



LA PSICOLOGÍA EN EL DÍA A DÍA DEL AULA



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Esta obra está bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 3.0 España de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/> o envíe una carta a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciadore:

Coordinadora: Verónica Martínez López, (2020). "La Psicología en el día a día del aula". Ediciones Universidad de Oviedo.
La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2020 Universidad de Oviedo

© Los autores

Coordina:

Verónica Martínez López

Textos:

David Álvarez-García | Marina Álvarez Hernández | María Ángel Campo Mon | Luis Castejón Fernández | Pilar Castro Piñeda |

Soledad González-Pumariega | Verónica Martínez López | José Carlos Núñez | Cristina Rocas Montero | Celestino Rodríguez Pérez | Natalia Suárez
Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo

Bibiana Regueiro | Antonio Valle

Facultade de Ciencias da Educación

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña

Universidad de Oviedo

Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i)

Plaza del Río, 4. Entresuelo | 33003, Oviedo/Uviéu (Asturias)

Teléfonos: 985 10 27 62 | 985 10 40 61

<https://ucc.uniovi.es/> | ucc@uniovi.es

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. | 33011 Oviedo/Uviéu (Asturias)

Teléfono: 985 10 95 03 | Fax: 985 10 95 07

<http://www.uniovi.es/publicaciones> | servipub@uniovi.es

ISBN: 978-84-17445-81-2

Índice

El desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil: seis propuestas para enriquecer el aula como ambiente lingüístico

Luis Castejón Fernández y
Soledad González-Pumariega
.....4

La importancia del juego en el desarrollo: “¿Profe, podemos jugar un poco más?”

Verónica Martínez López
.....11

iYa sé leer!

Soledad González-Pumariega y
Luis Castejón Fernández
.....18

Claves para comprender y prevenir el acoso escolar

David Álvarez-García
.....24

Los deberes escolares.

Un tema objeto de polémica

Natalia Suárez, José Carlos Núñez,
Bibiana Regueiro y Antonio Valle
.....30

No te oigo y no te atiende

Cristina Rocés Montero
.....36

Los problemas visuales en el aula

Pilar Castro Piñeda
.....42

¿Discapacidad intelectual? ¿No era deficiencia mental o retraso mental?

Marina Álvarez Hernández
.....50

El papel clave del profesorado en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Celestino Rodríguez Pérez
.....61

iiiVamos a tratar de aclararnos con las altas capacidades!!!

Marina Álvarez Hernández
.....70

Ayúdame a relacionarme.

Trastorno del espectro del autismo

María Ángel Campo Mon
.....80

El desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil: seis propuestas para enriquecer el aula como ambiente lingüístico

LUIS CASTEJÓN FERNÁNDEZ Y SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA
Universidad de Oviedo

En la escuela transcurre buena parte nuestra infancia. La calidad de vida durante ese periodo depende en buena medida de cómo nos desenvolvamos participando y aprendiendo con maestros y maestras y compañeros y compañeras. Se trata de un contexto educativo formal, en el aula tienen lugar procesos de enseñanza-aprendizaje planificados en el currículo, y también informal, pues la convivencia escolar se realiza en numerosas situaciones naturales que tienen lugar cada día en el aula, en el patio, en el comedor, en el autobús... Aquí se quiere mostrar que en ese contexto la competencia lingüística del alumnado va a resultar determinante, y, por lo tanto, la escuela debe ocuparse también de desarrollar dicha competencia para aprender, participar y relacionarse de una forma satisfactoria a lo largo de la escolaridad.

El lenguaje como mediador del aprendizaje y de la participación del alumnado no se debe presuponer en la escuela. La desigualdad lingüística inicial es notable y por lo tanto la escuela en los primeros años tienen una tarea principal: ser equitativa para que esa desigualdad inicial que supone un factor de riesgo de fracaso escolar y exclusión a largo plazo, no persista durante la Educación Primaria. Se trata de enriquecer el lenguaje del alumnado con tres finalidades: promover el desarrollo del lenguaje, el aprendizaje mediante el lenguaje en todas las áreas de conocimiento y unas relaciones interpersonales de calidad en las que todo el alumnado se sienta aceptado y valorado. Ocuparse de estos contenidos conduce a equipar lingüísticamente al alumnado. La tarea atañe a todo el equipo educativo y es una cuestión urgente porque mientras algunos y algunas llegan a los 3 años con un repertorio fonológico adecuado para su edad, un vocabulario rico y una competencia morfosintáctica suficiente otros y otras manifiestan pobreza léxica y una importante limitación fonológica y morfosintáctica. Esta desigualdad, además, está ligada en muchos casos a factores socioeconómicos y culturales.

Para este alumnado lingüísticamente empobrecido la escuela, el aula y otras situaciones escolares deben convertirse en una oportunidad. Es decir, necesitan un ambiente lingüístico enriquecido en el que lo que el niño toca se convierte en oro lingüístico, en riqueza lingüística. Las y los maestros serán ahí agentes comprometidos que saben situarse, en las interacciones del aula, en la zona de desarrollo lingüístico próxima de los aprendices. Será tal la riqueza que, como en el cuento del Rey Midas todo lo que el niño o la niña tocan se convierte en lenguaje. Esto sucederá principalmente en Educación Infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje, pero también en Educación Primaria para apoyar el aprendizaje. El rendimiento del alumno o la alumna en matemáticas, historia o geografía va a estar condicionado por su competencia lingüística para comprender y aprender lo que leen y escuchan. En este sentido, en el aula, lenguaje y aprendizaje se identifican como dos realidades que no se pueden separar. El

maestro o la maestra cuando enseñan matemáticas deben ser conscientes de que enseñan también lenguaje, cuando enseñan historia enseñan también lenguaje... y su discurso será el medio principal y por lo tanto deberá ser revisado y entrenado hasta que se adapte al nivel de los que escuchan. Descubrimos así el ámbito lingüístico como un contenido transversal que está presente en todos los momentos de la escuela y en todas las áreas de conocimiento. Aunque aquí nos ocupemos de la etapa Educación Infantil, el proceso de enriquecimiento lingüístico se mantiene en etapas posteriores.

¿Cómo hacer de la escuela del aula de Educación Infantil un ambiente lingüístico enriquecido? Esa es la cuestión. Para responderla se parte de una premisa básica, el desarrollo del lenguaje es un proceso natural pero no espontáneo, es decir, los niños no maduran sin el apoyo de los otros en la vida diaria. Se trata de una construcción conjunta que alguien sintetizó en la imagen de un andamio que asegura un edificio que se levanta. El lenguaje se adquiere, se construye en situaciones de acción conjunta en las que tienen lugar intercambios lingüísticos cuya finalidad es compartir la experiencia conjunta con el niño y, al hacerlo, ofrecen un modelo lingüístico adecuado, ajustado al nivel del niño o la niña (el andamio).

