y armónica.



Por Ana López López. Grafoanalista. Grafopsicóloga infantil y Reeducadora grafoescritural. Directora del Gabinete de Grafología Aplicada *+grafo*.

La escritura no es únicamente un acto neural y muscular, sino que también está implicada en este proceso la psique del escribiente. En el **proceso escritural**¹ entra en juego toda una serie de pequeños gestos físicos y voluntarios, que a través de un proceso semi-inconsciente y multisensorial (sonido, representación visual y tacto) durante las primeras etapas del aprendizaje, se va interiorizando y progresivamente automatizando, dando lugar finalmente a la escritura personalizada. En el **proceso de personalización de la escritura, el niño va integrando rasgos significativos y singulares, y dando movimiento y velocidad a su grafismo**. No obstante, no todos los niños siguen el mismo ritmo de personalización, sino que depende de otras circunstancias personales, físicas o psíquicas para conseguir dicha finalidad, como los diferentes contextos en el que se desenvuelve (familia, entorno, amigos, cultura, etc.). Por consiguiente, las redes neurales tienen un papel muy destacado en el proceso de la escritura y concluye en que la **manifestación gráfica sea personal, singular e identificativa**.

El **movimiento natural de la escritura es de izquierda a derecha** y por lo tanto, es el movimiento que más favorece la agilidad del gesto gráfico. Se ha observado que muchos niños durante la Etapa Pre-caligráfica no logran de manera correcta este movimiento cursivo, lo cual resulta en etapas posteriores, una escritura complicada y lenta.

La psicomotricista y psicóloga **Truco Borgogno**² define que *“el control de la postura corporal y del movimiento es fundamental para el aprendizaje”*. **La representación del gesto gráfico correcto viene precedida de las habilidades básicas** (direccionalidad, movimiento, orientación espacial, percepción, coordinación óculo-manual, etc.) y éstas se adquieren a través de actividades que ejercitan y estimulan el sistema sensorio-motriz y psicomotriz.

El **gesto gráfico precisa de buenas condiciones perceptivas y neuromotoras**, y niños que manifiestan déficits en algunas de estas condiciones, tienen ciertas dificultades para representar el grafismo de manera óptima.

La grafomotricidad forma parte del trabajo psicomotriz. No puede haber una buena grafomotricidad si antes no se ha trabajado suficientemente la psicomotricidad global, con lo cual se hace **imprescindible para lograr una escritura ágil y legible**, objetivo del cual ha de converger en el instrumento de la comunicación. A lo largo del proceso de maduración grafomotriz, el niño ha de haber adquirido el **control postural**, haber desarrollado una buena **tonicidad**

neuromuscular, así como también una adecuada **organización temporo-espacial** y una buena **coordinación ojo-mano**. Todos estos elementos son esenciales para el buen desarrollo de la motricidad fina, la cual repercute directamente en la buena grafía.

Es usual que los niños disgráficos tengan unos hábitos inadecuados mientras escriben, tales como la postura corporal, la posición del brazo, del codo, de la mano y de los dedos. Una postura inadecuada o disfuncional en cualquiera de las partes del cuerpo implicadas en el acto de escribir puede generar una grafía deficiente.

Es muy frecuente observar niños reclinados sobre la mesa o con posiciones rígidas y crispadas en brazo, mano o dedos, consiguiendo con ello una tensión excesiva que ocasiona inevitablemente **calambres y cansancio**, afectando la fluidez y la integración del movimiento gráfico, así como la buena visualización del trazo en su trayecto progresivo (de izquierda a derecha).

Lo apropiado es estar sentado en ángulo recto aproximadamente, con los hombros relajados y el codo apoyado en la mesa, sin forzarlo y dentro del plano de la escriutra. La **posición de la mano escribiente** ha de estar situada por debajo de la línea base así como la inclinación de la hoja en función de la dominancia manual (izquierda para diestros y derecha para zurdos), favorecen la coordinación óculo-manual durante el movimiento gráfico.

Cuando se habla de **disgrafía** se hace referencia a la **dificultad de ejecutar un trazo firme y armonioso**. Es el resultado de una grafía deformada y con **alteraciones gráficas** que **dificultan el movimiento cursivo y progresivo**, causada por las dificultades grafomotrices y emocionales.

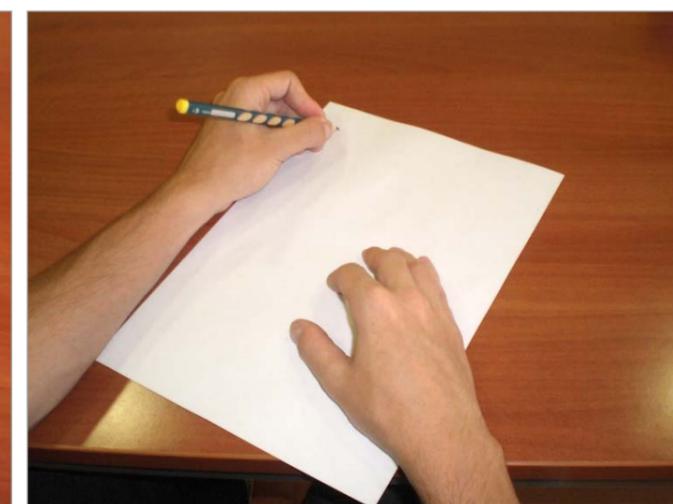
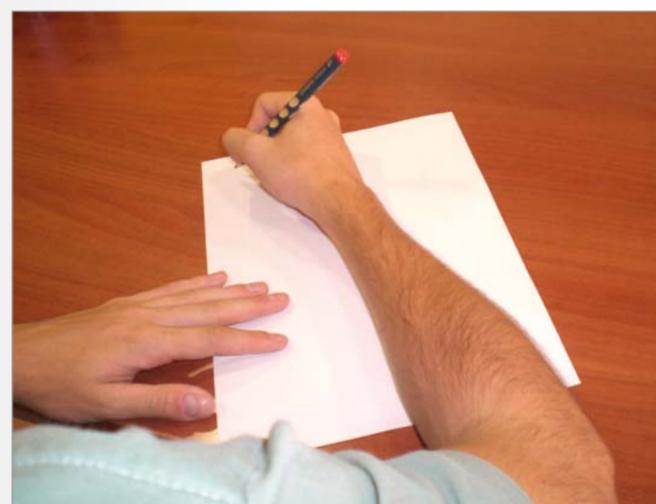
La clasificación de la Disgrafía está en función de su autor. No obstante, se remarca la clasificación realizada por **Ajuria-guerra**³, el cual los denomina en función de sus alteraciones y manifestaciones gráficas: **disgráfico rígido**, caracterizado por un conjunto gráfico con excesiva tensión y crispación; **disgráfico flojo**, se traduce en el abandono del control del movimiento; **disgráfico impulsivo**, manifiestan dificultad para controlar su trazo; **disgráfico torpe**, los cuales presentan dificultad en la ejecución del trazo i finalmente, **disgráfico lento y preciso**, determinada por una escritura controlada, lenta y con excesiva preocupación de la forma en detrimento del movimiento.

Olivaux⁴, describe la disgrafía como *“un trastorno específico del aprendizaje que se manifiesta con la dificultad y la reproducción de signos alfabéticos y numéricos, con ausencia de déficit intelectual y neurológico”*. Esta deficiencia, según el mismo autor, se traduce en una **escritura ilegible, irregular y con ciertas dificultades para unir adecuadamente las letras**. Presenta **tensión y rigidez** en la realización del gesto gráfico, produciendo dolor, cansancio y una **escritura lenta y torpe**. La **postura corporal y la forma de coger el utensilio** escritural son **incorrectas**. Le **falta automatización y seguridad en el trazo**, lo cual origina unos grafismos inseguros y temblorosos. La clasificación que propone está relacionada con las funciones básicas de la escritura: la **expresión del pensamiento**, la **comunicación de la persona pensante** y la **representación de la personalidad** del que escribe.



Posición corporal incorrecta

Posición corporal correcta



Inclinación de la hoja - diestros

Inclinación de la hoja - zurdos

1. Viñals Carrera, F. y Puente Balsells, M.I. (2012). *Grafonalista forense*. EPSI. UAB.

2. Truco Borgogno, E. *Disgrafía. L'osservazione psicomotoria in caso di disgrafia*.

3. De Ajuriaguerra, J. (1977). *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades*. Volumen I. LAIA.

4. Olivaux, R. (1993). *Disgraie e rieducazione della scrittura* (A CURA DI Tonucci L.) ANCONA. AGI.



Posición de la mano en barrido



Posición mano por encima de la línea base



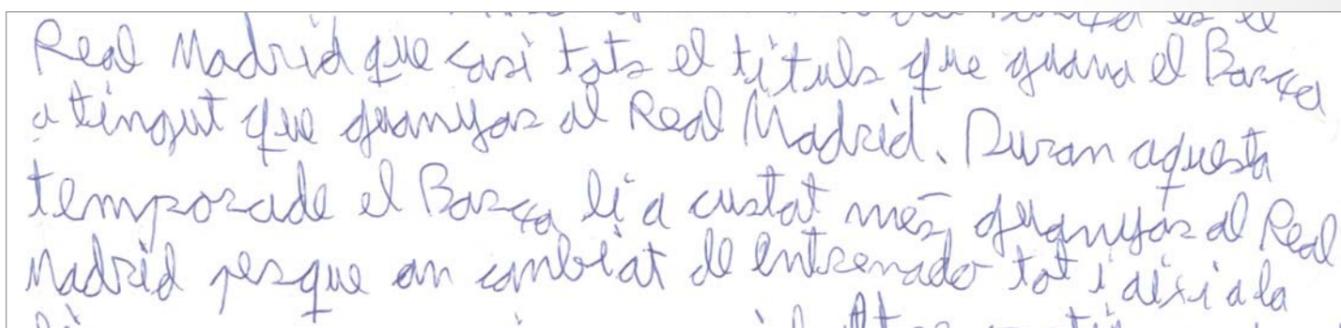
Presión con apoyo del dedo índice



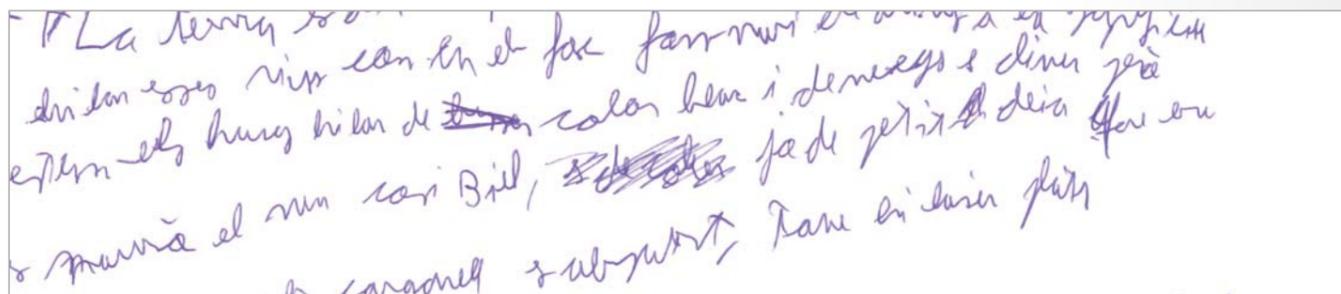
Presión funcional



Presión múltiple



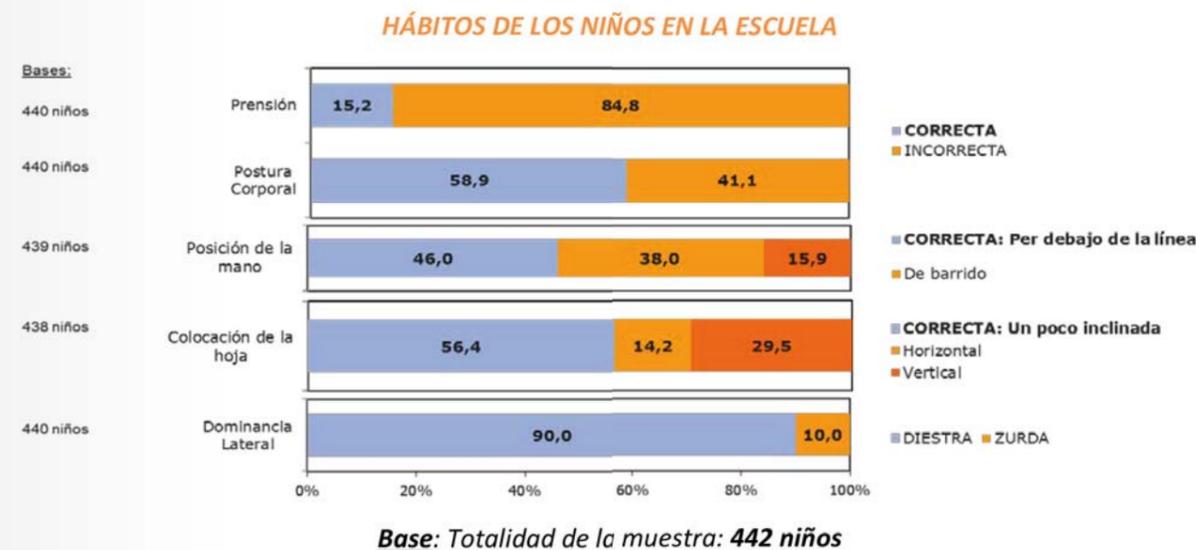
Muestra de escritura 1 - Escritura disgráfica torpe



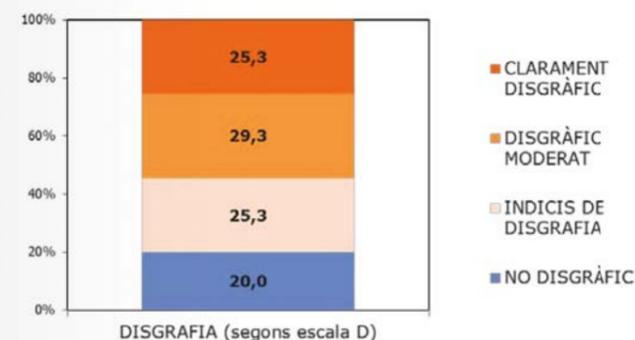
Muestra de escritura 2 - Escritura disgráfica rígida e impulsiva

RESULTADOS

De los resultados del estudio se desprende lo siguiente:



NIVEL DE DISGRAFÍA SEGUN LA ESCALA "D"



Base: Total de los niños a los que se han de aplicar la Escala D (SUMFM/SUMEM<0,75): 300 niños

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio desprende que **más de la mitad de los niños** estudiados **presentan escrituras disgráficas**. Del mismo modo muestra que los **hábitos inadecuados interfieren muy negativamente en las escrituras**, tanto en la forma, el movimiento como en la organización del conjunto gráfico.

La **posición de la mano, la postura corporal y la colocación de la hoja** son los hábitos que **están íntimamente relacionados con la disgrafía**. Los hábitos disfuncionales que incrementan significativamente la disgrafía están relacionados con una **posición de la mano por encima de la línea** y la **colocación de la hoja de manera vertical**. En cuanto a la presión, la incidencia podría interferir en los niños con escrituras con indicios de disgrafía o disgrafía moderada.

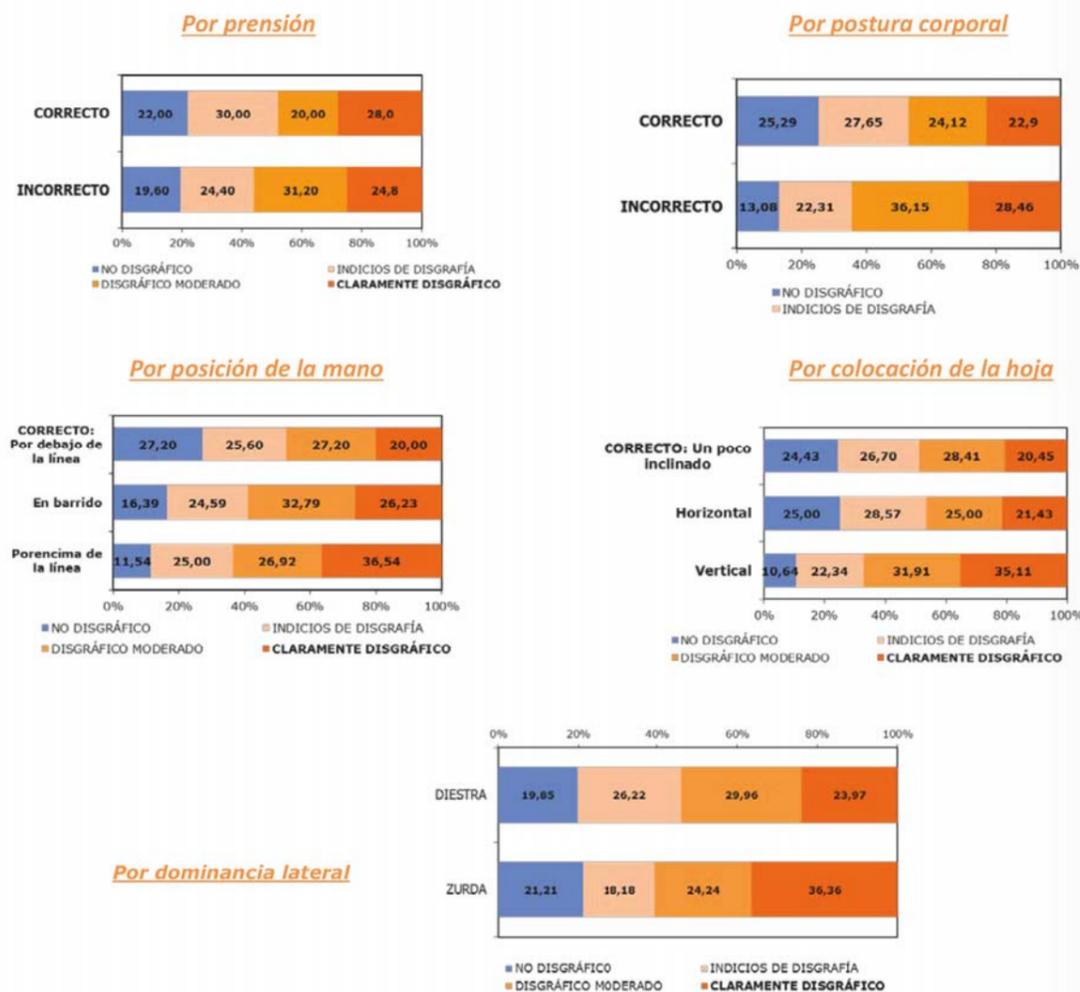
La **disgrafía que manifiesta el niño zurdo** viene dada por sus **hábitos inadecuados** durante el acto escritural y no por el hecho de ser zurdo.

Finalmente se corrobora que **hay el doble de niños disgráficos en 5º de Primaria** que en 6º de Primaria y que **por cada niña claramente disgráfica hay 4 niños** claramente disgráficos.

Por todo ello, **se estima necesaria la implicación y un trabajo conjunto de maestros y especialistas de la reeducación grafoescritural** con el objetivo de erradicar o al menos disminuir las escrituras disgráficas a causa de los hábitos inadecuados mientras se escribe. Del mismo modo, **sería oportuno que en las primeras etapas del aprendizaje el niño tuviera bien interiorizado el movimiento gráfico** adecuado para favorecer la grafía ágil, legible y armónica.

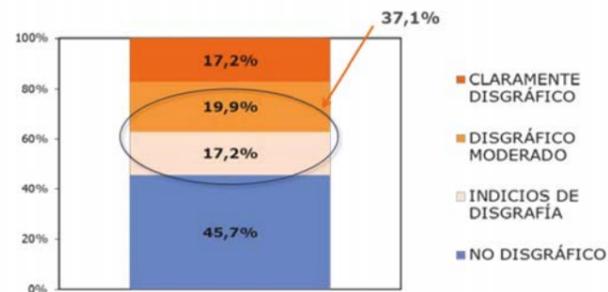


NIVEL DE DISGRAFÍA POR HÁBITOS Y DOMINANCIA LATERAL



Base: Total de los niños a los que se ha de aplicar la Escala D (SUMFM/SUMEM<0,75): 300 niños

NIVEL DE DISGRAFÍA GLOBAL



Base: Total dels nens: 442 nens

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Cristofanelli, P. y Lena, S. (2003). *Disgrafia. Esame, prevenzione, rieducazione*. Moretti.
 Portellano Pérez, J.A. (2007). *La Disgrafia. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: CEPE.
 Trucco Borgogno, E. (2003). *Disgrafia. L'osservazione psicomotoria in caso di disgrafia*. Moretti.
 Viso Alonso, J.R. (2010). *Prevenir y reeducar la disgrafia*. ICCE.



18 ACTIVIDADES SENCILLAS PARA TRABAJAR LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN

En nuestro trabajo como orientadores hemos sufrido muchas veces la frustración de no saber qué responder a esta pregunta que nos han hecho muchas familias “¿qué podemos hacer en casa para ayudar a nuestro hijo a mejorar la comprensión?”

No podíamos conformarnos con los insatisfactorios “que lea mucho”, “hacedle preguntas sobre lo que ha leído” o “enseñándole a hacer esquemas de los textos”, así que, mientras escribíamos el libro *Enseñar a Leer. Cómo Hacer Lectores Competentes* (Editorial EOS, 2015), preparamos una selección de actividades con tres requisitos: no requerir que el alumno siga un proceso de instrucción en el que aprenda habilidades previas necesarias para realizar la actividad, necesitar poca preparación de materiales y no necesitar conocimientos especializados para aplicarlas.

En el libro se pueden encontrar más datos sobre su fundamentación, su historia, las edades con las que es conveniente aplicarlas y otros detalles, además de información sobre otros temas, como los métodos de enseñanza inicial de la lectura, estrategias de mayor complejidad o qué intervenciones conviene evitar por haber mostrado ser ineficaces.



Por Juan C. Ripoll Salceda. Colegio Santa María la Real de Sarriguren.
 Gerardo Aguado Alonso. Departamento de Aprendizaje y Currículum. Facultad de Psicología y Educación. Universidad de Navarra.