Si los padres y madres organizan interacciones en situaciones de crianza (el baño, la comida...) y en esas situaciones organizan acciones conjuntas en las que ajustan el lenguaje al nivel del niño o la niña utilizando una versión del idioma que se denominó *motherese*, del mismo modo, las y los maestros crearán en el aula situaciones de acción conjunta que se repetirán cada día y en ellas ajustarán su lenguaje al nivel del niño o la niña. En esas situaciones se activarán estrategias implícitas para favorecer el uso del lenguaje. Se presentan aquí una serie de propuestas concretas para favorecer la adquisición del lenguaje en la escuela. Para ello una condición previa indispensable es crear un grupo de trabajo cuya finalidad sea fomentar el lenguaje en el contexto del aula. Las acciones que se pretenden implementar solo pueden desarrollarse en un marco de colaboración.

EVALUACIÓN INICIAL. El primer trimestre, con las y los niños de 3 años, se activará un proceso para establecer el continuo de la clase detectando al alumnado con dificultades relacionadas con su nivel lingüístico. Interesa identificar:

1.

Aprendices que no se comunican, es decir, les faltan las tres habilidades comunicativas básicas: mirar al otro, mirar un objeto deseado y configurar (señalar, un gesto simbólico, una palabra). Estas habilidades básicas deben observarse integradas en la acción de pedir algo que está fuera de su alcance. 2. Aprendices con habla ininteligible por presentar un repertorio fonológico pobre (producen

pocos fonemas) y una estructura silábica limitada a Vocal y Consonante-Vocal (CV). 3. Aprendices con léxico expresivo pobre: menos de 200 palabras a los 3 años (por ejemplo, no producen las palabras del inventario McArthur). 4. Aprendices que no producen tres núcleos en una frase proporcionando información nueva: sujeto, verbo y predicado. Por ejemplo, cuando se le pregunta dónde estuviste ayer, contesta: *bici*.

2.

Crear en el aula situaciones de acción conjunta que favorezcan la experiencia compartida y los intercambios lingüísticos. En este apartado se debe partir del currículo para integrar en las rutinas del aula actividades apropiadas para favorecer el lenguaje. En dichas actividades la riqueza proviene de la interacción con el maestro-a y también con los iguales. Es decir, se favorece el aprendizaje cooperativo y en ese marco se promueve la tutoría entre pares de tal forma que los aprendices de nivel más bajo se puedan asociar con los de nivel más alto. Además, las rutinas del aula que incluyen la llegada y la salida se organizan como acciones conjuntas, bien porque el aprendiz o la aprendiz las comparte con el maestro o bien con los iguales. Se seleccionan actividades ricas para proporcionar experiencias, por ejemplo: juego, narración o lectura de cuentos, conversación grupal, actividades conjuntas como construir, experimentar o realizar una receta de cocina... Se trata de crear actividades orientadas a la acción conjunta en las que están presentes los mismos referentes y que dan lugar a intercambios lingüísticos en los que se repiten guiones o *script* que delimitan la zona de desarrollo lingüístico (fonología, vocabulario, morfosintaxis) próxima.

3.

Estrategias para enriquecer el lenguaje centradas en el vocabulario expresivo. En el marco de esas acciones conjuntas el maestro, por ejemplo, en cada unidad didáctica, selecciona para las y los aprendices de perfil lingüístico bajo las palabras que van a ser estimuladas en un periodo determinado. Serán en cada caso 10-20 palabras que reúnan las siguientes condiciones: palabras de interés del niño o la niña, palabras de uso potencial alto (frecuentes) en el aula, que empiecen por una consonante que ya producen el alumno o la alumna y, a poder ser, cortas, con estructura silábica sencilla (hasta tres sílabas y siete fonemas). Palabras que el aprendiz o la aprendiz comprenda, pero no tenga en su repertorio expresivo (es decir, aunque no las diga, puede señalar su dibujo o el objeto al que se refiere). Un último requisito es que las palabras pertenezcan a distintas categorías gramaticales: nombres, verbos y calificativos (adjetivos y adverbios). Esta variación facilita la combinación de palabras para formar frases.

Con estas palabras el maestro o maestra aplicará estrategias implícitas para favorecer el desarrollo del lenguaje. Gestionará las situaciones de juego, conversación, actividad, rutina... de tal forma que surjan ocasiones para conversar sobre esas palabras. Por ejemplo, podrá hacer desaparecer el objeto (por ejemplo, el lápiz) o saltarse un paso de una secuencia (no poner la bufanda) para crear una situación de búsqueda o petición.

En ese marco interactivo en el que será habitual conversar de forma natural el maestro o maestra aplicará en el aula la estimulación focalizada procurando que en una situación natural las palabras aparezcan (*input* lingüístico) de tres a cinco veces. Por ejemplo, para estimular la palabra "lápiz" el maestro o maestra que retiró el lápiz dirá: "dónde está el lápiz (lo buscan), Pablo, mira el lápiz (encuentran el lápiz), el lápiz está en la mochila, Pablo es tu lápiz, coge el lápiz". Como vemos el maestro o maestra se autorregula para producir frases cortas, bien formuladas, bien pronunciadas y con una entonación adecuada (ajuste formal del lenguaje). Además, la palabra lápiz aparece cinco veces y procura estructurar la interacción en turnos dando ocasión al aprendiz para intervenir. No abusará de las preguntas y abrirá ranuras, tiempos de espera o esbozos orales o encadenamientos: "Pablo es tu..." a los que el niño puede responder: "...apí". En la estimulación focalizada el interés se pone en presentar la palabra, en el *input* que el niño recibe y no en forzar el *output*, es decir, no en pedirle que denomine o que imite la palabra. El maestro o maestra también valora al aprendiz o a la aprendiz: "sí, muy bien, dijiste lápiz". Ofrece un modelo correcto, pero no realiza una corrección explícita pidiendo al niño o niña que repita "lá-piz".

4.

Además de estrategias implícitas el maestro o maestra podrá ofrecer un *input* aumentado. Consiste en apoyar todo este proceso con pictogramas. Están presentes en el aula para la enseñanza de vocabulario y el aprendiz los señala, escoge y manipula. Se puede trabajar la comprensión pidiendo al niño o niña los pictogramas o mediante una actividad que consiste en ir sacando de una bolsa los pictogramas de las palabras trabajadas para que los aprendices las asocien con otras palabras o realicen una frase o un comentario sobre ellas. Los pictogramas también permiten formar frases con pictogramas sobre tiras de velcro que los alumnos leen y recuerdan.