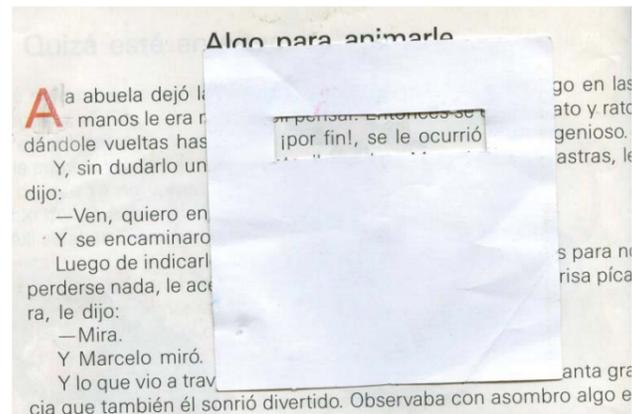
ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA PRECISIÓN Y LA FLUIDEZ

1. REDUCIR LA VELOCIDAD DE LECTURA

Cuando un alumno comete muchos errores de lectura o se “inventa” lo que lee, es posible que esté tratando de leer un texto demasiado difícil para su nivel o que esté intentando leerlo más deprisa de lo que puede. Si se trata del segundo caso, limitar la velocidad de lectura producirá una reducción notable del número de errores.

La primera forma de reducir la velocidad de lectura es indicar al alumno que lea más despacio, pero, a veces, es necesario algo que recuerde o controle la velocidad. En ese caso se pueden utilizar los siguientes recursos:

- **Señalar al alumno la sílaba o palabra que debe leer.**
- **Leer con ayuda de un metrónomo**, una sílaba por cada golpe, un golpe en silencio en la coma y dos en el punto. En la actualidad es muy sencillo descargar aplicaciones de metrónomo para teléfonos móviles.
- **Lectura con ventana:** se hace una ranura en una cartulina de forma que sólo se puedan ver algunas palabras del texto. La tarjeta se desliza a lo largo de la hoja limitando así la velocidad máxima a la que puede leer el alumno.



Ventana de lectura

2. CORREGIR ERRORES DE LECTURA

La forma más eficiente de corregir los errores de lectura es hacerlo inmediatamente, en cuanto se producen y hacer que el alumno vuelva a leer correctamente la palabra en la que se ha equivocado.

Está claro que si el alumno comete muchos errores al leer, hacer lo anterior estorbará enormemente la lectura comprensiva y el disfrute con el texto, de modo que en esa situación habría que utilizar la técnica anterior de reducir la velocidad de lectura o trabajar con textos más fáciles.

3. LECTURA SIMULTÁNEA O EN SOMBRA

En esta técnica el acompañante lee el texto en voz alta al mismo tiempo que el alumno. El acompañante procura llevar una velocidad de lectura pausada, pero ligeramente mayor que la que utilizaría el alumno.

Para que el alumno no “haga el eco” (repetir lo que dice su acompañante) conviene introducir de vez en cuando alguna parada inesperada para observar si interrumpe completamente la lectura.

4. LECTURA PAREADA

La lectura pareada tiene **dos partes**: una de lectura simultánea y otra de lectura independiente. Durante la **lectura simultánea**, el alumno y su acompañante leen el texto a la vez como en la lectura simultánea. Si el alumno comete algún error, su acompañante espera a ver si se autocorrigió, y si no lo hace, le indica cómo se lee correctamente la palabra en la que se ha equivocado para que la repita.

Cuando el alumno quiere hacer **lectura independiente** realiza una señal, normalmente un golpe en la mesa y el acompañante deja de leer y lo anima. En caso de que cometa algún error, espera a que se autocorrija y, si no lo hace, lee correctamente la palabra en la que se ha cometido la equivocación, el alumno la repite y vuelven a la fase de lectura simultánea.

En la imagen de la página siguiente se puede ver un esquema del procedimiento que se sigue en esta técnica de lectura.

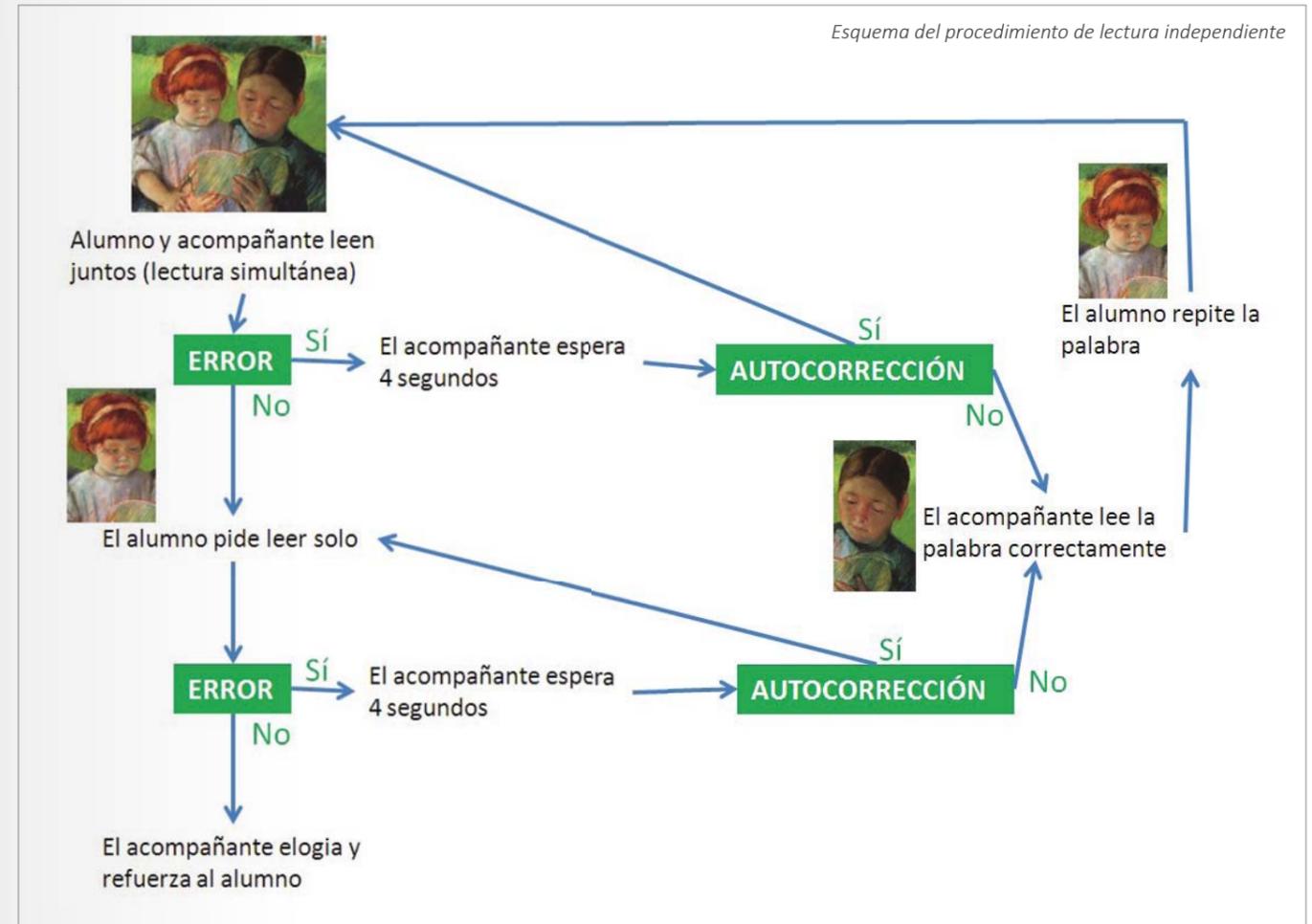
A lo largo de la lectura del texto, el alumno puede volver varias veces a la lectura independiente. Durante ese tiempo, el acompañante muestra satisfacción, le felicita por leer solo, especialmente cuando lee correctamente palabras largas, difíciles o poco frecuentes.

Al terminar el texto se suele comentar su contenido o hacer al alumno alguna pregunta sobre él.

5. PPP

Estas siglas corresponden a las palabras “Pausa, Pista y Ponderación”, que representan los tres elementos de esta técnica.

El alumno lee en voz alta y, cuando comete un error, el acompañante que le supervisa le advierte mediante un golpecito en el hombro (o cualquier otra señal previamente acordada).



El acompañante espera unos segundos (pausa) para que el alumno encuentre su error. Si no sucede eso, le ofrece una o varias pistas para ayudarlo y, cuando el alumno corrige el error, le da un refuerzo positivo (ponderación) de forma verbal (felicitación, elogio...) o no verbal (sonrisa, gesto de asentimiento, gesto de ánimo...).

Las pistas pueden ser distintas según el error que se cometa.

Por ejemplo, se puede enfatizar la inconsistencia que produce:

- “La palabra *kereza* no existe”.
- “Es muy raro eso de que la rodilla se subió al árbol”.
- “Están hablando de ingredientes y eso no es un ingrediente”.

Se puede señalar dónde se ha cometido el error:

- “Mira lo que pone aquí”.

O iniciar la lectura de la palabra para que el alumno la complete

- “utilizó un *cal...*”.

6. LECTURAS REPETIDAS

El procedimiento más sencillo para hacer lecturas repetidas comprendería los siguientes pasos:

1. Elegir un texto breve que pueda resultar interesante para el alumno.
2. Leerle el texto en voz alta con buena entonación y expresividad.
3. Pedir al alumno que lo lea él. Mientras lee, se anotan los errores que comete.
4. Trabajar las palabras en las que ha cometido errores o que le haya costado leer.
5. Pedirle que vuelva a leer el texto. Si comete algún error se señala durante la lectura para que se corrija.
6. Si es necesario, corregir la entonación o la lectura de signos de puntuación en alguna parte del texto, mostrándole de nuevo cómo se debe leer.
7. Pedirle que vuelva a leer el texto como en el punto 5. Este paso se puede repetir varias veces, siempre que el alumno no se aburra o canse.



Algunos complementos para esta intervención pueden ser:

- Ir anotando en cada lectura el número de errores cometidos y el tiempo que ha necesitado para leerla.
- Marcarse objetivos, por ejemplo, leer el texto en menos de 50 segundos sin cometer más de dos errores.

ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN

7. ECHAR UN VISTAZO AL TEXTO

Leyendo sólo los títulos principales y títulos de secciones y mirando las ilustraciones, cuadros, separación en párrafos, tipos y tamaños de letras, etc., el alumno tiene que tratar de predecir de qué va a tratar el texto y cuál puede ser su contenido.

8. GUÍA DE ANTICIPACIÓN

Se trata de una batería de preguntas sobre el texto a la que se responde “sí” o “no” o “verdadero” o “falso”. El alumno intenta contestarlas antes de leer el texto y vuelve a hacerlo después de haberlo leído para comprobar si hay una mejora.

Los virus son seres microscópicos, mucho más pequeños que una célula que sólo se pueden reproducir dentro de las células de otros seres vivos.

Hay virus que se transmiten a través de los insectos, otros, como el de la gripe se transmiten por el aire y algunos a través del agua o alimentos contaminados.

No todos los virus producen enfermedades pero algunos causan problemas muy graves como el SIDA o el ébola.

Por ahora, la mejor protección que conocemos contra los virus es la vacunación, muy útil para prevenir enfermedades como la viruela, el sarampión o la difteria. Sin embargo, mucha gente comete el error de tratar virus como el de la gripe con medicamentos antibióticos, que son eficaces contra las bacterias, pero no contra los virus.

Guía de anticipación

	ANTES DE LEER		DESPUÉS DE LEER	
	Sí	No	Sí	No
Los virus se reproducen dentro de las células				
Todos los virus se transmiten a través del aire				
Todos los virus causan enfermedades				
El ébola es una enfermedad producida por un virus				
Las enfermedades víricas se tratan con antibióticos				
Las vacunas previenen algunas enfermedades víricas				

9. SQA

Las siglas SQA representan lo que sé (S), lo que quiero saber (Q) y lo que he aprendido (A). Es una estrategia para establecer objetivos de lectura y comprobar si se han alcanzado.

Antes de empezar a leer, el acompañante presenta el texto, mencionando de qué trata y cuáles son sus contenidos principales. El alumno tiene que completar una tabla con tres columnas, una para cada parte de la estrategia:

TEXTO:	TEMA:		
S	Q	A	
Lo que Sé	Lo que Quiero saber	Lo que he Aprendido	

Las dos primeras columnas se completan antes de comenzar la lectura, y la tercera al concluirla. Lo que puede resultar más extraño al alumno es que le pregunten qué quiere saber. Si tiene dificultades para completar esa columna se le puede ayudar con indicaciones como:

- ¿Cuál crees que es la parte que menos dominas?
- ¿Qué te gustaría aprender sobre esto?
- ¿Qué te puede resultar útil de este tema?

Otra forma de ayudar a los alumnos a completar la tabla SQA es utilizar una guía de anticipación para que sean más conscientes de:

- Qué saben: lo que responden con seguridad.
- Qué quieren saber: lo que no saben responder o responden con dudas.
- Qué han aprendido: lo que saben responder después de leer el texto, pero no sabían antes.

10. RASTREO DE REFERENCIAS

Los textos nos ofrecen información sobre personajes, objetos, ideas, situaciones, etc., que se nombran de distintas maneras, de forma que algunos lectores pueden tener dificultades para tener claro de qué o de quién se está hablando en cada momento.

Cuando un alumno tiene problemas en este nivel conviene hacer una lectura en la que se le ayude, mediante preguntas o indicaciones a saber a qué se refieren las palabras y expresiones que hablan de un elemento del texto que no nombran claramente. Dicho de una forma más técnica, se trata de ayudarles a construir inferencias referenciales (a las que he propuesto llamar inferencias de tipo 1), es decir, aquellas que responden a la pregunta ¿de qué (o de quién) habla el texto cuando dice...?

Por ejemplo:

Uno de los rasgos más característicos de las matemáticas en el antiguo Egipto es que resolvían problemas de la vida diaria mediante operaciones con fracciones. Entre ellos estaban la distribución del pan, la construcción de las pirámides y la contabilidad de los suministros.

Esto lo podemos comprobar en numerosos textos antiguos como el papiro de Ahmes. Este documento incluye una tabla para calcular fracciones.

Sin embargo, su forma de entender las fracciones era muy rudimentaria y fueron los hindúes quienes 700 años antes del nacimiento de Cristo establecieron las reglas para poder realizar estas operaciones.

En este texto se pueden encontrar varios ejemplos de referencias, incluso algunas (“resolvían”, “su”) que se refieren a un elemento que no aparece mencionado en el texto: “los antiguos egipcios”.

La forma de poner de manifiesto estas relaciones puede ser:

- Preguntar directamente por ellas (¿de qué habla el texto cuando dice “esto”?, ¿qué es esto que “podemos comprobar en numerosos textos antiguos”?).
- Pedir al alumno que localice las palabras o expresiones que se refieran a elementos que ya han aparecido (o van a aparecer) en el texto.

Cuatro bueyes grandes y fuertes se hicieron amigos y se juraron eterna amistad. Iban juntos a pacer a los prados, se defendían mutuamente de sus enemigos y vivían en perpetua armonía.

El lobo viendo que no podía atacarles estando siempre unidos, ya que le superaban en fuerzas, ideó un engaño para enemistarlos entre sí y que se separasen, diciendo a cada uno que los otros se burlaban de él y que le aborrecían.

De esta manera logró que unos recelasen de otros. De esta forma las sospechas y desconfianzas crecieron en tanto grado, que se rompió su alianza. A partir de este momento cada uno fue por su lado y salían solos a pacer por el campo, no queriendo ya estar en compañía de sus antiguos amigos.

El lobo viendo el buen éxito de su engaño, los fue cazando y matando uno a uno. El último buey antes de morir dijo estas palabras:

“Seguramente morimos por nuestra culpa, por dar crédito a los malos consejos del lobo; pues si hubiéramos permanecido unidos, de ningún modo hubiera podido devorarnos el lobo.”

- Los cuatro bueyes se defienden entre ellos (por eso)
- El lobo no puede atacarles
- Piensa un engaño
- Dice a cada uno que los otros se burlan de él
- Los bueyes recelan unos de otros
- Rompen su alianza
- Cada uno va por su lado
- El lobo los caza uno a uno
- El último buey se da cuenta del engaño
- Dice: “morimos por dar crédito a los malos consejos del lobo”

- Ayudarle a unir con líneas o a señalar con el mismo color las expresiones que se refieren al mismo elemento.

Los egipcios

Uno de los rasgos más característicos de las matemáticas en el antiguo Egipto es que resolvían problemas de la vida diaria mediante operaciones con fracciones. Entre ellos estaban la distribución del pan, la construcción de las pirámides y la contabilidad de los suministros.

Esto lo podemos comprobar en numerosos textos antiguos como el papiro de Ahmes. Este documento incluye una tabla para calcular fracciones.

Sin embargo, su forma de entender las fracciones era muy rudimentaria y fueron los hindúes quienes 700 años antes del nacimiento de Cristo establecieron las reglas para poder realizar estas operaciones.

11. SEÑALAR LA CADENA CAUSAL DEL TEXTO

Los textos narrativos, en los que se cuenta una historia o un suceso suelen tener una columna vertebral a la que se llama cadena causal que consiste en la sucesión de causas y efectos que desarrollan la historia.

Estas causas y efectos pueden aparecer mencionadas en el texto pero, a veces, tendrá que ser el lector el que las ponga de manifiesto ya que muchas veces el escritor da por supuesto que hay cosas que el lector conoce y no es necesario escribirlas(a esto le llamo inferencias causales o de tipo 2). Por ejemplo, que ser alcanzado por un disparo causa heridas o la muerte, que cuando compras algo lo pagas o que las alabanzas suelen producir satisfacción al que las recibe.

La cadena causal no se diferencia mucho de un resumen, al fin y al cabo es lo que vertebra a la mayoría de los textos narrativos. Lo peculiar de esta forma de resumen es que cada idea debe ir encadenada con la siguiente mediante una relación causa-efecto, de modo que, después de la primera idea, cada una de las que aparezcan debe ser consecuencia de la idea anterior.

12. HACER PREDICCIONES Y COMPROBAR SI SE CONFIRMAN

Una actividad muy común y sencilla es, en cualquier momento de la lectura, detener al alumno para que trate de predecir lo que va a encontrar a continuación. Técnicamente se trata de inferencias predictivas o de tipo 3.

Si se trata de un texto narrativo, la predicción es sobre qué va a suceder, aunque también se pueden hacer preguntas más concretas, por ejemplo, al terminar el segundo párrafo, en lugar de una pregunta general como “¿qué crees que pasará ahora?” se puede hacer una pregunta más concreta como “¿qué harán los bueyes después de lo que les ha dicho el lobo?”.

En los textos expositivos la predicción puede ser sobre el tema de la siguiente sección o párrafo, “¿de qué crees que va a hablar ahora?”.

Para comprobar si la predicción se cumple o no, es importante recordarla. La persona que esté trabajando con el alumno puede encargarse de eso, pero puede ser conveniente que el alumno anote su predicción en el margen de la página o en un post-it. Según lo que encuentre más adelante en el texto, señala si se ha cumplido, rodeándola o escribiendo un “sí” o la tacha si no se ha cumplido.

13. CLOZE

Una forma muy sencilla de utilizar esta técnica consiste en fotocopiar el texto, eliminar varias palabras con tñpex para que el alumno las vuelva a escribir.

Cartas estelares

Las cartas estelares muestran las posiciones de las y cómo se agrupan en constelaciones. A menudo, como en este caso, pueden mostrar las estrellas más . Esta carta muestra la parte mayor del hemisferio norte del cielo. En el de este mapa está la Estrella Polar; parece casi inmóvil, mientras las demás a su alrededor, un hecho que ha resultado ser un valioso guía para los durante miles de años. Los de los meses alrededor del de la carta, muestran la parte del cielo que está al sur a comienzos de la tarde del mes correspondiente. Si se el cielo durante el transcurso de una noche, el paisaje estelar cambiará lentamente, debido a la de la Tierra.

nombres - estrellas - centro - brillantes - giran
navegantes - solamente - borde - rotación
observa

Se puede hacer que la actividad sea más fácil escribiendo al final del texto varias palabras, entre las que estén las que se han eliminado, sólo las palabras que se han eliminado, o dejando en cada hueco la letra inicial de la palabra eliminada.

14. IDENTIFICAR PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN

Consiste, sencillamente, en marcar con una X o colocar un Post-It® en los lugares del texto donde se aprecie una dificultad de comprensión.

Un problema de los lectores con bajo nivel es que pocas veces perciben problemas de comprensión, por eso puede ser útil combinar este ejercicio con cualquiera de las actividades de comprensión que se exponen aquí que obliguen al alumno a reflexionar acerca de lo que está leyendo. Si no es capaz de realizar la actividad (responder a una pregunta, encontrar la cadena causal, identificar una referencia, etc.) en una parte del texto, eso indica que ahí hay una dificultad de comprensión.

Otra posibilidad es utilizar una tarjeta como la siguiente:

CONTROLO CÓMO ESTOY COMPRENDIENDO CADA PÁRRAFO DEL TEXTO	PÁRRAFOS						
	1	2	3	4	5	6	7
¿Sé cuál es el tema o de qué trata?							
¿Tengo claro qué es lo que dice de ese tema?							
¿Soy capaz de resumirlo?							
¿Lo puedo relacionar con el tema del texto?							
Las vacunas previenen algunas enfermedades víricas							

Para no ser excesivamente ingenuos conviene recordar que cuando las actividades consisten en hacer una señal o marcar sí o no, hay alumnos que se limitarán a distribuir marcas o que, en este caso, responderán a todo que sí. Por tanto, conviene comentar de vez en cuando con el alumno cuál es el tema, contenido, síntesis o relación que ha marcado que conoce.

15. PREGUNTAS ELEMENTALES SOBRE LOS TEXTOS

Cuando se ayuda a un alumno a mejorar su comprensión es casi impensable que se pueda trabajar sin hacerle preguntas sobre lo que ha leído. Seguramente muchas de las preguntas que les hacemos son pertinentes, pero los programas eficaces de mejora de la comprensión utilizan algunos tipos de preguntas que, a lo mejor, no solemos utilizar y conviene conocer:

- **Objetivos:** ¿qué vas a aprender o a saber leyendo esto?
- **Aclaraciones:** ¿hay algo extraño, difícil de entender o confuso?, ¿qué necesitas saber para entender esto?
- **Preguntas Q:** ¿quién, qué, cuándo, dónde, cómo, por qué?
- **Causalidad:** ¿por qué, para qué?

- **Integración:** ¿encuentras alguna relación entre esto que dice el texto y algo que tú sepas?
- **Paráfrasis:** ¿puedes volver a contar esto con tus propias palabras?
- **Síntesis:** ¿de qué habla esta parte del texto?, ¿qué es lo que dice sobre eso?
- **Autopreguntas** (para textos expositivos): imagínate que eres el profesor y que tienes que preparar un examen en el que preguntes lo más importante sobre esto. ¿Qué preguntas harías?

16. RESPONDER DE FORMA ESTRATÉGICA

Una actitud que se suele relacionar con la poca eficiencia en la realización de actividades de comprensión es lo que podríamos llamar la actitud o estrategia “leo, respondo y fin”. Normalmente los lectores competentes necesitamos volver a leer el texto o consultar partes de él para realizar tareas de cierto nivel, así que lo esperable es que un aprendiz fracase con esa estrategia, salvo que el texto sea muy sencillo o las actividades muy fáciles.

Muchos alumnos evitan releer el texto, que es una de las estrategias de mejora de la comprensión más básicas, porque tienen prisa (a veces con razón) por acabar la actividad, o porque consideran, equivocadamente, que eso es propio de gente con poca capacidad y que los “chicos listos” se enteran a la primera.

Por tanto, es conveniente forzar a los alumnos a consultar el texto antes de realizar las actividades de comprensión. Dos formas sencillas de plantear esto son:

- Una estrategia que podríamos llamar “leo, miro las actividades, vuelvo a leer y respondo”.
- Pedir no sólo la respuesta a la pregunta sino que indique qué parte del texto o qué información (del texto o conocimientos propios) justifican esa respuesta.

17. PONER TÍTULO A LOS PÁRRAFOS

Escribir en cada párrafo un título informativo, es decir que indique cuál es su tema.

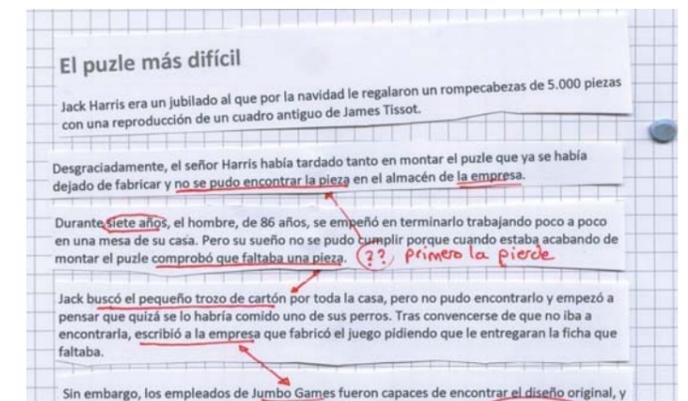
18. ORDENAR TEXTOS

Una forma rápida de preparar esta actividad es fotocopiar un texto, recortarlo –normalmente por párrafos– y entregarlos al alumno para que recomponga el texto. Algunas cosas que hay que tener en cuenta son:

- Muchos alumnos tratan de recomponer los textos fijándose en las marcas de los cortes, como si se tratase de un puzle, así que conviene hacer un doble corte para que las piezas no encajen.

- Si los textos se imprimen desordenados es posible ordenarlos numerándolos, pero esa forma de hacerlo resulta mucho más difícil para el alumno y, si comete errores, resulta difícil explicarle dónde están y cómo solucionarlos.
- El ejercicio de ordenar párrafos da la oportunidad de fijarse especialmente en las palabras y expresiones que ayudan a estructurar el texto (en el ejemplo: durante, pero, porque, tras, ya, o ahora) y en las distintas formas que se utilizan para denominar al mismo elemento (pieza – pequeño trozo de cartón, Jack Harris – el hombre – Jack – el señor Harris, la empresa – Jumbo Games, un rompecabezas – el puzle – el juego – su trabajo).
- En el ejemplo que se puede ver, el título se ha puesto en la misma pieza que el primer párrafo, y la referencia del texto con el último, lo que facilita el trabajo del alumno que sólo tiene que emplear esa pista visual para colocar correctamente dos partes. Si el título o la referencia al autor se separan o se omiten, el ejercicio se hace más difícil.
- Incluir piezas de otro texto o mezclar las de varios textos diferentes también hace que el ejercicio resulte más complejo, siempre que no haya pistas tipográficas como el tamaño de la letra o la longitud de las líneas que permitan al alumno determinar a qué texto pertenece cada fragmento sin necesidad de examinar su contenido.

Se pueden encontrar algunos textos ya desordenados en este enlace: <http://es.scribd.com/doc/237134820/Ordenar-textos>



CONCLUSIONES

Todo lo anterior es sólo una selección rápida de lo que se puede encontrar en el libro aludido al principio. Sin embargo, a pesar de su carácter de simple apunte, consideramos que contiene suficiente información como para que los padres empiecen a ayudar a sus hijos con eficacia, ya que detrás de estas estrategias, incluso de las más simples, hay todo un corpus de investigación que las respalda. Así que no se trata sólo de consejos, algunos ingeniosos, otros ya sabidos, sino de auténticas estrategias cuya eficacia está comprobada; en el libro se puede encontrar una relación exhaustiva de esas comprobaciones.

PAUTAS PARA EVALUACIÓN, LA PROGRAMACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN LOS PROCESOS IMPLICADOS EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS-VERBALES Y LA UTILIZACIÓN DE ALGORITMOS PARA SU RESOLUCIÓN, OPERACIONES BÁSICAS Y NUMERACIÓN

Manuel Trallero Sanz, José Luis Galve Manzano, Cristina Trallero de Lucas, Alejandro S. Dioses Chocano, Luis Fidel Abregú Tueros y Carmen Isabel Inca Maldonado.

De forma sintética se refleja en el siguiente cuadro las consideraciones que hay que tener en cuenta a la hora de abordar la evaluación del alumnado en general, y de forma específica del alumnado con posibles dificultades de aprendizaje en matemáticas.

SINTESIS DE LA PROPUESTA PARA UN DIAGNOSTICO/EVALUACIÓN DIFERENCIAL DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS Y DISCALCULIAS

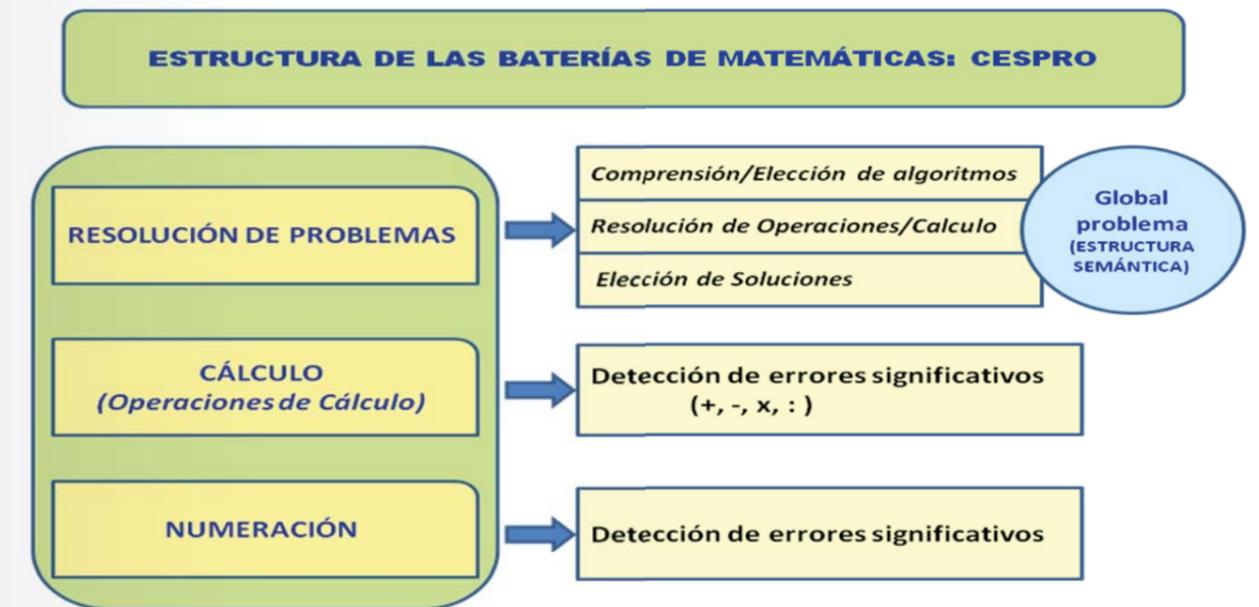
1.	No existir discrepancia entre CI (capacidad cognitivo-intelectual potencial) y su rendimiento académico real. Se considera discrepante cuando sea equivalente a 2 Dt o aproximadamente 22 puntos entre la puntuación de su cociente intelectual, y una prueba de rendimiento académico curricular (comparación con el mismo tipo de puntuación, por ejemplo, percentil, puntuación T,...).
2.	Presentar un nivel de Inteligencia normal. No puede presentar capacidad intelectual límite o discapacidad psíquica. Su CI debe ser superior a 80.
3.	Presentar bajo rendimiento en tests estandarizados de numeración, y de cálculo (cálculo operatorio de adición, sustracción, multiplicación y división) [Dificultades en la lectura y escritura de signos y números] con percentiles inferior a 25 en los indicadores de estas pruebas/tests. Presentar bajo rendimiento en pruebas/tests de resolución de problemas, con percentiles inferior a 50 en los indicadores de estos tests respecto al curso que le correspondería por edad.
4.	Desfase en competencia curricular en el área de matemáticas igual o superior a dos cursos o niveles por debajo de su edad cronológica.
5.	No presentar déficits sensorial (visión ni audición)
6.	No presentar desventaja sociocultural significativa o inadecuada escolarización que sea la causa de sus dificultades
7.	Presentar un rendimiento normal en tests estandarizados de lectura y escritura, salvo que el bajo rendimiento se deba a una dislexia o a una disgrafía.

Revisando el material disponible para la evaluación de este ámbito, y sobre todo, en lo relacionado con el currículo escolar en matemáticas, se puede llegar a la conclusión de que apenas disponemos de materiales estandarizados, sobre todo si lo comparamos con la disponibilidad de lecto-escritura.

Esta carencia nos llevo a iniciar hace más de una década de una serie de trabajos basados en la investigación en la acción, poniendo en marcha procedimientos de generación y realización de contenidos y actividades hasta conseguir una programación jerárquica de problemas verbales adaptados y contextualizados, en base a estudios de TRI (Teoría de Respuesta al Ítem), a partir de la investigación de CESPRO (Baterías para la evaluación de la Comprensión de las Estructuras Sintáctico-Semánticas que componen los enunciados de los Problemas matemáticos y de la utilización de estrategias algorítmicas para su resolución, realizada por Trallero, Galve, Martínez Arias, Trallero de Lucas, Dioses, Abregú e Inca, 2016).

Para organizar y clasificar los problemas aritmético-verbales podemos fijarnos en varios criterios fundamentales. Cobra especial relevancia su estructura semántica junto a la estructura sintáctica y el contenido semántico (con especial relevancia a su vocabulario). En realidad tendríamos que hablar de estructuras sintáctico-semánticas ya que ambas van interrelacionadas.

Todo esto se ha tenido en cuenta en CESPRO, material de evaluación que está compuesto por un total de siete baterías para diferentes niveles educativos, cuyo fin es la evaluación de la comprensión de las estructuras sintáctico-semánticas que componen los enunciados de los problemas verbales y las estrategias necesarias para su resolución, (incorporando la valoración de: a) Comprensión/ Elección de algoritmos; b) Resolución de Operaciones/Cálculos; c) Elección de Solución, junto a una valoración global, incorporando, a su vez, las estrategias de resolución de operaciones básicas y numeración.



Las propuestas para cada uno de los niveles que componen la Educación Primaria, se componen de actividades realistas, adecuadas a los intereses y capacidades de cada edad y debidamente secuenciados: Principalmente en base a la estructura semántica de cada enunciado, y secundariamente a otras características:

- La estructura semántica del enunciado.
- El tipo de operación u operaciones implicadas.
- La longitud del enunciado.
- La estructura sintáctica del enunciado.
- El vocabulario utilizado en el enunciado.
- El número de operaciones implicadas.
- Las magnitudes que aparecen en el enunciado.
- La aparición o no de datos superfluos.
- La existencia de mensajes equívocos, o no, en el enunciado.
- La posibilidad, o no, de ofrecer una única solución final.
- La necesidad, o no, de utilización de heurísticos.

En cuanto a la intervención se dispone de un mayor número de materiales. Son por todos conocidos programas ya clásicos con PROGRESINT de Yuste y otros(CEPE), así como el Programa Pues ¡Claro!, Programa de estrategias de resolución de problemas y refuerzo de las operaciones básicas (Ayala, Galve, Galve, Mozas y Trallero, 1997-2014; Galve, Mozas y Trallero, 1997-2012), fruto del trabajo continuado en la escuela de varios profesionales, profesores y orientadores, conscientes de la necesidad de elaborar materiales secuenciados a partir de criterios de dificultad, útiles para todo tipo de alumnos, pero, en especial, para aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Este programa tiene a la vez un carácter preventivo, correctivo y optimizador del proceso general de desarrollo de los alumnos, sin pretender abarcar todos los contenidos curriculares, sino centrándose en aquellos que más dificultades ofrecen a los niños.

Un programa en desarrollo y de próxima aparición es el **PROGRAMA ¡EUREKA! (EOS)**. Es un programa basado en el enfoque neurocognitivo para el desarrollo de estrategias de resolución de problemas, de las operaciones básicas y de la numeración, basado en los estudios de TRI de CESPRO.

Su objetivo principal es impulsar la práctica de auténticos problemas verbales, en sustitución de los meros ejercicios repetitivos con algoritmos, que de ordinario se ofrecen por parte de profesores y libros de texto a lo largo de la Educación Primaria, desde la convicción de que se trata del procedimiento más eficaz y motivador para desarrollar el razonamiento lógico de los alumnos. Complementado por el desarrollo de operaciones básicas y de la numeración (junto al uso de magnitudes y conceptos geométricos).

En suma, se organiza en taxonomías basadas en la complejidad de la estructura semántica del enunciado y la ubicación de la incógnita, una vez controlado el resto de variables que afectan a la dificultad de resolución de los problemas. Está constituido, por tanto, por problemas simples, elaborados únicamente con los datos precisos para su resolución, con números naturales de una sola cifra, enunciado escueto, vocabulario sencillo y, lo más importante, con una estructura semántica concreta.

Dichas estructuras implican la utilización de los algoritmos de suma, resta, multiplicación y división y son indispensables y suficientes para abordar los problemas aritméticos propios de toda la Etapa Primaria y los ejercicios relativos a sus con-

tenidos del área de Matemáticas si, en su caso, se combinan adecuadamente.

Este programa tiene a la vez un carácter preventivo, correctivo y optimizador del proceso general de desarrollo de los alumnos, ya que debe estimular el desarrollo del razonamiento lógico de éstos y su rendimiento en todas las áreas del currículo, pero también puede ser usado terapéuticamente con aquellos alumnos que presentan discalculia. Por esa razón, siguiendo la tendencia actual en este campo, este trabajo está destinado a desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para la resolución de problemas verbales, pero, a su vez, presenta ejercicios tendentes a conseguir el desarrollo de automatismos en la resolución de algoritmos (hechos numéricos), y la utilización de heurísticos, con lo cual se integran las líneas principales desde las cuales a día de hoy se aborda la intervención en este campo.

A continuación, se incluye a modo de ejemplo, cómo los diferentes tipos de problemas basados en una estructura simple se pueden graduar e incrementar su nivel o grado de dificultad. Para ello, se puede tomar como base a los siguientes criterios:

PROBLEMA	TIPO DE ESTRUCTURA CAMBIO 2	FALLO EN ... (Si acierta en los anteriores)
Julio tenía 9 periquitos. Vendió 2 periquitos. ¿Cuántos le quedan?	Base: Cambio 2	Estrategias de comprensión de estructura semántica sencilla
Julio tenía 24 periquitos. Vendió 10 periquitos. ¿Cuántos le quedan?	Base más: Complejidad de las cantidades	Conocimiento del sistema decimal y/o Conocimiento de estrategias de cálculo
A Julio le regalaron 9 periquitos. 2 fueron vendidos por Julio en una feria. ¿Cuántos periquitos le quedaron?	Base más: • Longitud del enunciado. • Estructura sintáctica del enunciado compleja	Comprensión lectora de estructura semántica compleja.
A Julio le regalaron 9 periquitos metidos en 3 jaulas. De esos periquitos, 2 fueron vendidos por Julio en una feria. ¿Cuántos periquitos le quedaron?	Base más: • Longitud del enunciado • Estructura sintáctica del enunciado • Aparición de datos superfluos	Comprensión lectora. Discriminación entre información relevante y no relevante. Conocimiento de la realidad
A Julio le regalaron 9 periquitos metidos en 3 jaulas. De esos periquitos, 2 fueron vendidos por Julio en una feria, en la que también compró 6. ¿Cuántos periquitos tiene ahora?	Base más: • Longitud del enunciado. • Estructura sintáctica del enunciado • Aparición de datos superfluos • Estructuras combinadas de nivel 1 (cambio 1/ cambio2). 2 operaciones.	Comprensión lectora. Organización de la información en dos estructuras diferenciadas (menor y mayor complejidad)
Julio tiene ya 11 periquitos. Al principio le regalaron algunos metidos en 3 jaulas. De esos periquitos, 2 fueron vendidos por Julio en una feria, en la que también compró 6. ¿Cuántos periquitos le regalaron?	Base más: • Longitud del enunciado • Estructura sintáctica del enunciado • Aparición de datos superfluos • Estructuras combinadas de nivel 1 y 3 (cambio 1 / cambio5). 2 operaciones	
A Julio le regalaron 9 periquitos metidos en 3 jaulas y 2 cajas. De esos periquitos, 2 fueron vendidos por Julio en una feria, en la que también compró 6. Quiso meter el mismo número de periquitos en cada una de las jaulas. ¿Cuántos periquitos puso en cada una de ellas?	Base más: • Longitud del enunciado • Estructura sintáctica del enunciado • Aparición de datos superfluos • Estructuras combinadas de nivel 1 y 4 (cambio 1 / agrupamiento-reparto 2). 2 operaciones. • Sin final exacto.	Comprensión de la situación real. Proceso final: análisis del resultado.

Ejemplo. Aumento en el grado de dificultad de un problema a partir de la fórmula básica

SÍNTESIS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS DEL PROGRAMA ¡EUREKA!

1. Lectura comprensiva del enunciado del problema.
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué me dan? ¿Qué me piden?
2. Representación gráfica o visual del problema.
<ul style="list-style-type: none"> Representación de los datos –mediante un dibujo, gráfico o esquema-, y Parafrasear –comentar/explicar- el problema con sus propias palabras para mostrar que se sabe lo que se está haciendo. Aquí parecerán pensamiento o verbalizaciones del tipo, ¿lo he representado bien?, ¿el “dibujo” es claro?, ¿qué dudas me surgen?...
3. Planificación de las estrategias para su resolución.
<ul style="list-style-type: none"> ¿qué tengo que hacer?, ¿qué es lo que tengo que encontrar?, ¿qué pasos tengo que seguir?, ¿qué operaciones tengo que realizar?... y verificar mentalmente –al principio de forma oral- que lo está haciendo correctamente (autoinstrucciones), verificando si lo está haciendo bien/correctamente, si es lógico el resultado.
4. Verificar o comprobar la solución.
<ul style="list-style-type: none"> Realizar o calcular las operaciones. Verificando si son correctas su resolución o resultados de cada paso u operación. Si la respuesta es lógica o adecuada. Verificar si se ha dada respuesta a las preguntas o cuestiones que nos hemos hecho en el paso 1-¿qué me piden?, comprobando que hemos llegado a la respuesta o respuestas requeridas. Si es preciso o hay dudas, revisaremos todos los pasos.

A continuación se incluye una propuesta de programación basada en la dificultad evolutiva de los enunciados de los problemas aritmético-verbales en base a los estudios empíricos mediante Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y Teoría Clásica de los Test (TCT) realizados para la elaboración de los contenidos que integran cada nivel de CESPRO. Se incluyen problemas con una, dos o tres estructuras para su resolución según el nivel evolutivo propuesto.

A continuación se incluye una propuesta de programación basada en la dificultad evolutiva de los enunciados de los problemas aritmético-verbales en base a los estudios empíricos mediante Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y Teoría Clásica de los Test (TCT) realizados para la elaboración de los contenidos que integran cada nivel de CESPRO. Se incluyen problemas con una, dos o tres estructuras para su resolución según el nivel evolutivo propuesto.