5.

La conversación en distintas situaciones dentro y fuera del aula permiten también enriquecer el lenguaje del niño o de la niña. El método más recomendado en este sentido es el recast conversacional que consiste en crear un contexto motivador

y esperar a que el niño o la niña tomen la iniciativa comunicativa para decir algo. Podemos situarnos en este caso en el aula, el recreo o el comedor. El maestro o maestra está atento a las iniciativas del aprendiz. Este hecho es muy relevante para el desarrollo del lenguaje pues el aprendiz activa una palabra de forma espontánea con un propósito o deseo de comunicar, de compartir o conseguir algo y así se predispone muy favorablemente para el aprendizaje. El maestro o maestra debe por lo tanto estar muy atento a las iniciativas de los aprendices con perfil lingüístico bajo. A partir de esa iniciativa se recomienda realizar expansiones que son ampliaciones de lo dicho. Ante la expresión infantil “api osila”, el maestro o maestra acepta su respuesta y amplía: “el lápiz está en la mochila” y después espera, deja un tiempo para dar al niño la posibilidad de imitar y entonces tal vez el niño o niña amplíe la información también: “en a osila”. De este modo se implementa la estrategia más eficaz para la adquisición del lenguaje según la investigación: Iniciativa del aprendiz, Expansión del maestro o maestra, Imitación del niño (IEI). Con el *recast* conversacional se promueve también el liderazgo del alumnado y también continuar el tema de la conversación con buenas preguntas (quién, cómo, dónde, por qué...) y comentarios. En este marco el maestro o maestra debe ocuparse también de aplicar la estrategia descontextualizadora o distanciadora que consiste en llevar al aprendiz más allá del contexto y el tiempo presentes.

6.

Rincón del habla. La última propuesta completa el trabajo anterior y consiste en realizar un entrenamiento de preparación para mejorar el habla. El mecanismo de transmisión del lenguaje es audio vocal y en este apartado nos ocupamos de entrenar esos procesos básicos. Por un lado, para mejorar el nivel perceptivo se llevarán a cabo actividades de discriminación e identificación de palabras, sílabas y sonidos. Para ello se apoyan los fonemas con gestos de recuerdo que sirven para identificarlos. Actividades del tipo: cuando escuches la palabra “vaca” da un paso al frente y el maestro va nombrando palabras o pseudopalabras parecidas como “paca”, “vapa”; el alumnado tiene que decir si dos sílabas son iguales o diferentes; o dar un salto cuando escuchen una sílaba...

Las actividades perceptivas ayudan a la conceptualización fonológica y se completan con las actividades relacionadas con la motricidad del habla en las que se basa la expresión. En este apartado se diseñan en el aula talleres en los que se entrenan movimientos de la lengua, los labios y la mandíbula. Estos movimientos se realizan de forma coordinada, ágil y precisa. Como una danza, como un juego. Asociada a la motricidad está la orientación en el espacio oral que se basa en una representación de la boca en una caja o en la misma clase de tal forma que se van diferenciando distintas localizaciones que a la larga serán los

puntos de articulación. Así se diferencia la zona anterior, la posterior y la media. Por ejemplo, se explora el espacio oral mediante un viaje de la lengua que recorre desde el labio hasta el fondo de la boca pasando por el labio seco, el labio húmedo, los incisivos, la zona rugosa alveolar, la llanura lisa del paladar y finalmente la zona blanda, la más alejada y próxima a la úvula. Esta representación de la boca que se basa en la experiencia sensorial permite al aprendiz después situar los puntos de articulación asociados a una onomatopeya y tratar de reproducirlos con ayuda de algunas técnicas específicas que puede facilitar el maestro de Audición y Lenguaje.

Así se deben entrenar todos los puntos de articulación combinando el nivel perceptivo y el nivel de la motricidad oral para tratar de ampliar el repertorio fonológico. Además, en el rincón del habla se aprenderán ritmos fonéticos y canciones que se repetirán para entrenar la secuenciación. En este caso se recomienda realizar sencillos juegos de memoria en los que con ayuda de gestos, palmas y onomatopeyas se van secuenciando palabras cortas y largas. Para estas últimas se recomienda apoyos visuales y entre ellos se puede introducir la palabra escrita para que se vaya familiarizando el alumnado con las letras.

Se puede concluir que con las actividades propuestas el aula de Educación Infantil se convertirá en un ambiente lingüístico enriquecido en el que el niño o la niña podrán alcanzar su zona de desarrollo lingüístico próxima. De este modo la escuela será también más equitativa con el alumnado que por distintos motivos llega a la escuela con un perfil lingüístico bajo.

La importancia del juego en el desarrollo: “¿Profe, podemos jugar un poco más?”

VERÓNICA MARTÍNEZ LÓPEZ

Universidad de Oviedo

Dentro de la realidad educativa diaria, el juego es un auténtico instrumento de conocimiento para las y los maestros porque proporciona información sobre cuál es el nivel cognitivo y lingüístico de los niños y niñas de su aula y cómo estos se relacionan entre sí. A su vez, es un medio de aprendizaje fundamental e indispensable para los menores, puesto que, a través de él desarrollan su dimensión física y cognitiva y aprenden a manejar las relaciones afectivas-sociales, tanto dentro como fuera del aula. Así, tomamos como ejemplo el juego de meter canasta en una clase de 2º de Educación Infantil. Los pequeños no solo están trabajando la dimensión física intentando meter el balón en la canasta de baloncesto, sino que también ejercitan la coordinación óculo-manual, la dimensión cognitiva cuando tienen que ir contando los puntos que van sumando cada uno y controlando quién está en primer lugar y quien en segundo, y el nivel lingüístico a través de las argumentaciones y justificaciones que realizan. Pero este juego da para más porque también se está trabajando las relaciones entre iguales, la espera del turno y, si en el grupo hubiese algún alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), la inclusión.