Estructuras simples	Estructuras dobles	Estructuras triples
1 estructura	2 estructura	3 estructuras

Nº	NIVEL 1 (1º EP)	NIVEL 2 (2º EP)	NIVEL 3 (3º EP)	NIVEL 4 (4º EP)	NIVEL 5 (5º EP)	NIVEL 6 (6º EP)	NIVEL 7 (1º ESO)
1	Cambio 1	Cambio 1	Comparación 3	Igualamiento 4	Agrupamiento- Reparto 2	Agrupamiento- Reparto 3	Combinación Multiplicativa 2
2	Cambio 2	Cambio 5	Comparación multiplicativa 1/ Cambio 2	Cambio 1/Cambio 2	Tasa-Razón 2	Cambio 2 / Igualamiento 4	Cambio 2 / Tasa-Razón 1
3	Igualamiento 4	Igualamiento 4	Cambio 6	Cambio 6	Conversión 1	Tasa-Razón 3	Agrupamiento- Reparto 2 / Igualamiento 3
4	Igualamiento 2	Igualamiento 2	Comparación 4	Cambio 5	Comparación Multi- plicativa 2	Comparación multiplicativa 5/Agrupamiento- Reparto 3	Comparación multiplicativa 3
5	Igualamiento 1	Cambio 2	Igualamiento 4	Comparación multi- plicativa 1/ Cambio 2	Comparación Multiplicativa 5	Igualamiento 3/ Agrupamiento-Reparto 3	Igualamiento 3/Agrupamiento- Reparto 3
6	Combinación 1	Cambio 4	Igualamiento 3	Agrupamiento- Reparto 1 / Cambio 1	Conversión 2	Comparación multiplica- tiva 5/Combinación 2	Agrupamiento-R eparto 2 / Igualamiento 6
7	Cambio 4	Tasas-Razón 1	Cambio 1/Cambio 2	Tasa-Razón 3	Agrupamiento/ Reparto 1/Cambio 4	Agrupamiento-Reparto 2 /Igualamiento 3	Comparación multiplicativa 5/ Combinación 2
8	Cambio 5	Comparación 2	Agrupamiento-Reparto 3	Agrupamiento- Reparto 3	Igualamiento 4 / Cambio 2	Tasas-Razón 3/Tasas- Razón 1	Agrupamiento-Reparto 3/Combinación 2
9	Cambio 3	Igualamiento 1	Combinación 2	Comparación 5	Cambio1 / Igualamiento 1	Áreas y Matrices 1	Comparación multiplica- tiva 5 / Igualamiento 2
10	Comparación 2	Cambio 3	Cambio 5	Comparación 6	Comparación Multiplicativa 5/ Combinación 2	Combinación multiplicativa 2	Áreas y Matrices 2
11	Igualamiento 6	Comparación multiplicativa1	Comparación 1	Comparación 1	Agrupamiento- Reparto 3	Cambio 2 / Tasa-Razón 1	Combinación 2/Compara- ción multiplicativa 4
12	Agrupamiento- Reparto 1	Comparación multiplicativa 5	Igualamiento 2	Combinación 2	Igualamiento 3/ Agru- pamiento-Reparto 3	Agrupamiento-Reparto 2 /Igualamiento 6	Tasa-Razón 1/ Comparación 2

Nº: Orden de presentación



Nº	NIVEL 1 (1º EP)	NIVEL 2 (2º EP)	NIVEL 3 (3º EP)	NIVEL 4 (4º EP)	NIVEL 5 (5º EP)	NIVEL 6 (6º EP)	NIVEL 7 (1º ESO)
13	Tasas-Razón 1	Igualamiento 6	Comparación 6	Igualamiento 5	Tasas-Razón 3/ Tasas-Razón 1	Comparación Multiplicativa 5/Igualamiento 2	Comparación 4/ Igualamiento 4
14	Cambio 1/ Cambio 1	Cambio 1/ Cambio 1	Comparación 5	Comparación Multiplicativa 5	Comparación multiplicativa 5/ Combinación 2	Combinación 2/Comparación Multiplicativa 4	Tasa-Razón 2 / Tasa-Razón 1
15	Cambio 2/ Cambio 1	Cambio 2/ Cambio 1	Tasa-Razón 3	Comparación Multiplicativa 5 / Combinación 1	Agrupamiento- Reparto 2 / Igualamiento 3	Tasa-Razón 1 / Comparación 2	Áreas y Matrices 1
16	Combinación 1/ Cambio 2	Combinación 1/ Cambio 2	Agrupamiento-Reparto 1/ Cambio 1	Cambio 4 / Cambio 1	Comparación multiplicativa 5 / Agrupamiento-Reparto 3	Combinación multiplicativa 1	Agrupamiento- Reparto 3/ Cambio 2
17		Cambio 1/ Cambio 2	Agrupamiento-Reparto 2	Agrupamiento- Reparto 2	Tasas-Razón 1/ Comparación 2	Comparación multiplicativa 3	Tasa-Razón 2 /Comparación multiplicativa 4
18		Comparación Multiplicativa 1/ Cambio 2	Cambio 4/Cambio 1	Tasa-Razón 2	Comparación 4/ Igualamiento 4	Agrupamiento-Reparto 3 / Combinación 2	Comparación /Comparación multiplicativa 2
19			Comparación multiplicativa 5	Cambio 1 / Agrupamiento- Reparto 1	Agrupamiento- Reparto 3 / Combinación 2	Comparación multiplicativa 4	Comparación multiplicativa 2 /Agrupamiento-Reparto 2
20			Igualamiento 5	Cambio 4 / Combinación 1	Cambio 2 / Tasa-Razón 1	Comparación multiplicativa 6	Conversión 1/ Comparación 5
21			Cambio 1/ Agrupamiento-Reparto 1	Comparación multiplicativa 5	Comparación multiplicativa 5 / Igualamiento 2	Comparación 4 / Igualamiento 4	Conversión 2/Comparación multiplicativa 6
22			Cambio 4/Combinación 1	Conversión 1	Combinación multiplicativa 1	Áreas y Matrices 2	Agrupamiento-Reparto 1 /Combinación multiplicativa 2
23			Comparación Multiplicativa 1/ Combinación 1	Comparación multiplicativa 2	Combinación multiplicativa 2	Tasa-Razón 2 / Tasa-Razón 1	Agrupamiento- Reparto 1 / Combinación multiplicativa 1
24			Comparación Multiplicativa 2	Comparación multiplicativa 1/ Combinación 1	Comparación multiplicativa 3	Agrupamiento-Reparto 1 / Combinación multiplicativa 2	Comparación multiplicativa 5 / Agrupamiento-Reparto 3
25			Tasa-Razón 2		Comparación multiplicativa 2/ Agrupamiento- Reparto 2	Tasa-Razón 2 / Comparación multiplicativa 4	Agrupamiento-Reparto 2/ Agrupamiento- Reparto 1
26						Agrupamiento-Reparto 3 / Cambio 2	Comparación multiplicativa 5 / Combinación 2
27						Agrupamiento-Reparto 1 / Combinación Multiplicativa 1	Agrupamiento-Reparto 2 / Igualamiento 6
28						Tasas-Razón 1/ Tasas-Razón 1/ Tasas-Razón 2	Igualamiento 3 / Combinación multiplicativa 1
29						Agrupamiento-Reparto 3 / Agrupamiento-Reparto 1/ Cambio 2	Áreas y Matrices 1 / Cambio 1
30						Comparación multiplicativa 1 / Cambio 3 / Tasas-Razón 1	Áreas y Matrices 2 / Comparación multiplicativa 6
31						Comparación multiplicativa 1 / Cambio 3 / Tasas-Razón 1	Tasas-Razón 1 / Tasas-Razón 1 / Tasas-Razón 2
32							Agrupamiento-Reparto 3 / Agrupamiento-Reparto 1 / Cambio 2
33							Comparación Multiplicativa 1 / Cambio 3 / Tasas-Razón 1
34							Comparación multiplicativa 5 / Cambio 2 / Agrupamiento-Reparto 1
35							Tasas-Razón 2 / Tasas-Razón 1 / Cambio 2

En esta propuesta puede observarse que hay problemas de dos estructuras, que aún requiriendo dos operaciones son más fáciles para los alumnos de determinado nivel, que otros de una sola estructura u operación.

sabiduría y conocimiento
(curiosidad y amor por el aprendizaje)

+

coraje

(entusiasmo)

+

trascendencia

(apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud y esperanza)

= disposición entusiasta en el ámbito educativo

EL ENTUSIASMO DEL PROFESOR COMO RECURSO DOCENTE

Propuesta de una herramienta de refuerzo (HEDED)

Esta aportación parte del supuesto de que el aprendizaje de los estudiantes se ve favorecido por el entusiasmo del profesor hacia aquello que enseña. Con este propósito se revisan las motivaciones utilizadas en la enseñanza y el potencial del entusiasmo del formador como recurso docente. A continuación se realiza un análisis teórico de las fortalezas especialmente vinculadas con el entusiasmo, desde el ámbito de la psicología positiva, con objeto de diseñar un recurso que favorezca esta disposición en el docente. Finalmente se ofrece una herramienta piloto, de corte experiencial, dirigida a favorecer la disposición entusiasta del profesor.



Por Óscar Díaz Chica. Profesor de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales. Universidad San Jorge (Zaragoza).
Rosana Fuentes Fernández. Profesora de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales. Universidad San Jorge (Zaragoza).

En la segunda década del siglo XXI los seres humanos estamos inmersos en un entorno laboral caracterizado por una mejora continua de la productividad (Durán, 2009). Esta dinámica implica que las personas estemos habitualmente demasiado centradas en cuestiones operativas y no prestemos la suficiente atención, incluso fuera de nuestro lugar de trabajo, a los aspectos estratégicos.

Esta situación también se manifiesta en los entornos de aprendizaje aunque los profesores hayamos venido utilizando las motivaciones de los alumnos con éxito para favorecer nuestra actuación.

LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA

La motivación puede ser definida como un estado o condición interna que activa, dirige y mantiene un determinado comportamiento (Shunk, 1996). En el ámbito de la enseñanza hace referencia, desde la óptica del alumnado, a predisponer a los estudiantes favorablemente hacia el aprendizaje.

A partir de este planteamiento los manuales pedagógicos suelen ofrecer diversas estrategias para estimular esta predisposición como, por ejemplo, incentivar la conciencia de éxito en los alumnos, utilizar refuerzos para estimular su adopción de determinadas conductas o contribuir a que evalúen sus resultados menos positivos en términos de falta de esfuerzo y no de incapacidad.

De acuerdo con Carrasco (2011), las motivaciones que pueden utilizarse en la docencia son de tres tipos: extrínsecas, intrínsecas y trascendentes. Las motivaciones extrínsecas persiguen satisfacer necesidades materiales (por ejemplo cuando un alumno recibe un premio), las motivaciones intrínsecas se orientan a la generación de satisfacción personal (por ejemplo cuando un estudiante es elogiado por su manera de realizar una determinada actividad) y las motivaciones trascendentes se encaminan a satisfacer algo que está por encima del interés personal (por ejemplo cuando un alumno se siente contento por haber contribuido a que un compañero pueda comprender en mejor medida una teoría vista en clase).

Como es lógico, esta tipología también encuentra paralelismo en la disposición del profesor. Grimmet y Neufeld (1994) señalan tres tipos de motivaciones en la actuación del docente: tradicional, alternativa y auténtica. La motivación tradicional es la que tiene lugar cuando los profesores son

recompensados por su organización educativa. La alternativa es la que sucede cuando los profesores encuentran la recompensa intrínsecamente en su interior. Y la motivación auténtica es la que ocurre cuando los profesores no actúan por la retribución de su entidad ni por su propia satisfacción intrínseca, sino por lo que es bueno e importante para sus alumnos.

LA PASIÓN COMO FUENTE DE MOTIVACIÓN

Sean cuales sean las motivaciones que el profesor utiliza en la clase para favorecer los resultados de sus estudiantes, la propia figura del docente también desempeña un rol esencial en la predisposición de sus alumnos. No solo porque ayuda y orienta su trabajo sino porque es un modelo que ejerce una gran influencia en ellos (Algarra y Martínez, 2010).

Es evidente que una de las mejores estrategias para obtener buenos resultados en las actividades de enseñanza-aprendizaje es la utilización de motivaciones atractivas para los alumnos. De todos modos la pasión y el entusiasmo del profesor por aquello que enseña también predispone de manera favorable a los alumnos hacia el aprendizaje.

La eficacia de esta disposición está siendo corroborada por trabajos científicos (Immordino-Yang y Damasio, 2007; Perandones, Lledó y Grau, 2010b). Algo que, como afirman Ferrández, Perandones y Grau, responde a la lógica de las relaciones personales en las que la pasión y la apatía son contagiosas. Por este motivo sostienen que “vivir desdichadamente la tarea de enseñar es la forma más eficaz de amargar la tarea de aprender” (2010a, p. 73).

En definitiva, aunque el profesor ha de ser hábil para desarrollar tácticas que le permitan resolver eficazmente los dilemas a los que ha de enfrentarse en el aula es esencial que tenga una gran ilusión por su profesión (Hué, 2008). Y, a nuestro juicio, algo que mantiene viva esa llama es la pasión por lo que ha de transmitir.

IMPULSAR LA PASIÓN¹ DOCENTE DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Que el entusiasmo personal se puede estimular es algo que se defiende desde el ámbito de la psicología social y con especial énfasis en la esfera de la dirección de personas (Blanchard y Bowles, 1998).

Como nuestra intención ha sido impulsar el entusiasmo del profesor por aquello que enseña hemos optado, para satisfacer este objetivo, por apoyarnos en los recursos que se ofrecen desde la psicología positiva.

Con este planteamiento hemos revisado, en primer lugar, las fortalezas propuestas por Peterson y Seligman (2004) con objeto de detectar aquellas que pudieran tener una especial incidencia en el estímulo del entusiasmo del profesor. A continuación hemos diseñado, apoyándonos en las fortalezas seleccionadas, una herramienta de estímulo de la disposición entusiasta hacia entornos docentes (HEDED) que se propone, de modo experimental, para que el profesor pueda utilizarla antes de entrar al aula.

Teniendo en consideración las directrices previas hemos entendido que una disposición entusiasta en el ámbito educativo tendría algo de sabiduría y conocimiento, un poco de coraje y mucho de trascendencia.

La virtud “sabiduría y conocimiento”, que hace referencia a fortalezas cognitivas implicadas en la adquisición y uso del conocimiento (VIA Institute, 2015), tiene incidencia en el entusiasmo a través de dos fortalezas: la curiosidad y el amor por el aprendizaje.

La curiosidad representa un tener interés por lo que sucede en el mundo; por encontrar temas fascinantes; por explorar y descubrir (VIA Institute, 2015). Consideramos que se trata de un aspecto que define la pasión por un tema específico porque el punto de partida para que este entusiasmo se despierte y se mantenga vivo es que ese tema concreto despierte nuestra curiosidad.

En cuando a la fortaleza “amor por el aprendizaje” hace referencia al dominio de nuevas habilidades, materias y conocimientos, ya sea por uno mismo o a través de un aprendizaje formal; está relacionada con la fortaleza “curiosidad” pero va más allá al describir una tendencia sistemática a añadir más cosas a lo que uno ya sabe (VIA Institute, 2015). Entendemos que la pasión hacia un ámbito específico está especialmente vinculada con esta fortaleza porque constituye el estímulo que nos impulsa a profundizar cada vez más en ese ámbito de conocimiento.

La virtud “coraje”, que hace alusión a fortalezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad para alcanzar metas enfrentándose a la dificultad, ya sea externa o interna (VIA Institute, 2015), está vinculada con la pasión a través de la fortaleza denominada entusiasmo.

El entusiasmo, como fortaleza, representa una disposición a afrontar la vida con emoción y energía; no hacer las cosas a

medias o con poca convicción; vivir la vida como una aventura; sentirse vivo y activado (VIA Institute, 2015). Consideramos que la pasión por un tema específico se vive como un entusiasmo vital siempre que las experiencias en las que uno esté inmerso le vinculen, de alguna manera, con ese ámbito concreto de conocimiento.

La virtud “trascendencia”, que hace referencia a fortalezas que forjan conexiones con algo más grande y que proveen de significado (VIA Institute, 2015), tiene una destacada incidencia en el entusiasmo a través de tres fortalezas: apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud y esperanza.

La fortaleza “apreciación de la belleza y la excelencia” representa una disposición a reconocer y apreciar la belleza, la excelencia y las cosas bien hechas en diferentes ámbitos de la vida, ya se trate de la naturaleza, el arte, las matemáticas, la ciencia o cualquier experiencia cotidiana (VIA Institute, 2015). Entendemos que esta fortaleza está fuertemente vinculada con el entusiasmo porque la pasión por un ámbito del conocimiento estimula una forma de mirar que nos sobrecoge, además de orientar nuestra apreciación de la belleza en otros ámbitos de la realidad.

La fortaleza “gratitud” hace referencia a ser consciente de y agradecer las cosas buenas que suceden; a dedicar tiempo a expresar agradecimiento (VIA Institute, 2015). Consideramos que esta fortaleza está vinculada con la pasión porque la experiencia de este sentimiento apasionado, consecuencia de la contemplación de la belleza asociada a un ámbito específico del conocimiento, nos conduce a dar gracias a la vida.

La fortaleza “esperanza” alude a esperar lo mejor en el futuro y a trabajar para conseguirlo; a creer que un buen futuro es algo que puede lograrse (VIA Institute, 2015). Entendemos que esta fortaleza está asociada al entusiasmo porque la vivencia de la belleza asociada a un ámbito específico del conocimiento estimula nuestro deseo de mejorar el mundo con esa orientación.

HERRAMIENTA DE ESTÍMULO DE LA DISPOSICIÓN ENTUSIASTA HACIA ENTORNOS DOCENTES (HEDED)

Teniendo en consideración las fortalezas señaladas, proponemos una herramienta de estímulo de la disposición entusiasta hacia entornos docentes (HEDED). Se trata de un recurso piloto dirigido a revisar y reforzar el entusiasmo hacia aquello que ha de impartirse y que habría de aplicarse antes de entrar al aula.

1. De aquí en adelante hemos utilizado los términos pasión o entusiasmo como sinónimos ya que ambos admiten la acepción de exaltación o afición vehemente hacia algo (Real Academia Española, 2015).



HEDED está integrado por los pasos indicados a continuación que, una vez asimilados, permitirían fortalecer el entusiasmo docente de una manera rápida e intuitiva:

1. Nos comprometemos a regalarnos un instante que influirá positivamente en nuestro desempeño posterior. Dispuestos a realizar esta inversión, cerramos los ojos, llevamos nuestra atención a la respiración, inspiramos suavemente y expiramos aún con más tranquilidad.
2. Vemos (todo el ejercicio es un juego mental en el que se utiliza la imaginación) que, a media distancia, una persona que nos agrada se aproxima hacia nosotros con una caja de regalo en las manos. Escuchamos sus pasos aproximándose y nos sentimos sorprendidos al pensar que el regalo pueda ser para nosotros.
3. La persona nos entrega la caja. Para abrirla rompemos el papel que la envuelve, lo que genera un sonido que da aún más intensidad emocional al momento. Al ver su interior vemos que tiene una porción de nuestra comida favorita. Pero los colores que percibimos, los olores que desprende y lo que sentimos al contemplarla... supera todo lo que hemos experimentado con antelación. Es, sin lugar a dudas, una obra de arte que se degusta.
4. La situación nos presenta un dilema. Por una parte no queremos probar lo que vemos para seguir disfrutando de su contemplación pero, por otra parte, no podemos resistirnos a probar un bocado. El ruido de nuestro estómago hace que nos decantemos por esta segunda opción. Con delicadeza, sin querer romperla, llevamos a nuestra boca una pequeña porción del alimento y cobramos conciencia de que estamos ante un manjar que nunca antes habíamos probado. Como si solo existiera esa comida y uno mismo, lentamente y saboreando cada pequeña parte de la misma, nos entregamos a disfrutar de su textura, de su sabor, de sus aromas, de sus colores... hasta que acabamos todo.
5. Al digerir la comida vemos que nuestro gozo aumenta. Sentimos felicidad en nuestro interior y percibimos lo que hemos ingerido como si se tratara de una caricia en nuestros órganos internos. Nuestra dicha interior crece en intensidad y, en ese instante, cobramos conciencia de que la comida ha tenido que ser preparada con tanto amor como el que sentimos en ese momento.
6. Disfrutamos tanto de la experiencia interior, de ese intenso placer en el estómago que se expande por todo nuestro ser, que no podemos evitar mirar al infinito y decir gracias por vivir algo tan hermoso.
7. En ese momento deseamos, con un corazón que late despacio y de forma intensa, que los demás también tengan la oportunidad de vivir una experiencia como la que estamos teniendo. Nos vemos a nosotros mismos sonriendo al espacio.

8. Ahora abrimos los ojos con tranquilidad y tratamos de guardar la experiencia que hayamos vivido en tantas cajas de regalo como personas vayamos a encontrar en el aula.

CONCLUSIONES

Utilizar las motivaciones de los estudiantes en el diseño de las actividades docentes es una estrategia que contribuye a que los alumnos tengan una disposición favorable hacia el aprendizaje.

Otra estrategia que también estimula su motivación es que el profesor experimente una intensa pasión o entusiasmo por aquello que ha de enseñar, ya que las emociones son contagiosas.

Con objeto de reforzar esta disposición en el formador hemos revisado las fortalezas personales para diseñar una herramienta que permita estimular este sentimiento. Tras el análisis de la propuesta de Peterson y Seligman (2004) hemos entendido que la pasión estaría vinculada, de un modo especial, con las siguientes fortalezas: curiosidad, amor por el aprendizaje, entusiasmo, apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud y esperanza.

Finalmente hemos propuesto una herramienta de estímulo de la disposición entusiasta hacia entornos docentes (HEDED) dirigida a impulsar la pasión por aquello que ha de enseñarse en un entorno de aprendizaje. Se trata de un recurso experiencial sobre el que aún no se han realizado ningún test.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Algarra, L.D., y Martínez, V. (2010). Motivación de logro. Iniciativa. En A. Caruana (Coord.) *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* (pp. 249-269). Valencia: Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.
- Blanchard, K.H., y Bowles, S.M. (1999). *¡A la carga! (Gung Ho!): cómo aprovechar al máximo el potencial de las personas en su empresa*. Bogotá: Norma.
- Carrasco, J.B. (2011). *Enseñar hoy: Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Durán, M.M. (2009). Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional de Administración*, 1(1), 71-84.
- Hue, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Bilbao: Wolters Kluwer España.
- Grimmett, P.P., y Neufeld, J. (1994). *Teacher development and the struggle for authenticity*. New York: Teacher's College Press.
- Perandones, T. M., Lledó, A., y Grau, S. (2010a). El porqué de la pasión y entusiasmo en contextos escolares. En A. Caruana (Coord.) *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* (pp. 72-89). Valencia: Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.
- Perandones, T. M., Lledó, A., y Grau, S. (2010b). Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17-24.
- Peterson, C., y Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER



Atendiendo a la versión actualmente más consultada del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, el DSM-IV-TR, el Trastorno de Asperger viene caracterizado como una "incapacidad grave y permanente para la interacción social y la presencia de pautas de conducta, intereses y actividades repetitivos y restringidos. No hay retrasos en la adquisición del lenguaje aunque pueden estar afectados algunos aspectos de la comunicación social" (American Psychiatric Association, 2002).

El primer síntoma nuclear del trastorno lo constituyen los déficits en el ámbito social. Estas alteraciones se manifiestan por una serie de dificultades para formar amistades verdaderas, fracaso en el uso y comprensión de pautas no verbales de comunicación y ausencia de reciprocidad social y emocional. Por otro lado, los datos de algunos estudios (Attwood, 2009) sugieren que el retardo precoz del lenguaje no debería ser un criterio de exclusión sino de inclusión.

Finalmente, los altos niveles de rigidez mental y conductual que presentan estos niños se manifiestan a través de patrones comportamentales que pueden resultar aspectos claves para el diagnóstico clínico.



Por Miguel Puyuelo. Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.

Cecilia Latorre Cosculluela. Doctoranda en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.

Todas estas conductas suponen muy a menudo un obstáculo que puede interferir en la interacción social con sus iguales y conducir a un rechazo por parte de los compañeros. Analizando las consecuencias educativas que el síndrome tiene para el niño que lo padece, destaca su falta de interés para participar en los juegos sociales, tendiendo consecuentemente a un juego repetitivo y aislado (Frontera, 2010). Si bien estos niños tienen la necesidad de ser aceptados socialmente por sus compañeros, en ausencia de tales interacciones presentan sentimientos de aislamiento y depresión.

PERFIL COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO DE NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER

Aunque el perfil cognitivo de los niños con Asperger ha sido objeto de numerosos debates, en el siguiente espacio se presenta una síntesis de los hallazgos más relevantes de los diferentes estudios que han descrito los rasgos cognitivos de estos niños, desglosándola en función de las áreas que los conforman: funciones ejecutivas, atención, memoria, inteligencia y lenguaje.

En lo que se refiere a las funciones ejecutivas, el proceso de planificación aparenta ser particularmente débil en esta población. A todo ello se le añaden los impedimentos que encuentran para resolver tareas en las que se ve implicada la flexibilidad cognitiva, pues son propensos a centrar su interés sobre pequeños detalles en lugar de atender a la globalidad del conjunto. La atención se encuentra también alterada en tanto que aparecen déficits en el desarrollo de las capacidades de atención conjunta.

Por otro lado, y tomando como referencia la clasificación de sistemas de memoria que Tulving dispone en 1995, autores como Margulis (2009) localizan las mayores alteraciones en el procesamiento en la memoria de trabajo. En la memoria episódica parecen existir también ciertas disfunciones, manifestadas por una incapacidad para mantener el contexto de la información de los eventos. Los resultados de estudios sobre la inteligencia de niños Asperger indican un nivel intelectual normal e incluso con determinadas habilidades cognitivas excepcionalmente desarrolladas.

Otro de los procesos psicológicos que conforman el perfil cognitivo de los niños Asperger es el lenguaje. Basándonos en la amplia heterogeneidad existente entre sus perfiles lingüísticos, cabe la posibilidad de encontrar algunos de ellos con un lenguaje fluido y un vocabulario y gramática amplios, situándose en el lado opuesto aquellos que tienen afectada la habilidad para emitir determinadas palabras y el nivel de comprensión. La capacidad semántica puede verse afectada en tanto que utilizan un léxico formal y rimbombante y manifiestan déficits para seleccionar las palabras adecuadas a la situación. En términos de comportamiento pragmático, ven alterada su comprensión del lenguaje figurativo, prosodia y otras formas de lenguaje no verbal que intervienen en la comunicación. La aparición de estas alteraciones comunicativas constituye uno de los hándicaps sociales más significativos de este síndrome.

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN EL SÍNDROME DE ASPERGER

Desde el ámbito psicoeducativo, la necesidad de seguir planteando el análisis de las necesidades que aparecen en niños con síndrome de Asperger es absolutamente evidente, con la finalidad de dar cabida a una atención adaptada a las características de cada niño y de su entorno. Por ello, el objetivo de este trabajo es ofrecer a los especialistas, educadores, orientadores, psicopedagogos y demás profesionales que trabajan diariamente con alumnos con Trastornos de Espectro Autista, una revisión teórica del proceso de evaluación de necesidades psicosociales y lingüísticas y una propuesta de intervención oportuna dadas las características de esta población.

Puesto que los niños con un mismo diagnóstico de Asperger difieren en cuanto a sus características cognitivas, sociales y conductuales, presentan diferentes necesidades de tratamiento. Según lo expuesto por Frontera (2010), se requiere el desarrollo de evaluaciones formales e informales que conduzcan a una determinación clara de los puntos fuertes y débiles de cada niño. Dentro de los instrumentos de evaluación se destacan los tests como herramientas formales que informan cuantitativamente de determinados aspectos del desarrollo cognitivo, lingüístico y social de estos niños. Por otro lado, adquiere especial relevancia el diseño de situaciones de observación en entornos naturales y la administración de cuestionarios (tales como el Children's Communication Checklist o el Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa, ABAS II) y entrevistas detalladas con padres y profesionales que conocen bien al niño.

En definitiva, en una evaluación psicológica completa de estos niños se analizarán aspectos relativos a la inteligencia, cognición, funcionamiento adaptativo y desarrollo lingüístico y comunicativo. El análisis del contexto familiar y escolar en que se encuentran inmersos es considerado también como un aspecto clave en este tipo de evaluaciones que puede ayudar a esclarecer determinados comportamientos y situaciones no detectados mediante otro tipo de valoraciones. Cabe señalar además en este apartado la importancia que adquiere el análisis y evaluación de las habilidades lingüísticas de estos niños, pues hechos tales como el respeto del turno de palabra, la búsqueda de contacto ocular y otros componentes verbales y no verbales de la comunicación, parecen no ser suficientemente dominados por estos niños.

Una vez analizados los datos por medio de los diferentes instrumentos, se establecerán las líneas de intervención en habilidades psicosociales y lingüísticas que se consideren más oportunas y que guiarán el trabajo desde el centro educativo en que se encuentre escolarizado cada niño.

BASES PARA LA INTERVENCIÓN EN HABILIDADES PSICOSOCIALES Y LINGÜÍSTICAS

Toda respuesta educativa debe estar orientada a desarrollar al máximo las habilidades sociales y lingüísticas de estos niños desde un planteamiento integrador y encaminado a la aplicación de las habilidades adquiridas. Tomando como referencia los aspectos

que configuran las dificultades de estos niños, se proponen las siguientes actuaciones generales a implementar desde el contexto escolar (Lledó, Lledó y Pomares, 2011):

- Facilitar entornos muy estructurados.
- Enseñar de forma explícita a través de instrucciones y apoyos visuales.
- Estructurar el entorno de aprendizaje para que se convierta en predecible.
- Anticipar los posibles cambios y proponer diferentes alternativas.
- En lo que respecta al área psicosocial, se establecen las orientaciones específicas que a continuación se exponen dirigidas principalmente a alumnos de la etapa de Educación Infantil, aunque pueden adaptarse para ponerlas en práctica con niños de etapas posteriores estableciendo niveles más complejos en cada una de las tareas.
- Guiones (scripts) sociales: consisten en una descripción explícita de la secuencia de pasos a seguir en una situación específica.
- "Conversaciones en forma de historieta" de Carol Gray (1998): herramienta a partir de las que se pueden personalizar las situaciones a enseñar.
- Role-playing: este tipo de metodología de trabajo con el niño supondrá la toma de conciencia de "qué" y "cómo" decir y hacer en diferentes situaciones sociales.
- Para trabajar la inferencia de estados mentales pueden utilizarse dibujos en los que aparezcan imágenes de situaciones en las que los personajes se ven inmersos.
- Una vez trabajados los aspectos anteriormente comentados, conviene generalizar estos aprendizajes en contextos de interacción con otros niños.

Por otro lado, el objetivo primordial de la intervención sobre los aspectos lingüísticos y comunicativos es lograr que estos niños puedan comunicarse mejor con sus interlocutores habituales, esto es, que hagan un uso social adecuado del lenguaje. Las orientaciones específicas para este ámbito son las siguientes:

- Para trabajar las habilidades lingüísticas referidas a la pragmática, se puede utilizar el apoyo visual de secuencias a partir de las que los niños construirán una historia.
- Los juegos de rol y dramatizaciones pueden servir para trabajar diversos aspectos de la pragmática y la conversación tales como los gestos y manejo de emociones.
- Las conversaciones en forma de historieta han demostrado también tener una gran eficacia para trabajar habilidades comunicativas usando dibujos, "bocadillos" de pensamiento y símbolos.



Fig. 1. Interrupción. Cuando no palabras entrecortamos con las palabras de otras personas

- Una vez se deje atrás la enseñanza explícita de estas situaciones, se pasará a trabajarlas en un contexto más funcional de interacción con adultos y compañeros.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La comprensión de las características del trastorno facilita indudablemente entre los profesionales que trabajan con este tipo de población la tolerancia y la adopción de expectativas más realistas así como la puesta en marcha de mejores intervenciones educativas. Por ello, tan importante como planificar una o varias sesiones de evaluación en las que el niño ponga en práctica sus habilidades espontáneas, es el diseño de una intervención acorde a sus características. Así, todas las actividades anteriormente descritas se presentarán a los niños desde una perspectiva lúdica, intentando sacar el máximo partido a sus posibilidades de acción y aceptando cada vez más la importancia de definir la generalización explícita como uno de los objetivos clave de cualquier entrenamiento.

De cara a cualquier intervención que se plantee con un niño Asperger, separar los problemas comunicativos del resto de alteraciones (socialización, juego simbólico, estereotipias...) sería un error porque todas ellas se encuentran interrelacionadas. Desde el punto de vista de cualquier especialista, lo fundamental es adaptar las orientaciones generales a las peculiaridades de cada niño y su entorno. En definitiva, enseñar de manera explícita lo que de forma natural no se ha podido aprender, y adaptar esa enseñanza a cada individuo. Todo ello contribuirá a potenciar una mejor calidad en la vida de estos niños desde el marco de los centros educativos.

Nota: Este artículo ha estado financiado por fondos del Departamento de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Aragón al grupo de investigación consolidado en Psicología: Cognición, Lenguaje, Aprendizaje y Ciclo Vital. Aspectos Evolutivos y Educativos.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- American Psychiatric Association (2002). Trastornos Generalizados del Desarrollo. En APA, DSM-IV-TR, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (pp. 79-97) (Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 2000). Barcelona: Masson.
- Attwood, T. (2009). ¿Qué es el síndrome de Asperger? El diagnóstico. En T. Attwood (Au), Guía del Síndrome de Asperger (pp. 19-89). (The Complete Guide to Asperger's Syndrome, 2007). Barcelona: Paidós.
- Frontera, M. (2010). Cuarta propuesta: El desafío del desarrollo. Alumnos con Síndrome de Asperger. Necesidades y respuesta educativa. En E. Arrimadas, S. Ramos y A. Díaz-Güemes (Coords), Desafíos de la diferencia en la escuela (pp. 179-252). Madrid: Edelvives.
- Lledó, A., Lledó, G. y Pomares, J. (2011). Las necesidades del alumnado con síndrome de Asperger: orientaciones y propuestas desde una innovación inclusiva. La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación, 243-254.
- Margulis, L. (2009). Funcionamiento de los sistemas de memoria en niños con Trastorno Autista y Trastorno de Asperger. Revista Argentina de Neuropsicología, 13, 29-48.



Somos siete alumnos de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo en la Universidad de Málaga, interesados en el tema de abandono educativo siendo este un problema dado en sociedades avanzadas; en concreto nos centraremos en España comparando datos de otros países europeos y analizando las causas que producen tal abandono.

ABANDONO ESCOLAR PREMATURO, ¿CUÁLES SON SUS CAUSAS?



Por Ailen Bruschetti Ricotti, Salvador C. García Cordero, Abian Cerdeña de Armas, Adriana Gallego Vallejo, Rubén López Cabello, Ibrahim Molina Merzouk y Ana Salva Hidalgo

Alumnos de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo en la Universidad de Málaga.

EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO, ¿CUÁLES SON SUS CAUSAS?

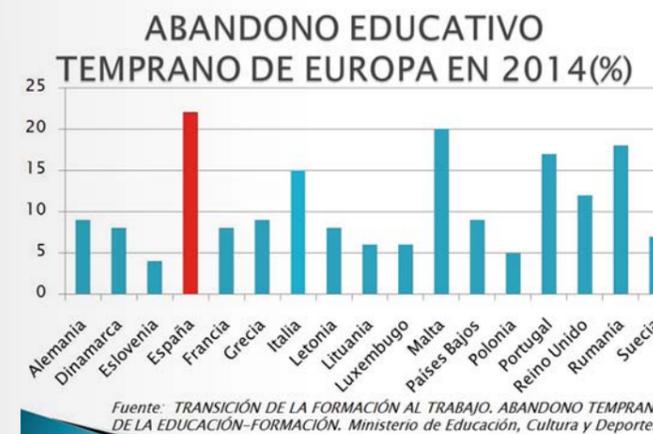
La educación es un pilar fundamental en la estructura social, en las sociedades avanzadas cada vez cobra más importancia que los jóvenes continúen estudiando más allá de la etapa obligatoria, ya que se considera fundamental para el progreso personal y permite abrirse paso a la economía de mercado; sin embargo, también existe el abandono escolar y esta causado por diferentes factores que permiten este retraso educacional o de abandono de los estudios.

El abandono escolar prematuro se ha convertido en un problema educativo y social de primer orden, en los países que han conseguido superar el reto inicial de la escolarización obligatoria, debido al aumento de la demanda de cualificación y al incremento de la relación entre exclusión del sistema educativo y exclusión social.

Todo ello en un contexto demográfico en el que disminuye la población joven y aumenta la de más edad.

Hemos decidido centrarnos en esta temática, ya que la educación es un pilar fundamental en la estructura de cualquier sociedad y el abandono escolar prematuro es un problema que afecta especialmente a la sociedad española. En la que el conocimiento es la clave para el desarrollo económico, pero también para que cada persona pueda acceder a un trabajo, un hogar y un estilo de vida digno. El abandono escolar prematuro dará lugar a futuros conflictos, como dificultades en el ámbito laboral, de este modo corren el riesgo de exclusión y marginación social además de la dependencia de las ayudas del Estado.

A continuación mostraremos las tasas de abandono educativo en otros países de Europa y comparándolas con las tasas que sufre España.

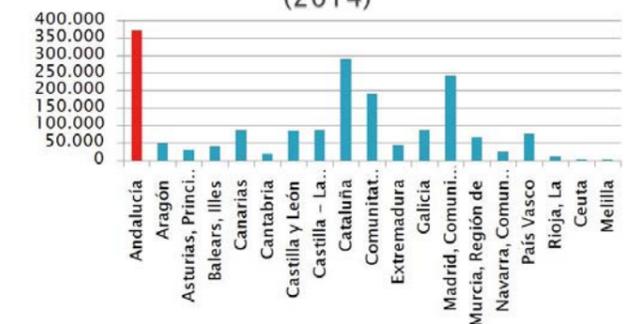


Como podemos observar, España figura entre los países con mayor nivel de abandono escolar junto con Portugal, Malta y Turquía. En el lado opuesto se sitúan algunos de los países nórdicos, como Finlandia o Suecia, quienes ya alcanzan el objetivo europeo, con tasas de abandono escolar de un sólo dígito. En este último se integran algunos de los nuevos socios europeos, como Eslovenia, Polonia, o Eslovaquia, países que logran las menores tasas de abandono escolar temprano.

En un primer momento, pensábamos que el problema de abandono escolar prematuro se debía a la inversión económica que realiza cada país. Pero podemos comprobar que no es debido a este motivo, ya que España se encuentra en los países que realizan más inversión a nivel educativo pero, sin embargo, es el país con mayor abandono escolar prematuro. Por lo tanto no es una razón de peso y no puede explicar las altas tasas de abandono.

Reduciendo más el campo de visión, podemos analizar los gastos que realiza cada comunidad autónoma en España para poder encontrar los motivos que produce este abandono educativo. Vemos que Andalucía tiene una de las tasas más altas de abandono escolar siendo una de las comunidades autónomas que más invierte en educación, pero también invierte muy poco en gasto medio por alumno; sin embargo, esto puede explicarse con que Andalucía es una de las comunidades autónomas más pobladas en lo que a población joven se refiere, es por eso que también tiene unas tasas muy altas de alumnos matriculados. Es decir, que cada comunidad autónoma invierte en educación según el número de alumnos matriculados y la cantidad de población joven que esta tiene, por lo tanto también existe una relación que dice que a mayor número de jóvenes, más abandono educativo existe por cada comunidad autónoma.

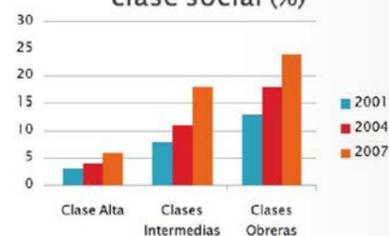
Alumnos matriculados por CCAA en ESPAÑA (2014)



Otra de las causas de abandono educativo es la oferta de trabajo: está comprobado que en zonas más turísticas, situadas en la periferia mediterránea de la península, hay más abandono educativo para poder trabajar en el sector turístico o de servicios.

Otra causa muy importante es el abandono educativo por clase social y nivel educativo de los padres. En el caso de la clase social, existe más abandono educativo en clases bajas u obreras siendo en las clases altas las que menos sufre este tipo de abandono. Es también muy importante analizar el nivel educativo de los padres porque esto comprende también el futuro de sus hijos, existen muchas probabilidades de que ellos abandonen prematuramente los estudios si los padres tienen un nivel educativo bajo o nulo.

Abandono escolar prematuro por clase social (%)



CONCLUSIONES

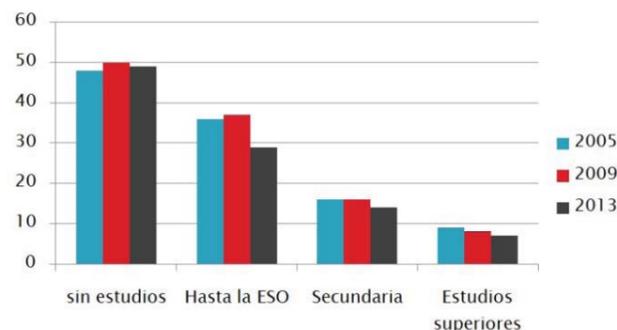
La diferencia en las tasas de abandono escolar prematuro entre España y los demás países miembros de la UE no radica tanto en el factor económico como en los fallos del sistema educativo.

Una de las causas por la que los jóvenes españoles abandonan los estudios (sobre todo en las zonas turísticas) es para trabajar en el sector servicios por la poca exigencia de formación.

Los hombres abandonan antes su formación educativa porque creen que el dinero es una vía mucho más rápida y segura que los estudios para ascender en la escala socio-económica.

Los padres, cuanto mayor nivel educativo tienen más se implican en los estudios de sus hijos; aunque cada vez más vemos a padres con poca formación haciendo un gran esfuerzo para que su hijo estudie y consiga subir en la escala social.

Abandono escolar prematuro según el nivel educativo de los padres (%)



LA EXTRAÑA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA

Las **empresas de traducción** nos preguntamos muchas veces por qué el aprendizaje de lenguas extranjeras no termina de cuajar en un país como el nuestro.

¿Es culpa de la timidez congénita que dicen que tenemos los españoles? ¿El miedo al ridículo? ¿La ineficacia de las leyes que marcan las directrices de la enseñanza del inglés o el alemán?

Hoy nos gustaría abordar un tema tan interesante como preocupante: el fracaso del aprendizaje de lenguas extranjeras en España.



Por Yolanda Gómez. Responsable del marketing online de la agencia de traducción Okodia.

CONECTADOS CONTIGO



@CopoeOrienta

www.facebook.com/CopoeOrienta
www.facebook.com/copoe.orientacion

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE 1980

Desde 1980 hasta ahora el camino de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país ha sufrido varios cambios importantes, por ejemplo:

- 1980: LOECE. Ley Orgánica que reguló el llamado Estatuto de Centros Escolares.
- 1983: LRU. La llamada Ley de Reforma Universitaria marcó las directrices de la enseñanza de idiomas en el nivel universitario. También estableció las competencias en materia de educación de las Comunidades Autónomas.
- 1985: Tratado de Adhesión a EURATOM, CECA y CEE. Con el acceso a la antigua Comunidad Económica Europea, España tuvo que adaptarse a diversas Directivas Europeas que buscaban apoyar la diversidad lingüística de los diferentes países que conformaban Europa.
- 2006: Ley Orgánica de la Educación en la que se establece la importancia del aprendizaje temprano de idiomas entre los alumnos de Educación Infantil.
- 2013: LOMCE. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa ahondó en la enseñanza de idiomas de régimen especial, es decir, la enseñanza de lenguas extranjeras que se imparte fuera de las etapas educativas tradicionales.

Estas normas y reformas (y algunas más) intentaban aunar dos grandes necesidades: responder a las exigencias idiomáticas de la pertenencia de España a la Unión Europea (lenguas oficiales de los Estados Miembro) y el respeto por la lengua materna de las diferentes Comunidades Autónomas españolas (lenguas cooficiales). Si lees en detalle estas normas y reglamentaciones verás que la intención teórica era buena, pero ¿cuál es la realidad? ¿Los españoles finalizan los ciclos formativos obligatorios sabiendo hablar inglés, alemán o francés? La experiencia de las empresas de traducción como la nuestra nos dice, rotundamente, que no.

EL INGLÉS, LA ASIGNATURA PENDIENTE

Que los idiomas son la asignatura pendiente de los profesionales españoles es una frase hecha y ya tan repetida que parece manida, pero desgraciadamente sigue siendo tan cierta ahora como cuando se acuñó hace ya unos cuantos años.

Según el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) solo algo más del 25% de los españoles sabe hablar, escribir y leer fluidamente en inglés. Esta cifra es más preocupante todavía si la comparamos con otra: casi un 75% de las ofertas de empleo que se publican en España exigen que los candidatos sean capaces de desenvolverse en este idioma universal de los negocios.

Eso ocurre con el inglés, pero el éxito del aprendizaje de otras lenguas extranjeras como son el francés o el alemán son todavía más patéticas: un escaso 9% de los españoles hablan francés y solo un 1% dicen dominar el alemán, uno de los idiomas más importantes para encontrar trabajo fuera de nuestras fronteras.

Hoy en día hay más centros formativos de enseñanza de lenguas extranjeras que nunca, se multiplican las apps y los entornos web gratuitos que ofrecen diccionarios en línea, cortes de audio y de vídeo en diferentes idiomas, extensos manuales de gramática y fonética... ¿Qué ocurre entonces? ¿Por qué los españoles siguen sin aprender esos idiomas que les ayudarían a entrar y permanecer en un entorno laboral tan global como competitivo? ¿Las sucesivas reformas legislativas en educación de lenguas extranjeras no han servido para nada?

El gran Miguel de Unamuno ya decía en su propia época que "(...) en España, en materia educativa, siempre estábamos tejiendo y destejiendo". ¿Continuaremos haciéndolo durante mucho más tiempo? ¿Las empresas de traducción seguiremos trabajando más a costa de las deficiencias educativas en lenguas extranjeras? Quizá algún experto de los muchos que estén leyendo este artículo nos pueda aportar su propio punto de vista, seguro que es más que bienvenido.