En esta línea se encuadraría el objetivo principal de la Educación Psicomotriz en la Educación Infantil: a partir del movimiento, el desarrollo de vivencias corporales, el descubrimiento del mundo y del propio cuerpo, y la asimilación de la motricidad se llegará a la expresión simbólica gráfica y a la abstracción. Para lograr este objetivo la práctica psicomotriz se debe basar en el juego y en una actitud espontánea de los niños. Se trataría de dejar al grupo que lleve a cabo un juego libre y espontáneo, sin consignas y sin juicios de valor. Este planteamiento conlleva un cambio en la conducta del profesorado y del entorno porque la gran mayoría de los juegos están dirigidos y no permiten desarrollar la creatividad de los participantes, bien porque se piensa que el grupo se podría desmadrar o desencadenar conductas disruptivas o bien porque no se crea que sea el mejor contexto de aprendizaje. Esta concepción del juego conlleva a que el profesorado facilite e inicie el aprendizaje porque será quien proporcione los materiales y recursos apropiados para que las actividades lúdicas se realicen y con ellas el desarrollo global de los niños y niñas. ¿Esta forma de actuar no se encuadraría en el trabajo por proyectos? El juego estimula a que aprendan experimentando y manipulando los materiales en nuevas situaciones motivantes e interesantes para ellos, a la par que desarrollen nuevas estructuras cognoscitivas cada vez más elaboradas que les permitirán alcanzar un nivel mayor de abstracción.

Por lo tanto, el juego debe verse como un recurso ajustado a las sugerencias metodológicas de la etapa de Educación Infantil que permite los aprendizajes significativos de forma globalizada, la enseñanza activa y ajustada a la forma de aprender y a las posibilidades de cada individuo. En este sentido, el juego debe

ser considerado como un proceso, es decir, *“el juego constituye un enfoque de la acción, no una forma de actividad”* (Buner, 1977, p. 5), porque asegura simultáneamente la estimulación cerebral y física-corporal. Además, tanto en situaciones lúdicas familiares como desconocidas, este plantea una serie de retos en términos de procesamiento cognitivo (atención, codificación, comprensión y almacenamiento de la información) como la puesta en acción de destrezas y habilidades. Por ejemplo, los niños están jugando con la plastilina y su juego consiste en hacer churros y bolas para ir mejorando los movimientos globales necesarios para desarrollar las habilidades grafomotrices implicadas en la escritura. Durante esta misma situación, el docente les pide que hagan con plastilina un animal, un gato. Aquí tienen que comprender qué se les está pidiendo, recuperar de su memoria a largo plazo la representación de cómo es un “gato”, qué partes corporales lo definen y le distinguen de otros animales, y poner en juego su motricidad fina para moldear con plastilina ese “gato”. Esta actividad lúdica representa, por tanto, un excelente medio de aprendizaje.

¿CUÁNDO Y CÓMO SE INICIA EL JUEGO Y SE VINCULA AL DESARROLLO?

Durante los primeros años de vida, tanto la inteligencia como la afectividad se desarrollan a través del movimiento y de la percepción que se fundamentan principalmente en situaciones lúdicas. Este desarrollo psicomotor tiene una profunda influencia en el desarrollo general del menor, tanto en las etapas iniciales de su vida, donde el movimiento es la primera forma y la más básica de comunicación e interacción con el medio que le rodea, como en etapas posteriores, donde este sigue siendo un medio para el desarrollo de la inteligencia, así como el conocimiento del propio cuerpo y el de los demás. Piaget (1971) planteó que la inteligencia tiene su origen en la actividad motriz.

Los bebés desde que nacen juegan. Estos primeros juegos se pueden observar cuando está comiendo: la tetina del biberón o el pezón de la madre entra y sale de su boca, juega con su lengua, saca la lengua y toca la tetina, en definitiva, está explorando situaciones nuevas a través del movimiento orofacial. A partir de los 4 meses, cuando los niños incorporan los objetos a sus esquemas de acción (reacciones circulares secundarias) y empiezan a explorar su entorno, las situaciones de interacciones diádicas se convierten en triádicas (adulto-niño-objeto) y los juegos se hacen más complejos. Así, cuando se incluye un muñeco colorido y vistoso a la interacción, los ojos de los bebés pasan del muñeco al adulto y de este otra vez al muñeco, a la vez que emiten vocalizaciones consonánticas y vocálicas. Entonces, se puede decir que el juego como vehículo de aprendizaje surge muy tempranamente en los niños, porque ya desde antes de los seis meses buscan llamar la atención e iniciar la comunicación con los adultos a través de conductas como tocar, vocalizar,

sonreír, ofrecer sus juguetes, etc. A partir de los 9 meses emerge la intencionalidad de las conductas comunicativas de los niños y niñas y con ello, el uso de objetos y juguetes que manipulan con un objetivo en sus interacciones con los adultos. Una de las características del juego en estas edades es que los niños juegan en solitario (en paralelo, no con otros) lo que puede originar conflictos cuando poseen un objeto concreto. Entorno a los 15-18 meses aparece el juego simbólico (utilizar un objeto o persona para representar algo que no es) y con ello el desarrollo de la capacidad simbólica. A partir de los 24 meses va disminuyendo el juego en solitario, siendo progresivamente reemplazado por el juego sociodramático o de ficción y cooperativo en pequeño grupo. El juego de ficción o también llamado juego de roles es el más complejo de todos porque el niño necesita haber desarrollado la capacidad de imitación y alcanzado el pensamiento descentralizado (Donaldson, 1978). Este tipo de juego se observa habitualmente en las aulas de Educación Infantil, cuando, por ejemplo, juegan a la cocinita: uno de los niños se pone a cocinar “salchichas” o “macarrones” de manera imaginaria y cuando ya están cocinados se los ofrecen a sus compañeros para que coman. En este caso no solo se reproducen los roles de los adultos con la consiguiente abstracción de la realidad, sino que también se estimula el lenguaje porque utilizan un vocabulario que no es el habitual entre ellos. Otro ejemplo típico de juego de ficción es el de jugar a los médicos: un niño hace de médico y otro de enfermo.

El último tipo de juego es el de reglas, que tiene carácter social porque las reglas del juego deben ser respetadas por todos los jugadores. Además, precisa de la cooperación, porque si no colaboran todos, el juego no se desarrolla, y de la competitividad, porque siempre hay un individuo o equipo que gana. Ambas estrategias precisan la capacidad de haber desarrollado la teoría de la mente, es decir, atribuir estados mentales a otras personas (ponerse en el punto de vista del otro) para intentar anticipar su respuesta y no dejarle ganar.

A partir de los 4 hasta los 8 años, el juego es una parte indisoluble del desarrollo y del aprendizaje social e intelectual en los niños y niñas. Les permite crear con plastilina o juegos de construcción, observar lo que hacen los otros, cooperar ayudando a un compañero a resolver una suma, pensar, aprender de memoria las canciones de los números, comunicar y expresar sus sentimientos. Por tanto, no deberíamos entender el juego como una actividad al margen del trabajo que se realiza en las aulas.

¿QUÉ VENTAJAS OFRECE EL JUEGO EN EL DESARROLLO DURANTE EL PERIODO ESCOLAR?

En muchas de las clases de Infantil y en los primeros cursos de Primaria, el juego tiende a utilizarse como una actividad reservada para cuando los niños terminen

las tareas pertinentes. Sin embargo, tendría que ser visto como una herramienta que posibilita el desarrollo global de las y los niños. En esta visión total del desarrollo, no podemos ni debemos olvidarnos que el menor está en interacción con sus iguales, máxime, cuando está fuertemente demostrado que los niños producen organizaciones cognoscitivas más elaboradas, así como un mayor desarrollo del lenguaje cuando interactúan unos con otros. Este beneficio ya fue planteado por Vygotsky (1965), *“a través de la actividad social compartida, el niño se desarrolla de forma adecuada”*. Dicho esto, se deberían diseñar más situaciones educativas en las que los niños descubran y vivencien el placer del juego por el juego, ya que con ello se sienten aceptados, comprendidos y seguros. Este planteamiento permite que conductas como la pasividad, el miedo a enfrentarse a situaciones nuevas y la falta de creatividad vayan desapareciendo. Además, el juego ayuda a elaborar el esquema corporal y la expresión, la motricidad gruesa y fina, la coordinación motriz y óculo-manual, el equilibrio estático y dinámico, la relación espacio y tiempo y a la definición y afianzamiento de la lateralidad. El esquema corporal debe ser entendido como el conocimiento de las partes del cuerpo tanto en sí mismo como en el otro y la representación mental del cuerpo. Un juego en el que se desarrolla el esquema corporal a la vez que la motricidad fina sería poner las manos en una parte de su cuerpo explicitada por el docente y cuando este dé la orden *“escribid la palabra que está escrita en el encerado”* todos los alumnos quitarán las manos de esa parte del cuerpo para coger el lápiz y ponerse a escribir.

EL JUEGO Y LAS ALTERACIONES EN EL DESARROLLO

Es bien conocido que dos elementos de la función simbólica que los niños y niñas desarrollan a partir de los 18 meses son la imitación y el juego simbólico, junto con el lenguaje, el dibujo y la representación mental. La mayoría de los niños con trastorno del espectro autista (TEA) muestran como debilidad asociada falta de capacidad de imitación, lo que les lleva a un inadecuado juego funcional. Además, manifiestan una falta de juego simbólico que constituye una parte de las tres alteraciones sociales definitorias del TEA. Un menor o una menor desarrolla el juego simbólico cuando es capaz de comprender las representaciones reales del mundo exterior y las claves sociales implícitas en el juego para poder entender y predecir la conducta de los demás. Aunque las y los niños con TEA jueguen con los mismos juguetes que los de otros niños y niñas no interactúan con ellos puesto que realizan juegos repetitivos y conductas estereotipas (dar vueltas a las ruedas de un coche una y otra vez), lo que conlleva a la pérdida de la finalidad del juego, el puro placer y disfrute. Sin embargo, hay propuestas que establecen una estructuración del juego dividida en tres pasos para trabajarlo en los niños y niñas con TEA (Cornago, 2010):

1. Aproximación: Conocer los intereses del niño o la niña.

2. Juego estructurado: Sesiones de actividades divididas en partes pequeñas y repetidas hasta que el niño las domine y se divierta con ellas en interacción con una persona adulta y con otro niño o niña

3. Generalización: Jugar al mismo juego en diversos ambientes.

http://www.arasaac.org/zona_descargas/materiales/297/Conformar%20la%20conducta%20de%20juego.pdf

En el caso de otras alteraciones del desarrollo relacionadas con síndromes genéticos (síndrome de Down, de Williams, de X Frágil, de Noonan, etc.), debido, entre otros, a sus problemas de hipotonía y postural, comienzan a explorar el entorno más tardíamente que los sujetos con desarrollo típico. Además, al inicio de su desarrollo, debido a una falta de iniciativa propia para iniciar un juego, necesitan de las personas adultas o de otros niños o niñas para aprender a jugar. Otra característica es que tardan más en desarrollar su esquema corporal con las consiguientes consecuencias en la adquisición de las nociones espaciales (arriba-abajo, izquierda-derecha, etc.) y temporales (mañana-tarde-noche, hoy-mañana etc.). Con el tiempo, aprenden a jugar, pero hay que seguir jugando con ellos porque es necesario que mejoren sus habilidades lingüísticas y de socialización, aumenten sus niveles de atención, percepción, memoria auditiva y memoria visual, e incrementen su capacidad de clasificación y manipulación. En las páginas que se presentan a continuación, se habla del juego y de los juguetes en el síndrome de Down y el síndrome de Williams.

<http://www.down21.org/554-revista-virtual/revista-virtual-2005/revista-virtual-diciembre-2005/articulo/1916-el-juego-y-los-juguetes-para-los-ninos-con-sindrome-de-down.html>

<http://bloghoptoys.es/sindrome-de-williams-beuren-ideas-de-actividad/>

Por otro lado, estas alteraciones en el desarrollo de tipo genético manifiestan dificultades en la motricidad fina debido a las características morfológicas de sus manos (pequeñas, dedos cortos, etc.) y a su retraso motor relacionado con el tono, la postura y la coordinación de los movimientos. Estos problemas se reflejarán en su destreza manual y coordinación motora que están implicadas en las actividades de escritura. De ahí, que haya que insistir en determinadas actividades y ejercicios que están relacionadas directamente con la escritura de letras y de palabras. Estos ejercicios serían jugar con la plastilina, realizar movimientos globales con los brazos y con las manos a través de canciones, unir líneas de puntos para descubrir una figura, etc.

EL JUEGO Y LAS TIC EN EL DESARROLLO

Últimamente se está introduciendo en las aulas la gamificación educativa que es una tendencia educativa que plantea diseñar las situaciones de aprendizaje desde el punto de vista de la mecánica de los juegos con la finalidad de, entre otras, asimilar mejor determinados conocimientos, desarrollar ciertas habilidades, potenciar la motivación y la concentración, aumentar la cohesión social y la creatividad, etc. La gamificación es una técnica de aprendizaje que anima al alumnado a realizar tareas que podrían definir como aburridas y que son recompensados (“insignias”) por sus desempeños.

Aunque se puede desarrollar una situación educativa gamificada sin utilizar TIC, lo cierto es que el uso de estas incorpora herramientas y factores más atractivos, motivantes y variados en el proceso de aprendizaje para los alumnos. Así, una página entre las muchas que hay, donde se encuentran juegos educativos para niños a partir de 5 años que trabaja música, memoria, lenguaje, matemáticas, habilidad, creatividad y observación, es:

<https://didactalia.net/comunidad/materialeducativo?proyectoID=-f22e757b-8116-4496-bec4-ae93a4792c28&comunidad=true>

Por último, en la siguiente página web se pueden encontrar diez herramientas de gamificación para incorporar a las aulas de los centros educativos.