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA TEI A EDUCACIÓN INFANTIL



El acoso escolar o **bullying**, término que acuñó el profesor noruego Dan Olweus, es una problemática actual, pero que sin embargo se ha ido sucediendo a lo largo de los años en todos los países del mundo.

Son numerosas las investigaciones y estudios los que se han publicado sobre el tema tratando de buscar el origen del problema y de dar soluciones para solventarlo.



Por Jéssica Menargues Belmonte





Los efectos y consecuencias que puede tener son elevados para las víctimas. A día de hoy, es un problema latente en las aulas. Si bien los casos de secundaria son los que más impacto social tienen por sus repercusiones mediáticas, estadísticamente donde se producen más casos de violencia y acoso es en primaria, concretamente es el tercer curso de esta etapa donde se centra la población diana, con un porcentaje superior al 25% del alumnado afectado. Sin embargo, padres y profesores continúan sin saber todo lo que esto conlleva y sin conocer cómo ayudar y hacer frente al problema de los que lo sufren.

En el acoso no solo interviene la víctima y el acosador, también lo hace el espectador. Normalmente, los alumnos que ven el maltrato que están sufriendo sus compañeros silencian lo que ocurre, lo que los convierte en partícipes y cómplices del mismo. Es por ello, que el trabajo y solución del acoso está y se debe realizar con ellos puesto que son los protagonistas del conflicto y la herramienta para prevenirlo. Es necesario un cambio de mentalidad para que señalen y no realcen el poder del acosador.

Partiendo de que la solución se encuentra en los propios alumnos, es necesario hacer un cambio en la convivencia de la escuela con el objetivo de crear un clima favorecedor para todos los alumnos basado en el respeto, la tolerancia y la educación. Es por ello, que se deben aplicar programas de prevención del acoso en los centros, y no aplicar protocolos de actuación una vez que el problema ya es visible.

El programa de prevención TEI es una estrategia educativa para la mejora de la convivencia escolar diseñada y aplicada como medida preventiva contra la violencia y el acoso escolar. Tiene carácter institucional, implica a toda la comunidad educativa. A través de él se pretende que los alumnos sean sujetos activos en la convivencia del centro contando con su participación. Además es un recurso contra la desmotivación y el fracaso escolar, no solamente personal y social, también curricular.

Se fundamenta en tres pilares teóricos:

- La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner (1979, 1989, 1993): a grandes rasgos es una interacción de las activas y reactivas, con una visión del desarrollo humano en el que confluye la carga biológica interrelacionada con los diferentes entornos ambientales (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema).
- Las diferentes corrientes de la inteligencia emocional de Peter Salovey y John Mayer (1990), Daniel Goleman (1995) y Mayer, Salovey y David Caruso (2000).
- La psicología positiva. Especialmente a partir del giro de Seligman (1990) hacia la felicidad y el optimismo, centrado en la importancia que da el autor a los aspectos adaptativos, del positivismo humano, las aportaciones de Mihaly Csikszentmihalyi sobre las experiencias creativas del flujo a partir de los años 90. Es cambio de mirada de la Psicología del modelo patogénico al salugénico.

Centrado en el sujeto como elemento activo ante las adversidades, capaz de actuar aportando la positividad que constituyen las virtudes y fortalezas humanas, centrado en la prevención como punto de partida básico para intervenir en situaciones en las que se producen indicios o síntomas de acoso.

Su metodología se basa en crear lazos de responsabilidad y respeto entre los alumnos, a través de las figuras del tutor y el tutorizado. Considera la participación activa de los iguales como elementos básicos del proceso de prevención en situaciones de violencia o acoso escolar. La relación entre éstos se establece según las habilidades comunicativas y sociales que tengan cada uno de ellos, uniéndose así, los que más habilidades comunicativas tienen con los que menos tienen. El Programa TEI está estudiado y secuenciado para evitar que se produzca el acoso escolar entre alumnos.

- En primaria, los alumnos de 5º curso son tutores de los de 3º.
- En secundaria, los alumnos de 3º curso son tutores de los de 1º.
- En infantil, el alumnado de 5 años es tu tutor emocional de los de 3. Actualmente esta implementación está en fase experimental hasta junio 2016.

La secuenciación que sigue el programa es la siguiente:

1. Sensibilización e información.
2. Aprobación del proyecto.
3. Formación del profesorado, alumnos y padres.
4. Desarrollo del programa.
5. Evaluación del programa.
6. Memoria y propuesta de mejoras.

Algunos datos sobre el programa TEI en primaria, secundaria y educación especial y en proceso de experimentación en Educación Infantil, formación profesional inicial y ciclos formativos de grado medio, cuyo autor es Andrés González Bellido, son los siguientes:

- Está implementado en más de 350 centros de primaria y secundaria.
- Se han formados unos 7.000 profesores/as e implicación directa de 16.000
- Participan este curso directamente 70.000 alumnos/as (tutores/tutorizados).
- Desde su inicio han pasado por el programa unos 480.000 alumnos.
- Hay dos grupos de trabajo e investigación específicos sobre el TEI, uno en el ICE de la Universidad de Barcelona y otro en el ICE de la Univ. de Santiago de Compostela.

- Se ha creado un grupo de evaluación en la Universidad de Alicante.
- Se ha formado el profesorado y lo desarrollan los centros españoles en París. En el presente curso está prevista la puesta en marcha del Programa TEI en Londres, Berlín y los centros educativos españoles en Marruecos.
- Se imparte la metodología y desarrollo, mediante cursos, talleres genéricos o como formación específica y programa de centro. Está incluido dentro del Plan de Formación Permanente del Profesorado o como Formación Continuada de varias universidades y Consejerías de Educación de las comunidades autónomas españolas.

Todos los datos mencionados corresponden al actual curso 2015/2016.

Del conocimiento y estudio de lo que es el acoso escolar y el programa TEI, nace la idea de hacer una adaptación del programa a Educación Infantil, siendo ésta la primera que existe, para lo que cuento con el permiso del autor. A pesar de que en esta etapa no se puede hablar de acoso o violencia como tal, existen conflictos y disputas entre los alumnos que deben trabajarse. Asimismo, esta es una etapa en la que los niños comienzan a conocer y controlar sus emociones y a desarrollar hábitos y habilidades sociales, pues desde el nacimiento el niño es un ser social que se desarrollará a lo largo de su vida.

De ahí surge la importancia de crear hábitos de responsabilidad y respeto entre los alumnos desde edades tempranas, por lo que se hace necesario empezar a trabajar con ellos lo antes posible para que crezcan con los valores de no dañar a la gente y no utilizar la violencia como defensa propia. Desde este momento el objetivo es que frases como “son cosas de niños” o el “ya se cansará de meterse contigo” desaparezcan.

Centrándonos en la propuesta de adaptación del programa, los cambios que éste sufre son mínimos. Las modificaciones se realizan en la metodología, la temporalización y la evaluación, pues los objetivos, contenidos, implicaciones y recursos se mantienen igual. En Educación Infantil, al igual que en las otras etapas, unos serán tutores de otros, siendo los de 5 años los que se responsabilicen de los de 3. Los criterios para establecer las relaciones son los mismos.

La temporalización sufriría la una pequeña modificación y pasaría de comenzar la implantación del programa a principios de septiembre a finales del mismo, pues es necesario respetar el periodo de adaptación de los más pequeños. Asimismo, los tiempos de las sesiones de información y sensibilización, las formaciones de los tutores y las actividades que se llevan a cabo son más breves respetando la capacidad de atención de los niños. Las tutorías trimestrales entre los alumnos también desaparecen por la edad de éstos.

En cuanto a la metodología, el vocabulario de las sesiones informativas y la formación de los tutores, los cortos que visualizan y el tríptico informativo está totalmente cuidado y adaptado al nivel madurativo de éstos y a lo que se está trabajando con ellos. No se habla de violencia y maltrato como tal, sino de convivencia y del daño que se puede hacer a los compañeros, con el objetivo de crear conductas saludables de convivencia y convertirlas en hábitos de relación entre iguales. La distribución de las actividades, aparte de la formación inicial de tutores y tutorizados queda de la siguiente manera:

- 3 actividades conjuntas de cohesión para fortalecer los vínculos de pareja.
- 9 actividades de tutoría independientes de tutores y tutorizados, basadas en valores y emociones.
- 3 actividades de formación continuada de tutores
- 3 actividades de evaluación.

Todas trabajan conceptos como la confianza, la solidaridad, la seguridad, la exclusión, la adquisición de hábitos, control y regulación de emociones, la ayuda o la inclusión entre otros. El objetivo es la creación de un buen clima de convivencia que evite situaciones violentas entre ellos.

Respecto a la evaluación, los niños evaluarán el programa de manera diferente. Los alumnos de 3 años harán una cruz en los ítems en función de si les ha ocurrido o no. Por ejemplo uno de ellos sería: le he pedido ayuda a mi tutor. La maestra la realizará con ellos y dirigirá las preguntas con el fin de que no se pierdan. Los alumnos de 5 años responderán a preguntas del mismo tipo pero con sí o no. Éstos ya saben leer y podrán hacerlo de forma autónoma aunque la profesora también estará pendiente y guiará la evaluación. Por último, el equipo directivo valorará el programa de manera independiente y con criterios que irán del uno al cinco progresivamente, significando el primero “no estoy de acuerdo” y el último “totalmente de acuerdo”.

A modo de conclusión, y tal y como se ha visto a lo largo del artículo, el acoso es un problema actual al que hay que hacerle frente. De ahí la necesidad de comenzar a trabajar desde edades tempranas enseñando valores de convivencia con el objetivo de que no surjan problemas o situaciones de conflicto en las etapas posteriores.

El programa TEI es una propuesta educativa de la que los docentes pueden hacer uso. Solo es necesario crear un buen clima de convivencia en el centro y hacer partícipes a los alumnos dotándolos de un cargo que requiera responsabilidad. El programa actúa de forma que los alumnos agresores no tienen cabida en el grupo de iguales. Trabaja de manera en la que todos los alumnos se sensibilizan con el problema, aprendiendo y formándose para evitarlo.

Los alumnos crean lazos de responsabilidad, compañerismo y amistad que hacen que cualquier conflicto o problema se solucione en el momento y no se enquisten. De esta manera se previene que lo que un día empieza por un simple insulto o empujón, acabe en algo más serio. Del mismo modo, los alumnos se benefician los unos de los otros, puesto que los criterios que se siguen para formar las parejas se hacen a conciencia uniendo los alumnos con más habilidades sociales con las que no las tienen tan desarrolladas.

Los alumnos aprenden desde el primer momento a denunciar y no silenciar el daño que puedan sufrir. Esta actitud se les enseña como positiva, dejando atrás calificativos como “chivato”. Ellos se convierten en la herramienta indispensable en la prevención y resolución de conflictos. Es necesario que señalen al que hace o dice cosas que puedan herir al otro.

Además del trabajo realizado con los alumnos, el programa hace partícipes de la problemática a docentes y padres, por lo que ellos dejan de ser desconocedores del tema. Comienzan a tener herramientas y estrategias sobre cómo prevenir el problema o solucionarlo en caso de que se haya producido. Trabajando todos en equipo se pueden evitar o frenar muchos casos de acoso escolar.

Como se ha mencionado anteriormente, se hace necesario que la implantación de éste se produzca cuanto antes. Desde pequeños es necesario enseñarles a controlar sus emociones, a que sepan diferenciar entre las acciones positivas y las negativas. Todos somos iguales pero diferentes y esas diferencias se deben respetar y no utilizar el defecto del otro como burla o defensa. Deben aprender a escuchar y ser escuchados, a ser empáticos y ser capaces de ponerse en el lugar del otro. A veces los niños hacen daño sin querer al no considerar importante lo que para otros lo es.

Si se abordan estos temas desde la primera infancia y se les enseñan valores, se les educa en emociones y en la realización del trabajo en equipo en las que todos tienen un lugar, se pueden eliminar las conductas disruptivas e inadecuadas de los alumnos. Si éstas no tienen lugar, el acoso tampoco. No obstante, siempre habrá alumnos con problemas de conductas a los que se les deberá tratar de forma adecuada y que son ajenos al programa. En definitiva, se trata de crear un clima favorecedor para todos los alumnos basado en el respeto, la tolerancia y la educación.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

González, A. e Ibanesa, A.: El Programa TEI: tutoría entre iguales. *Revista aula de secundaria. Didáctica. Tutoría. Gestión. Orientación.* Nº 005, 2013. <http://www.grao.com/revistas/aula-de-secundaria/005-tutoria-entre-iguales/el-programa-tei-tutoria-entre-iguales>

Informe del Defensor del Pueblo (2000-2006) estudios y documentos. *Violencia Escolar, Maltrato en iguales en secundaria obligatoria.* Madrid

ISEI-IVEI (2012). *El maltrato entre iguales en primaria y secundaria.* Gobierno Vasco.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Ediciones Morata.

ESCUELA DE FAMILIA: UN CAMBIO DESDE EL CORAZÓN



Por Silvia Folgueira Puente

Ilusión. afecto, emociones, responsabilidad, esfuerzo compartido, equipo, sinceridad, corazón, unión, empatía, aprendizaje.... Muchas son las palabras que se me vienen a la cabeza cuando escucho “Escuela de familia”. Son estas palabras las que evocan el verdadero sentir de lo que significa para la orientación, en el momento actual, trabajar con uno de los pilares fundamentales cuando tratamos de dar respuesta a la gran tarea educadora a la que nos enfrentamos, LAS FAMILIAS.

Son necesarias siempre, pero más aún cuando tratamos de dar respuesta a los problemas que van surgiendo con las niñas y niños en esta hermosa tarea, EDUCAR. porque ellos son nuestros mayores tesoros, la INFANCIA, y quienes mejor que nosotros, maestros y familias para dignificar la infancia y luchar por los derechos de las niñas y los niños. Con esta finalidad tan utópica, nace Escuela de Familia en nuestro centro.

Escuela de familia nace pues de la necesidad de trabajar con las familias, pues sabemos que muchos de los problemas que surgen en el aula, en el patio, en la escuela, y en el propio aprendizaje no se sitúan en el niño o niña, sino que parten de una situación personal. Nació hace siete años, después de conocer el modelo humanista-estratégico en orientación, basado fundamentalmente en que para poder orientar, como dice Carme Timoneda en su libro "Orientando la orientación", es necesario entender lo que pasa, y entender lo que pasa en tres niveles: personal, familiar y del contexto. Desde este enfoque se pretende fomentar y desarrollar la capacidad de cambio de la persona encontrando sus propios recursos para afrontar un cambio en su vida acompañado de la persona que orienta.

Pues bien, muchas veces, por no decir la mayoría, es el cambio a nivel familiar el fundamental que tiene que ocurrir para que se produzca un cambio en el propio niño o niña. En este marco podríamos hablar de la necesaria intervención individual, porqué entonces una intervención grupal con un conjunto de familias?. En nuestra comunidad, la escuela de familia se define como una medida a desarrollar, con el fin de responder a la diversidad.

¿QUÉ ES, ENTONCES, ESCUELA DE FAMILIA EN NUESTRO CENTRO?

Se trata de un espacio en el que familias y orientación compartimos tiempos de reflexión, discusión, búsqueda de "varitas mágicas" imposibles de encontrar... unidos por la ilusión, la responsabilidad y los esfuerzos compartidos para hacer que las niñas y niños sean personas con mayúsculas, personas felices, responsables y capaces de tomar decisiones, porque este es el objetivo que compartimos.

¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR?

Tratamos de provocar cambios sustanciales en las familias como educadoras. Solamente desde el conocimiento, desde la aproximación a diferentes recursos, estrategias.... desde el reconocimiento de que hay mucho por aprender como padres, y más aún cuando comprendemos que compartimos las mismas inquietudes, las mismas necesidades... podemos asumir que el cambio es necesario. Pero lo más importante de todo es que ese cambio se va desarrollando de forma muy paulatina, casi sin que las familias sean conscientes de ello. Esto último es uno de los aspectos más interesantes de este trabajo.

¿CÓMO SE DESARROLLA ESCUELA DE FAMILIA?

Se trata de una actividad que promueve, como se viene exponiendo a lo largo del artículo, desde el Departamento de Orientación del centro, y que se desarrolla a lo largo de todo el curso, desde el mes de Octubre hasta finales de Junio. Lo hacemos en sesiones de carácter quincenal, de dos horas de duración, más o menos.

En primer lugar una circular con una hoja de inscripción sirve para que las familias interesadas se anoten, con el fin único de poder informar de las sesiones que se van a realizar. Ya en la primera sesión, las familias en colaboración con la orientadora deciden los temas que se van a tratar a lo largo del curso, temáticas que preocupan a las familias.

A lo largo de estos seis años hemos trabajado temas como: "los celos entre hermanos", "normas y límites en la educación de nuestros hijos e hijas, como hacer para que mis hijos me entiendan y como hacer para que yo les entienda", "que hacer antes hijos que retan", " como saber que algo va mal en el cole", "como ayudar a los hijos-as a tener éxito", "claves para que tu hijo-a sea feliz", "la anorexia y la bulimia como problemas alimenticios: como prevenirlos", " como fomentar y mejorar la autoestima de nuestros hijos-as", "como repartir el tiempo de dedicación entre hijos", "como equilibrar un estilo educativo permisivo con uno autoritario"... entre otros.

¿CUÁL ES LA METODOLOGÍA DE TRABAJO DURANTE LAS SESIONES?

Se trata de una metodología activa y participativa donde cada uno de los miembros de este equipo aporta al mismo, exponen sus experiencias en relación con el mismo, y donde desde el papel de la orientación tratamos de intervenir en cada uno de las familias con el fin de provocar el cambio necesario.

¿QUÉ APRENDIZAJES SE LLEVAN LAS FAMILIAS QUE ASISTEN? ¿QUÉ GANAN?

A continuación se reflejan algunas de las reflexiones que hacen muchas de las familias que asistieron durante el curso pasado a las sesiones de escuela de familia.

"Ganamos en serenidad a la hora de tratar a nuestros hijos e hijas, pues el conocimiento de diferentes recursos con los que nos vamos enriqueciendo durante las sesiones hacen que entendamos el porqué de muchas de las situaciones que ocurren y podamos aplicar las estrategias adecuadas con más calma". "Aprendemos que, mejor No gritar, para corregir o mejorar el comportamiento de nuestros hijos-as

pues de esta manera conseguimos antes lo que queremos". "Aprendimos a hacer DROP (detente-respira-observa e prosigue), recurso con el que aprendemos a pensar antes de hablar, y que constituye un aprendizaje básico para la mejora de las relaciones". Nos dimos cuenta de que las etiquetas perjudican, y además percibimos cuando los demás las utilizan sin ser conscientes de que lo hacen". Es como si se hiciesen conscientes de ello en un primer momento y ahora se dan cuenta de ello de una forma inconsciente. "Encontramos justificación a las cosas que le ocurren a nuestros hijos-as. Es como que son capaces de controlar mejor las situaciones sin llegar al enfado o rabia que percibían antes". Aprendieron que existen diferentes estilos educativos, y eso es importante para ellos, porque les ayuda a posicionarse y reconocerse, así como encontrar cual es el mejor estilo y como se consigue. Se dieron cuenta de que contando sus problemas, estos pierden en cierta medida la "importancia" que tiene y dan paso a la búsqueda de soluciones compartidas, en un clima de respeto y tolerancia, y con una confidencialidad manifiesta como grupo. Pero no menos importante fue el aprendizaje de que reforzando al niño y a la niña en sus fortalezas podemos trabajar sus debilidades.

¿QUÉ RECURSOS UTILIZAMOS?

Son muy variados y diversos pero entre otros se encuentran: diapositivas con contenidos teóricos, vídeos que reflejan situaciones concretas relacionadas con el tema, algún vídeo explicativo por parte de algún experto (ejemplo: vídeos de Elsa Punset, de CEAPA...), casos prácticos con situaciones concretas, textos de algún artículo o libro, variados materiales bibliográficos....

¿QUÉ CONTENIDOS IMPREGNAN CADA UNA DE LAS SESIONES?

A lo largo de todas las sesiones el marco teórico en el que nos movemos se basa en la inteligencia emocional, desarrollando en las familias habilidades como: la empatía, comunicación asertiva. escucha activa e empática, identificar emociones y ser capaz de valorar como se sienten las demás personas antes de darles una respuesta...., comunicación no violenta, técnicas de comunicación indirecta, la importancia del lenguaje no verbal.... Todos ellos fundamentales para que pueda producirse el cambio interno esperado desde el corazón.

En definitiva, ESCUELA DE FAMILIA, supone un cambio a nivel personal que influye en los niños y las niñas pero también en las demás personas.

Cuentan que había una vez un escritor que vivía en una tranquila playa, cerca de un pueblo de pescadores. Todas las mañanas andaba por la orilla del mar para inspirarse, y por las tardes, se quedaba en casa escribiendo.

Un día caminando por la playa vio a un joven que se dedicaba a recoger las estrellas de mar que había en la arena y, una por una, las iba devolviendo al mar.

-¿Por qué haces esto? Preguntó el escritor.

-No se da cuenta, dijo el joven. La mar está baja y el sol brilla. Las estrellas se secarán y morirán si las dejas en la arena.

-Joven, hay miles de Kilómetros de costa en este mundo, y centenares de miles de estrellas de mar repartidas por las playas. ¿Piensas acaso que vas a conseguir algo? Tú solo retornas unas cuantas estrellas al océano. Sea como sea la mayoría morirán.

El joven cogió otra estrella de la arena, la lanzó de retorno al mar, miró al escritor y le dijo:

-Por lo menos, habrá valido la pena para esta estrella.

Aquella noche el escritor no durmió, ni consiguió escribir nada. A primera hora de la mañana se dirigió a la playa, se reunió con el joven y los dos juntos continuaron devolviendo estrellas de mar al océano".

Con este cuento de M. Conangla y Jaume Soler quería terminar esta pequeña reflexión donde cada acción es importante!!!! y aunque en escuela de familia solo atendemos a unas pocas familias, y quizás no a las que más lo necesitan, estas forman parte de una comunidad que al fin, contribuirá y redundará en beneficio de la orientación, pero sobre todo de los NIÑOS Y LAS NIÑAS.