<http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacion-educacion/33094.html>

Referencias bibliográficas

Cornago, A. (2010). *El libro del juego. Del cucutrás al juego simbólico: cómo conformar una conducta de juego paso a paso*. Psylicom: Valencia.

iYa sé leer!

SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA Y LUIS CASTEJÓN FERNÁNDEZ

Universidad de Oviedo

LA LECTURA COMPARTIDA

El tiempo que día tras *día* un adulto dedica de forma natural a compartir las vivencias de un cuento con una niña o niño pequeños que todavía no saben leer predice el nivel lector que esos alcanzará en el futuro. Día tras día quiere decir que la actividad conjunta de leer sea habitual, es decir, forme parte del horario del día y el menor lo pida: "cuéntame un cuento". De forma natural significa que se hace por gusto o, dicho con más precisión, por el deseo que los padres tienen de compartir la vida con un niño. Por este motivo cuando se lee por obligación el efecto no es el mismo, se pierde la espontaneidad y la risa. En ese caso es *más difícil llegar a experimentar y compartir una vivencia*. Lo natural implica que el adulto dedica tiempo al menor y, más aún, está deseando, a pesar de la resistencia que imponen el cansancio y la rutina diaria, compartir la vivencia que genera un cuento infantil.

La palabra vivencia contiene algo cognitivo y algo emocional, es algo que impacta en nuestro ser y deja huella. El componente emocional impacta en el menor desde muy pequeño, antes de los 12 meses. Lo cognitivo va evolucionando con el niño según se va haciendo capaz de comprender el lenguaje. Entonces el cuento transporta al menor a un mundo *mágico*, a sentir muy próximas las palabras, los personajes y los episodios. Es una vivencia que, por el placer que genera, el niño *quiere que se repita una y otra vez, día tras día muchas veces*, como si las palabras y la voz del adulto no llegasen nunca a cansarle porque, en su mente, son medios que le llevan a navegar en un barco pirata, a luchar contra un tigre o a volar sobre una alfombra...

De ese modo la acción conjunta de leer es una experiencia que deja una profunda huella en el niño que se manifiesta a nivel afectivo y lingüístico. A nivel afectivo, Marian Wolf establece una asociación entre oír, leer y sentirse amado. Ahí radica la profundidad de la experiencia compartida que será una semilla del futuro deseo de leer que se apodera de tantos lectores voraces que quieren vivir y sentir otras vidas por medio de las palabras escritas. Los libros sirven para revivir aquella primera experiencia de confort, seguridad y amor que se experimentó con un libro y con la voz y las palabras del adulto.

A nivel lingüístico, María José del Río establece como criterio de calidad la habilidad del adulto para gestionar esos encuentros. Esa habilidad conversacional del adulto se concreta en una destreza especial para generar turnos, crear ranuras o tiempos de silencio y espera para que el niño tome la iniciativa; la capacidad de los padres para conectar con los menores se concreta en la habilidad para ajustar el vocabulario, la entonación, la extensión de la frase y en el uso de estrategias como la expansión y la repetición de lo que dice el pequeño, el

feedback positivo... Este conjunto de habilidades del adulto facilita el desarrollo del lenguaje y están especialmente presentes en la lectura compartida propia de la alfabetización temprana.

Estos niveles, afectivo y lingüístico, permiten describir una evolución en las situaciones de lectura compartida. En un primer momento, hasta los 12 meses, el libro es principalmente un objeto para ser sentido de una forma multimodal por distintas ventanas sensoriales: tacto, vista, olfato, oído, y gusto. Los libros para esta edad tienen textura, relieve, color, sonido, ... y por encima de todo son resistentes a la manipulación. En un segundo momento, hasta los 18 meses las imágenes van adquiriendo más valor que el libro como objeto sensorial. Es un buen momento para las imágenes tridimensionales que fascinan al niño, que ya dice las primeras palabras y ya comprende sin necesitar tantas referencias contextuales.

A partir de los 18 meses, algo cambia y lo que va a adquirir más valor en este momento son las imágenes, pero ahora asociadas a las palabras que atrapan el interés del niño, que disfruta al leer del placer de aprender lenguaje. La explosión denominativa que lleva al niño o a la niña a una ampliación rápida del vocabulario entre los 18 y los 24 meses es un hito lingüístico pero también cognitivo y afectivo.

A partir de los 30 meses las palabras a nivel oral y escrito captan la atención del menor. Será capaz incluso de leer de forma logográfica alguna palabra que aparece con frecuencia. Esto supondrá un gran refuerzo y una gran alegría para los padres. El proceso es continuo y al compartir cuentos el niño se convierte en un aprendiz de lector de eficaz.

EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Teniendo en cuenta lo señalado hasta el momento, es obvio que las experiencias conjuntas adulto-niño en edades tempranas juegan un papel central en la adquisición de un conocimiento imprescindible para entender lo escrito, a saber: que los libros tienen una portada con una ilustración que nos invita a "adivinar", a predecir su contenido; que contienen varias páginas que se leen de izquierda a derecha y de arriba abajo y en las que aparecen ilustraciones y esos dibujos tan particulares que son las letras; que pueden reconocer alguna letra e incluso *¡alguna palabra!* Y lo *más importante, estas experiencias permiten participar y disfrutar* de la lectura ¡sin ser lector!

Sin embargo, al no ser lector, en estas situaciones de lectura la responsabilidad recae básicamente en el experto por lo que el aprendiz depende de su presencia para poder elegir y disfrutar de las historias escritas. Por ello la cuestión clave es: ¿cómo convertir al aprendiz en un lector autónomo capaz de disfrutar cuando le apetezca de la lectura?

La respuesta a la pregunta es “sencilla”. En palabras de Jesús Alegría, enseñar a leer supone dotar al aprendiz de la herramienta que le permita re-conocer las palabras escritas que ya conoce oralmente. Y esa herramienta es el código escrito. Para poder acceder a los libros, el aprendiz debe ser capaz de “desentrañar” el código en el que están escritos, un *código que permite que cada palabra escrita pueda ser convertida en una palabra hablada y, de este modo, comprendida*. Pero ocurre de nuevo que el aprendiz de lector no puede hacer este descubrimiento en solitario, ¡sigue necesitando la guía del “maestro” que le ayude a interpretar el código escrito!