POR LA INFANCIA CUALQUIER ACCIÓN ES IMPORTANTE!!!! SIEMPRE DESDE EL CORAZÓN, DESDE LO MÁS INTERNO DE LAS PERSONAS SE PRODUCEN LOS CAMBIOS MÁS IMPORTANTES!!!!

Muchos de los temas que se trabajaron en Escuela de familia en nuestro centro pueden verse en la página web: **orientamaestuvarela.webnode.es**

X ANIVERSARIO DE LA COPOE (2005-2015)



Vídeo "X Aniversario de la COPOE"
Pulsa sobre la imagen para acceder al vídeo



Junta Directiva de APOCLAM (Asociación Profesional de Orientadores de Castilla-La Mancha), mayo de 2003



Zaragoza, febrero de 2004

La Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) se genera y fragua en Toledo en el I Encuentro Nacional de Orientadores celebrado a finales de mayo de 2003, impulsado por la Asociación Profesional de Orientadores de Castilla-La Mancha, la cual tenía un objetivo muy claro: "Encontrarnos y conocernos" y del encontrarnos, escucharnos y conocernos nació una idea y un compromiso de avanzar hacia la CREACIÓN de una organización confederada de la orientación educativa en el ámbito estatal.

Así pues, el compromiso se pone en marcha y a partir del mismo Encuentro de Toledo se configura una "coordinadora provisional" de COPOE.

Como periodo de GESTACIÓN de la COPOE destacamos tres asambleas importantes celebradas en:

- Zaragoza, junio de 2003, en el marco del Congreso Internacional de Orientación y Tutoría se establece la COMISIÓN GESTORA INTERORGANIZACIONES.
- Zaragoza, febrero de 2004, con motivo del I Encuentro de "Orientación y atención a la diversidad", en cuya Asamblea se decide: Distribuir vocalías y redactar el borrador definitivo de los Estatutos y ubicar la sede en Zaragoza.
- A Coruña, septiembre de 2004, se celebra asamblea en la que se determina la fecha y el lugar de constitución de la COPOE, que será el 12 de Marzo de 2005 en Madrid.



Por Jesús Ibáñez Bueno. Secretario de la COPOE
Jesús Prieto González. Vocal de AAPS

Por fin el 12 de marzo de 2005 se reúnen en Madrid los representantes de las 17 organizaciones y firman el Acta Fundacional de la COPOE y celebran la primera Asamblea DANDO LUGAR A SU NACIMIENTO. Se crea la Junta Directiva y se nombra presidente a Juan Antonio Planas de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

La COPOE DA SUS PRIMEROS PASOS con firmeza y seguridad en el II Encuentro Nacional de Orientadores celebrado en Mérida, diciembre de 2005, con el objetivo "Por una orientación de calidad para todos" cuya conclusión más significativa es el gran propósito de la Orientación es ofrecer al individuo toda la ayuda necesaria para que consiga un ajustado desarrollo personal, educativo y profesional. Así mismo en la Asamblea se decidió analizar y participar en la LOE y potenciar las TICs en la Orientación.

Un paso muy importante en la estructuración y eficacia de la COPOE se plasmó en la Asamblea de Madrid celebrada en junio de 2006 en la que todas las vocalías informaron de su labor realizada a lo largo del curso.

La COPOE avanza paulatinamente como podemos ver en la Asamblea reunida en Granada, diciembre de 2006, con motivo del V Congreso Internacional de Orientación, con el lema "Educación y Sociedad" en cuya asamblea se propone una plantilla básica, ya elaborada, para facilitar a las organizaciones la creación de su página web.

La COPOE crecida y segura de sí misma adquiere posiciones sólidas en el III Encuentro Nacional de Orientadores y I Encuentro Internacional Virtual de Orientación acontecido en Zaragoza, marzo de 2007, con el eslogan "Por una orientación a lo largo de la vida". La Asamblea reunida decide lanzar la página web de la COPOE.

La COPOE, con un espíritu sobrio, templado y serio, manifiesta su fuerza organizadora y crece con nuevas asociaciones: Islas Baleares, Huelva, Málaga, y Cataluña. Ya somos 22 organizaciones y 8.000 asociados, como podemos destacar en el IV Encuentro celebrado en Burgos en abril de 2008 con el título "La Orientación como recurso educativo y social". La asamblea decide encuentros en años pares y jornadas en años impares.

La COPOE se desarrolla y afianza en su organización y proyección externa como se aprecia en las I Jornadas de Orientación en Murcia celebradas en abril de 2009 con el tema "La formación del profesorado en Orientación Educativa".

Las 17 organizaciones fundadoras de la COPOE



Mérida, diciembre de 2005



Madrid, junio de 2006



Granada, diciembre de 2006



Zaragoza, marzo de 2007



Burgos, abril de 2008



Murcia, abril de 2009. Homenaje a Juan Antonio Moreno

En la asamblea se tratan los siguientes puntos:

- La Asamblea se adhiere a dos manifiestos: El primero a “No es verdad” y el segundo “Manifiesto para la mejora de la Orientación Educativa”.
- Se homenajea como jubilado y cofundador de la COPOE a nuestro compañero José Antonio Moreno.

La COPOE cobra soltura, salero y gracia en el **V Encuentro celebrado en Sevilla en marzo de 2010** con el título **“Educar y orientar en la diversidad”** cuya conclusión más destacada es *la importancia y derecho a la orientación de todo el alumnado y la apuesta de la orientación por la inclusión y la diversidad*. Por otra parte la Asamblea resalta *la Organización de la Secretaría con dos secretarios y la reflexión de más experiencias de los orientadores y menos teoría de la universidad en los encuentros y jornadas*.

La COPOE ya joven y llena de energía vital emprende viaje a **Alicante en 2011** entre los susurros de su mar y playa y los abrazos de su buena gente para celebrar las **II Jornadas de Orientación** con el título **“Orientación 2.0: La orientación a través de las nuevas tecnologías”**. En la asamblea celebrada subrayamos las *propuestas para la mejora del Sistema Educativo e Infancia con los agentes sociales*.

La COPOE en su proceso de madurez se retira a reflexionar y debatir durante un fin de semana en Madrid, en noviembre de 2011. La Junta Directiva delibera los siguientes puntos: *necesidad de programar seminarios, cursos y congresos y la necesidad de defender la Escuela Pública mediante comunicados*. Además se renueva la Junta Directiva.

La COPOE vigorosa, esbelta y fuerte como un roble marcha a **Bilbao** para celebrar su **VI Encuentro de Orientación en mayo de 2012** con el título de **“Innovación y buenas prácticas”**. Esta es la conclusión más importante: *el derecho a la orientación educativa y profesional estará presente en todas las etapas educativas y para todo el alumnado a lo largo de la a vida. Además apostamos por un modelo educativo inclusivo*.

La COPOE en su afán comunicativo, formativo y proyección internacional se reúne de nuevo en **Madrid** con motivo de las **I Jornadas de Formación y Competencias del profesional de la orientación en noviembre de 2012**. En la Asamblea se tocan los siguientes puntos: *se aprueba la integración de tres nuevas asociaciones. Se trazan importantes objetivos: necesidad de que cada una de nuestras acciones tengan una finalidad y una base teórica y objetivos anuales*. Finalmente esta Asamblea se solidariza en estos dolorosos momentos de la crisis económica con Ángel Sáez Gil, expedientado por defender su conciencia profesional y principios educativos y con todos los orientadores y profesorado que han perdido su puesto de trabajo y derechos laborales debido a los recortes educativos.

La COPOE, trabajadora y risueña de amplios horizontes se congrega en **Cuenca** con motivo de las **III Jornadas de Orientación en abril de 2013**, con el tema: **“La orientación: Innovación y calidad educativa”**.

De la Asamblea reunida recalcamos:

- La Asamblea y su presidencia felicitan al presidente de APO-CLAM, Jesús Sánchez Felipe, inspirador y cofundador de la COPOE, deseándole una jubilación activa, creativa y sobre todo feliz.
- Queda aprobado definitivamente el Reglamento Interno y se rechaza abiertamente la figura del psicólogo orientador.

La COPOE emotiva y cohesionada se reúne en **Granada** como motivo del **II Congreso Andaluz y Estatal de Orientación en noviembre de 2013** con el lema: **“Educar y Orientar en tiempos de cambio. Buenas prácticas educativas y orientadoras”**.

En la Asamblea se estudia planteamientos económicos para mejorar las exiguas arcas de la Tesorería y se decide la formación de una Comisión para posicionar la COPOE con relación a la LOMCE.

La COPOE con un espíritu abierto, vertebrador e inclusivo celebra el **VII Encuentro de Orientadores en Barcelona** a finales de **mayo de 2014** con el título **“I Congreso Internacional de Orientación para la inclusión: para una sociedad inclusiva”**. Destacamos de sus conclusiones: *la orientación debe focalizarse en la personalización del aprendizaje y la escuela inclusiva*.

La Asamblea tomó importantes decisiones, como la aprobación de la **nueva Junta Directiva y distribución de vocalías**. Nombramiento y felicitación a la **nueva presidenta, Ana Cobos** y homenaje al Presidente saliente, Juan Antonio Planas.

La COPOE ya madura y consciente de su pasado y presente se proyecta al futuro celebrando las **II Jornadas Nacionales de Orientación en Madrid en noviembre de 2014** con el lema **“La Orientación en busca de sentido”**.

De la Asamblea reunida destacamos: Incluir en el Reglamento la creación y funcionamiento de la Comisión Gestora y marcar tres objetivos para la COPOE: *formación on line, creación del Código deontológico y lanzar el primer número de la Revista “Educar y Orientar”*.

Finalmente la COPOE, con la morriña de estos 10 años transcurridos, navega a **Pontevedra** con un alma marinera cargada de experiencia y madurez para celebrar las **IV Jornadas Nacionales en noviembre de 2015** con el título **“La Orientación valor estable”**.



Sevilla, marzo de 2010



Alicante, 2011



Madrid, noviembre de 2011



Bilbao, mayo de 2012



Madrid, noviembre de 2012



Cuenca, abril de 2013. Homenaje a Jesús Sánchez Felipe



Granada, noviembre de 2013



Actual Junta Directiva, Barcelona, mayo de 2014



Madrid, noviembre de 2014



Pontevedra 2015

Todos los encuentros, jornadas y asambleas, celebradas en lugares emblemáticos, han ido acompañados de un programa cultural y gastronómico que ha derrochado alegría, empatía, lazos afectivos y cohesión entre todas las organizaciones y sus miembros y nos han hecho sentirnos como en casa.

Y para concluir, destacamos los aspectos y actuaciones más relevantes en estos diez años de singladura:

- Propuesta clave *"Orientación y Educación integral, diversa e inclusiva a lo largo de toda la vida para todo el alumnado"*.
- Petición de un 1 orientador por cada 250 alumnos.
- Formación de 22 organizaciones y 3.000 socios.
- Realización de 7 congresos/encuentros y 4 Jornadas.
- Publicación de las actas de los congresos y materiales de orientación.
- Creación de una página web de COPOE y otras 22 que corresponden a cada una de las organizaciones.
- Lanzamiento exitoso de tres números de la Revista digital: "Educar y Orientar, Revista de la COPOE."
- Difusión de manifiestos y comunicados relevantes de la orientación y educación.
- Firma de Convenios con el MECD, Departamentos/Consejerías y otras entidades.

Finalmente nuestro agradecimiento a todas las personas e instituciones que han acompañado y colaborado con la COPOE durante estos últimos 10 años.

LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (PDC) FRENTE A LOS PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO (PMAR)



Con la aplicación de la LOMCE en la ESO en el actual curso académico ha comenzado la desaparición de los Programas de Diversificación Curricular que han venido existiendo en 3º y 4º de ESO desde hace más de un cuarto de siglo-pues fueron creados por la LOGSE en 1990 y mantenidos por la LOE en 2006- programas que ha venido obteniendo en todo el Estado unos excelentes resultados, permitiendo llevar a la práctica de forma efectiva la personalización de la enseñanza en dichos niveles y la obtención del Título de Graduado en Secundaria "Obligatoria" por numerosos alumnos y alumnas que antes de su incorporación a los mismos se encontraban en un alto riesgo de finalizar sus estudios sin la obtención de dicha titulación básica y en consecuencia de "fracaso escolar".

La LOMCE los sustituye por los PMAR, Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, para 2º y 3º de ESO, que constituyen una "opción educativa" netamente distinta en cuanto a su objetivo, aunque no en cuanto su estructura organizativa y en cuanto a sus planteamientos metodológicos.



Por José Ginés Hernández

Licenciado en Psicología y en Derecho, Jefe del Departamento de Orientación del IES "Fray Luis de Granada" (Granada). Secretario de ASOSGRA (Asociación de Orientadores de Andalucía Oriental).

Mientras los **PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR** tenían como **objetivo** la obtención del TÍTULO DE GRADUADO EN SECUNDARIA OBLIGATORIA a través de la consecución de los mismos objetivos generales que el resto del alumnado, aunque por medio de una “vía diferente” a la ordinaria, metodológica y estructuralmente hablando, vía mantenida desde la entrada en el Programa hasta la finalización de la Etapa, **los PMAR persiguen**, también con una metodología y una estructura específica, **la superación de 2º y/o 3º de ESO**, para después incorporarse a los grupos ordinarios (de 3º o 4º) al curso siguiente (bien por la opción académica o bien por opción aplicada), y si se superan los mismos pasar a la realización de las correspondientes “pruebas de evaluación final de la etapa” (es decir son una opción de ida y vuelta).

ANÁLISIS LEGISLATIVO DE AMBAS OPCIONES

El **artículo 27 de la LOMCE** regula los nuevos **PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO (P.M.A.R.)**, los cuales se podrán establecer en 2º y 3º de ESO, con una metodología específica, a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y en su caso de materias diferente a la establecida con carácter general, para después cursar 4º por la vía ordinaria (opción académica u opción aplicada) y obtener el título de Graduado en ESO, pudiendo proponerse para su entrada alumnos/as que hayan repetido al menos un curso, en cualquier etapa, y que no estén en condiciones de promocionar de 1º a 2º o de 2º a 3º, o excepcionalmente para repetir 3º, y están **dirigidos a alumnos/as que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo** (es decir presentar interés). Además indica que “Las Administraciones Educativas garantizarán al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que con carácter general se prevean para este alumnado”.

Según el artículo 19 del **Real Decreto 1105/2014** de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la ESO (en desarrollo de la LOMCE):

Las Administraciones educativas podrán optar por organizar los PMAR de forma integrada, o por materias diferentes a las establecidas con carácter general:

- a. En el supuesto de organización de forma integrada, el alumnado del programa cursará en grupos ordinarios todas las materias del segundo y tercer curso, si bien éstas serán objeto de una propuesta curricular específica, en la que los contenidos podrán agruparse por ámbitos de conocimiento, por proyectos interdisciplinares o por áreas de conocimiento y que requerirá en todo caso de una orientación metodológica adaptada.

- b. En caso de optar por un programa organizado por materias diferentes a las establecidas con carácter general se podrán establecer al menos tres ámbitos específicos, compuestos por los siguientes elementos formativos:

1. **Ámbito de carácter lingüístico y social**, que incluirá al menos las materias troncales Lengua Castellana y Literatura y Geografía e Historia, y la materia lengua Cooficial y Literatura.
2. **Ámbito de carácter científico y matemático**, que incluirá al menos las materias troncales Biología y Geología, Física y Química, y Matemáticas.
3. **Ámbito de lenguas extranjeras.**

En esta modalidad, se crearán grupos específicos para el alumnado que siga estos programas, el cual tendrá, además, un grupo de referencia con el que cursará las materias no pertenecientes al bloque de asignaturas troncales.

Cada programa deberá especificar la metodología, la organización de los contenidos y de las materias y las actividades prácticas que garanticen el logro de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias **que permitan al alumnado promocionar a cuarto curso al finalizar el programa y obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.**

Además, se potenciará la acción tutorial como recurso educativo que pueda contribuir de una manera especial a subsanar las dificultades de aprendizaje y a atender las necesidades educativas de los alumnos.

La evaluación del alumnado que curse un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento tendrá como referente fundamental las competencias y los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, así como los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

Las Administraciones educativas garantizarán al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que, con carácter general, se prevean para este alumnado en el Sistema Educativo Español.

Cuando la LOGSE creó la **DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR** la definió (a través de la histórica Dirección General de Renovación Pedagógica del M.E.C.) como:

- Medida excepcional de atención a la diversidad, que completa otras de carácter general y ordinario.
- Consistente en adaptar el currículo de la E.S.O. a las necesidades individuales de los alumnos destinatarios.

- Con una organización curricular distinta a la establecida con carácter general pero dentro del **marco de referencia del currículo ordinario**, al que deben tener los programas la máxima proximidad posible bajo el principio de normalización.
- Tendente a la consecución de las capacidades generales propuestas por los objetivos generales de etapa.
- Basada en los contenidos esenciales del conjunto de las áreas, dando prioridad a los de mayor funcionalidad.
- Con un **intenso seguimiento** y apoyo tutorial, con tutoría ordinaria y tutoría específica.
- Impartidos en **grupos**.
- **Viables** en el marco organizativo de los centros.
- Con una **duración de uno o dos años**: los programas de un año ubicados en 4º de ESO y los de dos años en 3º y 4º de ESO de forma sucesiva.

Características generales de los Programas de Diversificación Curricular según el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre (BOE de 5 de enero de 2007) por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la ESO (en desarrollo de la LOE):

1. En el marco que establezcan las administraciones educativas los centros podrán organizar programas de diversificación curricular para el alumnado que, tras la oportuna evaluación, precise de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
2. Podrán participar en estos programas los alumnos y las alumnas desde tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, podrán hacerlo quienes, una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa. En todo caso su incorporación requerirá la **evaluación tanto académica como psicopedagógica** y la intervención de la Administración educativa, en los términos que ésta establezca, y se realizará una vez oído el propio alumno y su familia.
3. Las administraciones educativas establecerán el currículo de estos programas en el que se incluirán **dos ámbitos específicos**, uno de ellos con elementos formativos de carácter lingüístico y social, y otro con elementos formativos de carácter científico-tecnológico y, al menos, tres materias de las establecidas para la etapa no contem-

pladas en los ámbitos anteriores, que el alumnado cursará preferentemente en un grupo ordinario. **Se podrá establecer además un ámbito de carácter práctico.** El ámbito lingüístico y social incluirá, al menos, los aspectos básicos del currículo correspondientes a las materias de Ciencias sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua cooficial y su Literatura. El ámbito científico-tecnológico incluirá, al menos, los correspondientes a las materias de Matemáticas, Ciencias de la naturaleza y Tecnologías. Cuando la Lengua Extranjera no se incluya en el ámbito lingüístico y social deberá cursarse como una de las tres materias establecidas en el párrafo anterior. En el caso de incorporarse un ámbito de carácter práctico, podrá incluir los contenidos correspondientes a Tecnologías.

4. Cada programa de diversificación curricular deberá especificar la metodología, contenidos y criterios de evaluación que garanticen el logro de las competencias básicas, en el marco de lo establecido por las administraciones educativas.
5. La evaluación del alumnado que curse un programa de diversificación curricular tendrá como referente fundamental las competencias básicas y los objetivos de la Educación secundaria obligatoria, así como los criterios de evaluación específicos del programa.
6. El alumnado que al finalizar el programa no esté en condiciones de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y cumpla los requisitos de edad establecidos en el artículo 1.1, podrá permanecer un año más en el programa.

El alumnado destinatario de los Programas de Diversificación Curricular definidos por la LOE respondía al siguiente **perfil**:

- Presentan **dificultades generalizadas de aprendizaje.**
- Han sido **objeto de otras medidas de atención a la diversidad.**
- Existencia de **expectativas fundadas** de desarrollo de las capacidades previstas en los objetivos generales de la etapa y, en consecuencia, **de obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria**, con la incorporación al Programa.
- **Aceptan entrar en estos programas voluntariamente**, tanto ellos como sus familias, tras ser propuestos por el equipo educativo y profesor/a tutor/a, y realizado informe favorable del Departamento de Orientación, tras la oportuna Evaluación Psicopedagógica (previa información de las características de esta opción educativa).



Características generales del alumnado destinatario de los PMAR, según el artículo 19 del Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la ESO (BOE del 3 de enero de 2015), en desarrollo de la LOMCE:

1. *Los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento se desarrollarán a partir de 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En dichos programas se utilizará una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferente a la establecida con carácter general, con la finalidad de que los alumnos y alumnas puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.*
2. *Estos programas irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo.*

El equipo docente podrá proponer a los padres o tutores legales la incorporación a un Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria no estén en condiciones de promocionar al segundo curso, o que una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar al tercero. El programa se desarrollará a lo largo de los cursos segundo y tercero en el primer supuesto, o sólo en tercer curso en el segundo supuesto.

Aquellos alumnos y alumnas que, habiendo cursado tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, no estén en condiciones de promocionar al cuarto curso, podrán incorporarse excepcionalmente a un Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento para repetir tercer curso.

En todo caso, su incorporación requerirá la evaluación tanto académica como psicopedagógica y la intervención de la Administración educativa en los términos que esta establezca, y se realizará una vez oídos los propios alumnos o alumnas y sus padres, madres o tutores legales.