En el caso de la lengua castellana el código es grafofónico, está basado en el principio alfabético. Las lenguas alfabéticas utilizan el alfabeto, una serie limitada de símbolos -las letras- para transcribir la estructura fonológica interna de las palabras, los sonidos que las constituyen. Adquirir el principio alfabético implica comprender que cada palabra del lenguaje oral está constituida por una secuencia de sonidos que se pueden representar mediante letras. La esencia, pues, del principio alfabético es la correspondencia entre letras y fonemas. El aprendizaje de estas relaciones sistemáticas y predecibles permite a los aprendices aplicarlas y descifrar cualquier palabra de su lengua oral, conocida o desconocida. El aprendiz puede entonces decir: ¡ya sé leer!

De acuerdo con lo señalado, aprender a leer exige al lector principiante tomar conciencia del significado del lenguaje escrito, es decir, comprender que este tiene relación con el lenguaje oral y que expresa mensajes. La cuestión es concretar qué habilidades permiten acceder a la lectura autónoma y, por tanto, qué habilidades se deben enseñar de manera explícita, sistemática y temprana en las aulas. La investigación indica tres: 1) enseñar la conciencia fonológica; 2) enseñar el conocimiento alfabético; y 3) ampliar el vocabulario.

La conciencia fonológica se define como *“la habilidad que permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de unidades fonológicas”* (Alegría, 2006, p. 96), por ejemplo, las sílabas o los fonemas. El acceso a la conciencia fonológica es uno de los mayores problemas a los que tiene que enfrentarse el “aprendiz de lector”, ya que esta exige, en palabras de Silvia Defior y Francisca Serrano, tratar el lenguaje oral objetivamente, es decir, dirigir intencionalmente la atención al lenguaje oral para reflexionar sobre él y manipularlo. La conciencia fonológica se está aplicando cuando el niño se da cuenta de que la palabra “cafetera” es más larga que la palabra “sol”, cuando se para a contar cuántas palabras hay en la frase “la nieve cayó durante toda la noche”, cuando juega a buscar palabras que tengan el mismo número de “trozos” o sílabas, como “casa” y “luna”, cuando se da cuenta de que “luna” y “cuna” suenan de manera muy parecida, cuando trata de contar cuántos sonidos hay “escondidos” en la palabra “trino” y que si le quita el sonido /r/ forma una nueva palabra, Tino, ¡el nombre de su amigo!

Llegar a ser consciente de que las palabras se pueden “romper”, segmentar en unidades tan pequeñas como los sonidos es condición necesaria para poder aprender el principio alfabético y representa uno de los predictores más sólidos y seguros del posterior éxito en la lectura. Sin embargo, esto no basta, ya que el dominio del principio alfabético supone asociar cada uno de esos sonidos con su letra correspondiente, consiguiendo que la palabra escrita, la secuencia gráfica, se convierta en una secuencia fónica, sin añadir, omitir o alterar las letras ni el orden en que se presentan. De ahí que la enseñanza deba centrarse también en el conocimiento alfabético.

El conocimiento alfabético presume que el aprendiz conozca el nombre específico de cada una de las letras del alfabeto, identifique los sutiles detalles que permiten diferenciar visualmente una de otra y le asigne, sin dudar, el sonido o sonidos de su lengua oral que le corresponde. En los primeros momentos de aprendizaje la aplicación del principio alfabético es esforzada y lenta porque exige mucha atención y memoria, pero permite “descodificar” con precisión la palabra escrita, convertirla en palabra oral y, de este modo, saber lo que significa, entender la palabra leída!

A partir de este momento y mediante una técnica tan sencilla como la lectura repetida, que funciona como mecanismo de autoaprendizaje (Share, 1995), la aplicación del principio alfabético no solo llega a automatizarse, es decir a aplicarse con precisión y sin esfuerzo, sino que además permite al aprendiz familiarizarse con los patrones ortográficos leídos en distintas ocasiones. *¡Aprende a leer leyendo!* Accede así a la lectura fluida de las palabras que conlleva la liberación de recursos atencionales y memorísticos que le facultan para leer centrándose no solo en las palabras aisladas sino en el significado de las frases y en los signos de puntuación, en el sentido del texto, y leer con prosodia que es un indicador de que va comprendiendo lo que lee. Es decir, ahora puede ir más allá de las palabras y afrontar el reto de *¡leer para disfrutar y para aprender!*

En este punto es importante hacer hincapié en que el término fluidez en la lectura de palabras no es sinónimo de rapidez sin más, sino que conlleva reclutar y activar todo el conocimiento que el aprendiz tiene en su memoria sobre la palabra (su fonología, su significado, la secuencia de letras que la constituyen) con la velocidad suficiente para poder, además, pensar en lo que lee. Lo contrario, el permanecer “estancado” en una lectura lenta y laboriosa, letra a letra, sonido a sonido, se convierte en “un cuello de botella” (Perfetti, 1994) que dificulta, si no impide, la comprensión de los textos por falta de recursos cognitivos necesarios para ello.

Sin embargo, este acceso a la fluidez en la lectura de palabras que abre el camino hacia lo más complejo, la comprensión lectora, exige algo más: riqueza

léxica, esto es, que el lector tenga un vocabulario oral adecuado, ya que es este el que permite que el lector principiante acceda con facilidad al significado de las palabras que está aprendiendo a descodificar. Un vocabulario abundante contribuye a que la lectura incipiente de palabras se lleve a cabo con mayor facilidad y rapidez.

Referencias Bibliográficas

Alegria, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 1, 93-111.

Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista de neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 11, 79-94.

Perfetti, C. (1994). Psycholinguistics and reading ability. En M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849-894). San Diego: Academic Press.

Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

Claves para comprender y prevenir el acoso escolar

DAVID ÁLVAREZ-GARCÍA

Universidad de Oviedo

Los centros educativos son contextos clave para el desarrollo social de las personas, ya desde la etapa de Educación Infantil. Por lo general, las relaciones sociales que en ellos tienen lugar son satisfactorias y enriquecedoras. El estudiantado aprende a interactuar y, superando en ocasiones pequeños conflictos, forja amistades, algunas de las cuales durarán para toda la vida. Sin embargo, en ocasiones algunos alumnos y alumnas se ven implicados en dinámicas negativas, primero de rechazo y luego de abuso y maltrato continuado, por parte de sus compañeros, que pueden repercutir muy negativamente en sus vidas.

En este capítulo se abordará el problema del acoso escolar. Se comenzará delimitando conceptualmente el problema, posteriormente, se destacará su relevancia, comentando su prevalencia y efectos negativos y a continuación, se mostrarán los principales factores de riesgo que aumentan la probabilidad de ser víctima o agresor en situaciones de acoso escolar y que deben ser objetivo de las intervenciones para la prevención del problema. Por último, se presentarán brevemente algunas líneas generales sobre el enfoque que debería guiar la prevención del acoso escolar.