ALGUNAS OPINIONES SOBRE AMBAS MEDIDAS EXTRAORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

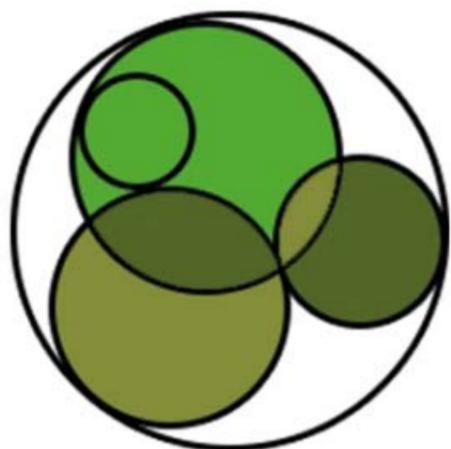
Tras la valoración y seguimiento de la trayectoria de múltiples alumnos y alumnas que han cursado programas de diversificación desde que se crearon hasta ahora, a través de estudios longitudinales, entre los cuales se encuentran los realizados por quien suscribe, se pueden apuntar las siguientes observaciones:

- El alumnado que resulta beneficiado por los programas de diversificación curricular y que al finalizar los mismos viene obteniendo el título **presenta mayoritariamente las siguientes características:**
 - Buena respuesta a la atención individualizada o en grupo reducido y tendencia a perderse en gran grupo, donde se da más importancia al estudio en casa y a los “deberes”, así como a las pruebas escritas estandarizadas.
 - En muchos casos presentan un mayor desarrollo de las aptitudes manipulativas que las verbales.
 - Madurez intelectual general media, aunque en muchos casos suele ser más alta la parte no verbal que la verbal, pero también se dan los casos inversos.
 - Expectativas mayoritarias de realización de Ciclos Formativos de Grado Medio al finalizar la ESO, aunque también hemos registrado un número significativo de casos que acceden al Bachillerato Artístico o de Humanidades y Ciencias Sociales y lo superan, realizando después carreras universitarias o Ciclos Formativos Superiores.
- El alumnado que ha tenido éxito en el Bachillerato por lo general había obtenido calificaciones altas en los Ámbitos Específicos.
 - Son pocos los casos que han conseguido superar el Bachillerato por la Modalidad de Ciencias y Tecnología.
 - Alto interés por las materias optativas de Iniciación Profesional que coinciden con sus intereses profesionales.
 - Bajo autoconcepto académico, que se traduce en una mejoría, por lo general, al finalizar la Etapa por esta vía.
 - Falta previa de hábitos de trabajo en casa y de dominio de técnica de trabajo intelectual, que al finalizar el programa se soluciona en un elevado número de casos.
 - En muchos casos los chicos y chicas que son propuestos para realizar los Programas de Di-Cu presentan en el momento de su propuesta un alto índice de emotividad y de ansiedad.
 - Carencia de problemas importantes de conducta (conductas disruptivas), aunque se registra casos de alumnos y alumnas con TDAH que logran superar los programas con éxito.
 - Necesidad de refuerzo social constante.

- La incorporación a los programas **sólo tiene sentido si el alumno o alumna se estima, por el equipo docente, que puede obtener provecho y beneficiarse del mismo**, existiendo **expectativas reales de llegar a alcanzar los objetivos generales de la etapa**. En caso contrario ha venido siendo más conveniente la entrada en los PCPI (ahora en FP Básica).
- Los resultados indican un **alto grado de éxito en las materias específicas, cuando son impartidas por profesorado concienciado**. En algunos casos se presentan **problemas de elaboración de horarios (o de plantillas del profesorado del Centro) que impiden poder ofertar al alumnado algunas materias optativas que desearían cursar**.
- Efecto positivo de la existencia en el Departamento de Orientación de Profesores de Apoyo de los ámbitos específicos, que han recibido una formación específica antes de dar clase a los grupos de diversificación curricular y que han podido intervenir en medidas previas con los alumnos, en apoyo de los profesores de las áreas básicas.
- Importancia de la existencia del profesor tutor específico de cada grupo de diversificación, que lleva un seguimiento continuo de cada uno de los alumnos y que es **conveniente sea uno de los profesores que imparten uno de los ámbitos específicos** (Social-Lingüístico, Científico-Tecnológico o Práctico/ Iniciación Profesional, que son quienes más conocen al alumnado). En algunas CCAA como Andalucía la Tutoría Específica la tiene atribuida como hora lectiva la persona que ocupa la plaza de orientador/a.
- En cuanto a la estructura organizativa de los PMAR y los Programas de Di-Cu no observamos importantes diferencias entre ambos programas, salvo la impartición del Ámbito de Lenguas Extranjeras en lo PMAR como materia específica del programa, aunque en los Programas de Diversificación de la LOGSE se venía ofertando como materia optativa la de Taller de Lengua Extranjera.

- En cuanto al perfil del alumnado destinatario de los PMAR al indicarse que están dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje “no imputables a falta de estudio o esfuerzo” se da la coincidencia con el perfil del alumnado que se venía proponiendo para los Programas de Diversificación Curricular.
- Como ya hemos indicado al principio de este artículo la diferencia más significativa está en los niveles en que se van a poder implantar los PMAR, dirigidos a dos niveles intermedios (2º y 3º) de la Etapa de ESO, en lugar de los dos últimos (3º y 4º), lo que da lugar a que los PMAR sean una “opción educativa de preparación para poder cursar con después 4º de ESO”, mientras que los Programas de Di-Cu eran una “opción para la consecución de los objetivos generales de la Etapa y por tanto para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”.
- Por ello y dada la experiencia de veinticinco años de éxito que ha tenido la puesta en práctica de los Programas de Diversificación Curricular, según hemos venido constatando los Departamentos de Orientación de todas las Comunidades Autónomas de España, quien suscribe considera un error la supresión de los mismos por la LOMCE y su sustitución por algo esencialmente distinto y cuya eficacia está por ver.
- Finalmente hemos de indicar que **sería deseable que la normativa educativa sobre la ESO fruto del PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN al que esperamos se llegue próximamente, mantenga los Programas de Diversificación Curricular como medida extraordinaria de atención a la diversidad que permita la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, en base a los principios de equidad, calidad e inclusión, que entendemos deben inspirar nuestro Sistema Educativo.**



13-14
MAYO
2016
V L C


CONGRESO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

contextos para la inclusión en la sociedad del conocimiento

Por Mabel Villaescusa Alejo
Coordinadora del Congreso

El mundo cambia y la escuela se transforma. Hablar de educación inclusiva no es solo hablar de educación, es hablar de equidad, de justicia social y de derechos humanos. La agenda mundial de educación 2030 forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas que establece en el objetivo cuarto (ODS 4) la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente.

Cuando se habla de educación inclusiva, muchas veces se entiende como una meta de la escuela a largo plazo, sin embargo, desde que, en el 2006, firmásemos la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, España está obligada a ofrecer una educación inclusiva. No es una opción, es un derecho de todos nuestros alumnos y alumnas.

La inclusión es eje que articula todas las actuaciones. Hacer de la inclusión el principio transformador de la actividad educativa precisa poner en marcha procesos que transforman la escuela, que la hagan más acogedora, más amable, que la convierta en un espacio de bienestar y crecimiento para todos. Una escuela donde todos aprenden, una escuela que elimina barreras para que la participación y el aprendizaje se produzcan en igualdad de condiciones.

¿Cómo lograr una escuela inclusiva?

En primer lugar, sabiendo que se trata de una transformación viva y dinámica, que requiere continuos ajustes y que nunca acaba. Por lo que es preciso desarrollar prácticas que hayan demostrado ser eficaces, en un contexto social que se compromete con las culturas inclusivas y que, a su vez, propicia políticas inclusivas.

¿Qué variables inciden con mayor peso en la inclusión?

La investigación educativa es bastante contundente y coincide en afirmar que la actitud del profesorado hacia la inclusión es la variable que mayor influencia tiene en la consecución de una escuela más inclusiva. Pero la actitud del profesorado está, a su vez, fuertemente vinculada a la motivación, a la competencia profesional y al apoyo que recibe de los equipos directivos y de la administración educativa. De la misma manera que les ocurre a nuestros alumnos y alumnas, el profesorado estará más motivado si cuenta con el reconocimiento de los equipos directivos, de sus compañeros, de la comunidad educativa. Además, mejorará su competencia docente si se le facilita formación que le permita trabajar con un alumnado diverso en su aula, si cuenta con apoyo técnico de los equipos de orientación o de otros docentes con más experiencia y si participa en comunidades de prácticas o en tutorías entre pares.

¿Repensar el papel de la Orientación?

Una implicación clara del compromiso con la educación inclusiva supone que desde los equipos y departamentos de orientación se articulen los apoyos que se vienen ofrecien-

do en los centros de una manera diferente. Es urgente repensar las metodologías para que se adapten a un alumnado diverso, para que den a los estudiantes el protagonismo en el aprendizaje, para que se aprenda haciendo y no solo escuchando. Es necesario focalizar la acción tutorial de forma que atienda al alumnado desde una perspectiva global. En definitiva, la orientación inclusiva implica establecer un nuevo diálogo con la comunidad educativa.

¿Juntos sumamos o multiplicamos?

La comunidad educativa inclusiva es la que crea un entorno que apoya a todo el alumnado fomentando el sentimiento de pertenencia, escuchando a los estudiantes, dándoles voz y capacidad de decisión, y procurando oportunidades para compartir y colaborar en un contexto en el que estar juntos es mucho más que compartir espacios. Así hacemos posible que todo el alumnado no solo esté presente en el aula, sino que también aprenda y participe en todas las actividades.

¿Crear redes?

Quizá sea este el elemento clave. Redes de apoyo donde aprender y compartir en todos los niveles, redes de profesorado, de familias, de alumnado, redes entre centros educativos. Redes de redes. Es este un paso imprescindible para cambiar las estrategias y las prácticas facilitando el camino hacia una escuela más inclusiva.

¿Qué pensamos? ¿Qué esperamos?

En el Congreso de Educación Inclusiva "Contextos para la inclusión en la sociedad del conocimiento" celebrado en Valencia en mayo hemos querido tomarle el pulso a la inclusión educativa pidiendo a las personas que se inscribían en el Congreso por la pregunta que consideraban clave respecto a este tema. Tras analizar las casi 1.400 preguntas, podemos decir que un 30% muestra interés por conocer metodologías y prácticas; un 26% pregunta por cuestiones conceptuales, evidenciándose cierta confusión o falta de delimitación; el resto de preguntas pertenecen a diversas categorías referidas a la relación con las necesidades educativas especiales (11%), los recursos necesarios (6%), la organización de centros (5%), la formación del profesorado (5%), la normativa (5%), la inclusión social (4%), la sensibilización hacia la inclusión (4%) y un 4% perteneciente a otras categorías. Son preguntas, y son también sugerencias, que han ayudado a configurar el Programa. Estas inquietudes se han transmitido a todos los ponentes para que puedan establecer ese diálogo que vaya dando respuesta a las necesidades reales.

Del análisis realizado se desprenden diferentes grados en la aproximación al concepto de inclusión educativa. Desde

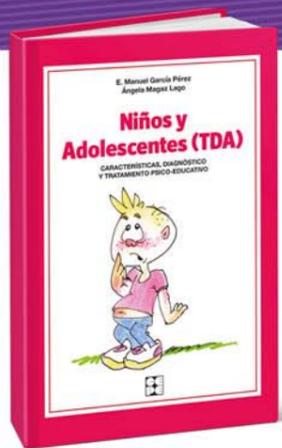
acercamientos centrados en aspectos muy concretos que, aunque adecuados, no siempre están contextualizados, a los que tienen una visión de conjunto más completa con planes articulados que abarcan no sólo las prácticas, sino también las culturas y las políticas de centro.

De las distintas actividades de sensibilización y divulgación realizadas desde la Secretaría Autonómica en torno al congreso, nos gustaría destacar la caza de libros, que tuvo lugar la semana del libro, en la que se liberaron libros a lo largo de la Comunidad Valenciana para visibilizar algunos lugares que promueven la inclusión educativa y social, libros seleccionados para contribuir a dar respuestas a los interrogantes planteados. También hemos querido compartir reflexiones y debatir con otros compañeros y compañeras que nos han acompañado en dos educafés previos al congreso, uno sobre inclusión social y otro sobre inclusión educativa. A través del hashtag **#EduInclusiva16** hemos compartido en twitter y en la web del congreso (<http://mestreacasa.gva.es/web/congreseducacioinclusiva/inicio>) estas actividades, noticias, experiencias y recursos sobre el tema de la inclusión, la propuesta ha tenido buena acogida y ha permitido difundir y compartir con personas interesadas más allá de la Comunidad Valenciana.

El Congreso, titulado "Contextos para la inclusión en la sociedad del conocimiento", está organizado en torno a los distintos contextos para la inclusión, el contexto más general de los acuerdos internacionales y sus implicaciones, del que nos hablará Gerardo Echeita; el más específico, el contexto donde los alumnos y alumnas aprenden en el siglo XXI que nos mostrará Dolors Reig; el más cercano, el contexto de los centros donde la Comunidad Educativa convive, participa y conversa, que será el tema de Andrea Giráldez o el contexto de las políticas y las culturas y los retos que tenemos con el que finalizaremos el congreso de la mano de Ángel Gabilondo y Miguel Soler.

Además de estas ponencias, contaremos con intervenciones breves: píldoras de orientación académica y profesional, de formación del profesorado y accesibilidad universal y de inclusión educativa y social, junto con la exposición de prácticas inclusivas, lo que nos va permitir conocer mejor los múltiples aspectos de la inclusión e ir configurando un mismo lenguaje.

El Congreso es solo un paso más, lo importante es seguir caminando. Compartimos una meta común: la eliminación de las barreras para el aprendizaje para la participación de todo el alumnado. Y el deseo de resituar la diversidad en un marco más equitativo y más justo, en el marco de la educación inclusiva.



NIÑOS Y ADOLESCENTES INATENTOS (TDA)
 CARACTERÍSTICAS, DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO PSICO-EDUCATIVO
 E. Manuel García Pérez, Ángela Magaz Lago
 2016. Madrid: CEPE. 160 páginas

En el momento actual existe una gran discrepancia en la comunidad científica y profesional sobre los "inatentos". La clasificación del DSM5 no los considera un grupo específico, manteniendo la consideración de que son un "subtipo" de los Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad. Este rechazo a la demandada separación en otro grupo específico, solamente perjudica a quienes presentan esta característica, ya que dificulta las investigaciones y el diseño de intervenciones más ajustadas a sus necesidades.

En los capítulos y apartados de este libro se expondrán los conocimientos basados en la evidencia sobre los menores "inatentos", deseando contribuir con ello a la consolidación entre los profesionales de la Psiquiatría, Neurología Pediátrica, Enfermería Pediátrica, Psicología Clínica y Educativa, Pedagogía, Psicopedagogía y otras afines, la idea de que los niños, adolescentes y adultos "inatentos" constituyen un grupo de población específico, resultado, como otros, de la variabilidad genética de la especie humana y no necesariamente como un grupo social que posee una patología cerebral.

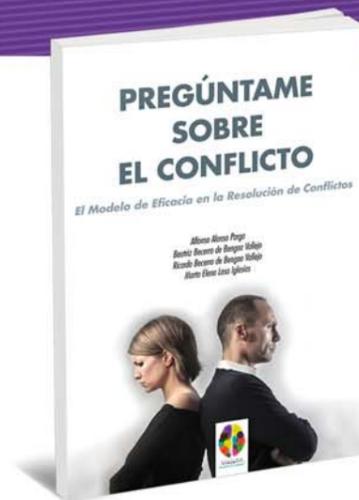


MANUAL DEL COACH
 ACOMPAÑAR PARA CONSEGUIR RESULTADOS EXTRAORDINARIOS
 Isabel Aranda
 2016. Madrid: EOS. 456 páginas.

El Manual del coach es "el libro de referencia en coaching de habla hispana". Así lo calificó su prologoista. Su título indica ya su naturaleza, es el libro imprescindible para conocer en qué consiste el coaching y practicarlo con eficiencia.

Este libro es una guía práctica para que un coach comprenda la naturaleza y el alcance del potente método que es el coaching, conozca los procesos implicados en el cambio y la acción que requiere el coaching eficaz, y adquiera diferentes técnicas con las que enriquecer y adaptar su capacidad de acompañamiento a las necesidades del cliente.

Es práctico, riguroso y didáctico, escrito desde el conocimiento científico de la mente humana, una interpretación integradora de las diferentes líneas de coaching y la práctica. Fundamenta y explica el proceso en todas sus facetas: desde el coach, desde el cliente y desde el propio proceso que tiene lugar.



PREGÚNTAME SOBRE EL CONFLICTO
 EL MODELO DE EFICACIA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
 Alfonso Alonso, Beatriz Becerro de Bengoa, Ricardo Becerro de Bengoa, Marta Elena Losa
 2016. Madrid: EOS. 242 páginas

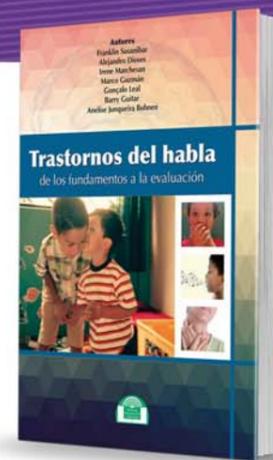
El libro hace un recorrido por la historia, orígenes, acepciones, tipología, estudios y líneas de investigación del conflicto. Para finalizar con un modelo propio de los autores: "El Modelo de Eficacia en la Resolución de Conflictos".

Aunque está orientado a los conflictos interpersonales aplicados desde el ámbito laboral, se puede extrapolar a otro tipo de situaciones dentro de un entorno personal, teniendo en cuenta la casuística específica de cada situación.

El libro recoge tres partes con una clara diferenciación. La primera parte hace un recorrido por las distintas acepciones e interpretaciones sobre el conflicto.

En una segunda parte se aborda el conflicto desde una perspectiva más académica. En concreto, se hablan de estudios realizados sobre el conflicto, incluyendo un estudio realizado por los propios autores del libro. Se muestran distintas líneas de investigación para una mayor comprensión del conflicto.

La última parte del libro explica el modelo *MERC* o *Modelo de Eficacia en la Resolución de Conflictos* que ha sido desarrollado por los autores. En esta parte se abordan las variables que consideran fundamentales, las expectativas, los puntos cardinales que requieren un análisis propio para establecer las zonas o cuadrantes en donde se establece la estrategia a seguir, y de esta forma, terminar con la línea de eficacia, que consiste en establecer la mejor manera de generar relaciones de éxito, para prevenir el conflicto.



TRASTORNOS DEL HABLA DE LOS FUNDAMENTOS A LA EVALUACIÓN
 Franklin Susanibar, Alejandro Dioses, Irene Marchesán, Marco Guzmán, Gonzalo Leal, Barry Guitar, Anelise Junqueira Bohnen
 2016. Madrid: EOS. 392 páginas.

Dentro de la complejidad del abordaje del habla, en esta obra se abordan la articulación, fluidez, voz y prosodia, entre otros.

El habla, es el resultado de la compleja relación de procesos neurolingüísticos, neurofisiológicos, neurosensoriales, neuromusculares y la actividad psíquica (integrada dentro de los procesos de la percepción, imaginación, el pensamiento y la actuación a nivel epiconsciente), que permite a una persona concreta, utilizar en forma particular los códigos y reglas propios de su lengua, de acuerdo a sus experiencias socio-culturales, estados afectivos, cognitivos, conativos y volitivos; procesos que se evidencian durante su emisión, a través de las características de la voz, fluidez, prosodia y articulación.

BATERIAS CESPRO 1-2-3-4-5-6-7
 BATERÍAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LAS ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-SEMÁNTICAS QUE COMPONEN LOS ENUNCIADOS DE LOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS Y DE LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS ALGORÍTMICAS PARA SU RESOLUCIÓN

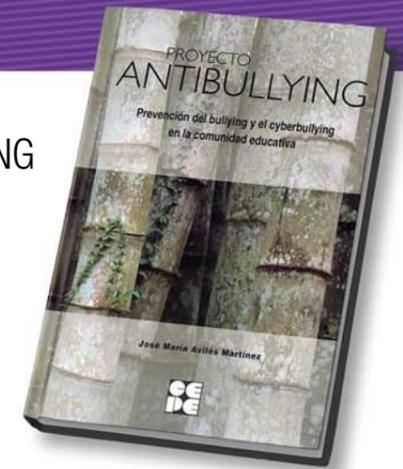
José Luis Galve Manzano, Manuel Trallero Sanz, R. Martínez Arias, Cristina Trallero de Lucas, Alejandro S. Dioses Chocano, Luis Fidel Abregú Tueros y Carmen Isabel Inca Maldonado

2016. Madrid: EOS

CESPRO está compuesto por un total de siete baterías para diferentes niveles educativos de E. Primaria e inicio de ESO. Son baterías de pruebas basadas en los principios de la Psicología Cognitiva. Validada mediante estudios de TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) y TCT (Teoría Clásica de los Test).

Su finalidad es la evaluación de la comprensión de las estructuras sintáctico-semánticas que componen los enunciados de los problemas aritmético-verbales (con valoración independiente de: a) comprensión de enunciados y elección de algoritmos; b) resolución de las operaciones de cálculo; y c) elección de la solución adecuada, incorporando, a su vez, las estrategias de resolución de operaciones básicas (cálculo) y numeración.

Se aplicación se puede hacer: a) papel; b) papel y corrección informatizada; y c) aplicación online. Posibilita la elaboración de informes con indicación de los aciertos y errores cometidos, lo cual posibilita un programa de intervención personalizado. Permite la evaluación de discalculias.



PROYECTO ANTIBULLYING
 PREVENCIÓN DEL BULLYING Y EL CYBERBULLYING EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA
 José María Avilés Martínez
 2015. Madrid: CEPE. 554 páginas

Proyecto Antibullying es un recorrido a través de las diversas etapas por las que la comunidad educativa debe transitar para llegar a reunir las herramientas necesarias que le ayuden a evitar con garantías de éxito los problemas de acoso o ciberacoso. También facilita las pautas e instrumentos que permiten a los agentes educativos dar una respuesta ajustada cuando esos problemas se presentan. Sugiere pistas de forma abierta y modelos modificables, en ocasiones inacabados de forma explícita, con el fin de que sean las comunidades educativas, con el profesorado de los centros a la cabeza, a partir de las reflexiones y debates que hagan sobre las situaciones que manejen, quienes puedan tomar decisiones adaptadas a sus necesidades.

El recorrido discurre a lo largo de veintiséis tareas que pueden abordarse con cierto orden o de forma libre, según el punto de desarrollo en que se encuentren los profesionales educativos que quieran acometerlas. Se comienza con tareas de análisis de contexto y/o escenarios problemáticos en los que se recaban datos de situación y valoraciones de disponibilidad. Otra fase discurre por las tareas de concienciación y de investigación de lo que sucede realmente en la comunidad educativa, enfrentando labores de definición del bullying y el cyberbullying, de formación, de logro de consensos entre los sectores de la comunidad educativa, de evaluación del fenómeno y de difusión de la información y del Proyecto. La tercera fase ahonda en las tareas de planificación del Proyecto Antibullying que queremos. A ésta siguen momentos de ejecución del Proyecto en torno a la puesta en práctica de las actuaciones en cada uno de los sectores, sobre los cambios necesarios en los elementos institucionales y en las estructuras organizativas, las actuaciones para gestionar el bullying en el currículo y en la práctica docente cotidiana, en la vida del grupo-aula y en la de cada uno de los personajes implicados, así como para hacer oír nuestra voz y mensajes en el entorno más próximo y en el virtual.