1. ACOSO ESCOLAR: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

El acoso escolar es un tipo de maltrato entre estudiantes, especialmente grave, caracterizado por agresiones por parte de uno o varios agresores hacia una víctima, que pueden adoptar formas diversas (agresiones físicas, verbales, robos, destrozos, aislamiento...), de forma continuada en el tiempo y en el que existe un “desequilibrio de poder” entre agresores y agredido (Olweus, 1993). La primera de estas tres características del acoso destaca la intencionalidad de la conducta, en tanto que una agresión se define como una acción u omisión intencionada con la que se daña o perjudica a alguien. La segunda característica excluye agresiones puntuales, que no se pueden permitir y merecen ser tratadas, pero que no constituyen un caso de acoso. La tercera característica se refiere a la inferioridad de la víctima (en características personales, apoyo social...) con respecto al agresor, que es la que posibilita que ocurra el maltrato y se mantenga en el tiempo. No constituiría, por tanto, un caso de acoso una situación en la que dos estudiantes se agredan frecuentemente entre ellos, pero en igualdad de condiciones. El hecho de que en el acoso tengan lugar agresiones variadas, continuadas en el tiempo y mantenidas por la inferioridad e indefensión de la víctima, es lo que provoca sus graves consecuencias.

2. LA IMPORTANCIA DEL ACOSO ESCOLAR: PREVALENCIA Y EFECTOS

El acoso escolar es un problema grave, por su prevalencia y efectos. En cuanto a su prevalencia, los principales estudios nacionales sobre acoso escolar en Es-

paña se han centrado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El último gran estudio publicado en este sentido es el llevado a cabo por *Save the Children*, que sitúa en un 9,3% el porcentaje de estudiantes de ESO que reconocen haber sufrido acoso escolar en los últimos dos meses (Calmaestra et al., 2016).

En cuanto a sus efectos, el acoso escolar puede tener graves consecuencias negativas no solo para la víctima, sino también para las y los agresores y testigos. Para las víctimas, el acoso escolar puede ser causa de ansiedad (alteraciones del sueño, malestar gástrico, fobia escolar, ansiedad social), sintomatología depresiva (pérdida de interés, baja autoestima...) y, en los casos más severos, autolesiones, ideación suicida o incluso suicidio consumado. En la edad escolar, estos síntomas suelen tener un impacto negativo en lo académico, con problemas de concentración, bajo rendimiento y absentismo escolar. Pasados los años, ya en la edad adulta, las personas que han sido víctimas de acoso escolar pueden mostrar desconfianza y dificultad para establecer nuevas relaciones.

El acoso escolar también puede tener consecuencias negativas para las y los agresores. Si mantienen su acoso durante tiempo es, entre otras cosas, porque sus compañeros y compañeras permiten que lo hagan. En ocasiones, las y los compañeros no solo callan lo que conocen, sino que aprueban de manera explícita el abuso o se unen a él. Esto supone un incentivo para la conducta del agresor o la agresora, que hace más probable que se siga comportando de esa manera, no solo en el ámbito escolar. Algunos autores sostienen que ser agresor en situaciones de bullying es predictor significativo de abusar posteriormente en otros contextos, como el laboral o de pareja. Otra potencial consecuencia negativa para el agresor son las consecuencias legales que pueden acarrear sus actos.

Por último, el acoso escolar puede afectar también negativamente a quienes lo presencian, sin ser víctimas ni agresores. Crecer en un entorno en el que el abuso y las agresiones son habituales puede insensibilizar hacia este tipo de hechos. Se puede normalizar este tipo de situaciones, en realidad inaceptables. También puede insensibilizar hacia la víctima en particular, a la que se puede incluso culpabilizar del maltrato recibido. En ocasiones, los testigos se pueden unir al maltrato, convirtiéndose en agresores. Esto puede ocurrir o bien por tratar de mejorar su posición social en el grupo (imitando una conducta aprobada por el grupo) o bien por miedo (tratando de unirse a los más poderosos y evitando así convertirse ellos en las próximas víctimas).

3. FACTORES DE RIESGO DE ACOSO ESCOLAR

Para prevenir el acoso escolar es importante conocer primero qué factores aumentan la probabilidad de que un niño o una niña terminen siendo víctimas o agresores en una situación de acoso escolar. No existe un perfil único de vícti-

ma o agresor, pero sí se pueden identificar algunas variables individuales, familiares, escolares y comunitarias que, en mayor o menor medida, contribuyen a que un alumno o una alumna lo sean. Ninguna de estas variables determina por sí misma que se vaya a ser víctima o agresor. Tampoco deben aparecer todas ellas, para serlo. El resultado final es fruto de la interacción entre diferentes variables. A continuación, se señalan algunas de las más importantes.

3.1. Factores de riesgo para ser víctima

Entre los *factores individuales* que aumentan el riesgo de ser víctima, se pueden destacar principalmente dos. En primer lugar, la existencia de algún rasgo diferenciador que sirva de excusa para el maltrato (por ejemplo: la orientación sexual, el aspecto físico, una alta o baja capacidad...). En segundo lugar, timidez, inseguridad, baja autoestima, etc. que contribuyen a la indefensión de la víctima y la continuidad del maltrato.

Entre los *factores escolares* se pueden destacar el escaso apoyo de compañeros o compañeras (menor que el que reciben los agresores) y el escaso seguimiento y pobre comunicación entre profesorado y alumnado que reciben las víctimas. Uno de los mayores problemas para identificar y frenar el acoso es que se ve rodeado de una "ley del silencio". La comunicación y el interés del profesorado por lo que le pasa a su alumnado son importantes para detectar posibles casos, así como para que el alumnado se sienta más cómodo para contar lo que le pasa o ha presenciado.

Entre los *factores familiares*, tanto la sobreprotección parental como un escaso apoyo y pobre comunicación entre padres e hijo o hija pueden ser factor de riesgo de victimización. En el primer caso, porque dificulta la autonomía del niño o la niña y su capacidad para hacer frente a los problemas con los que se encuentran. En el segundo caso, porque hace menos probable que el padre y la madre detecten lo que está pasando o que el niño o la niña se animen a contárselo de manera espontánea.

Por último, entre los *factores comunitarios*, se pueden destacar los valores sociales imperantes y los modelos de conducta transmitidos por algunos medios de comunicación y entretenimiento. El individualismo, la violencia como diversión, la ridiculización de la diferencia, la importancia de la imagen... son algunos de estos modelos y valores. El escaso apoyo que pueda recibir la víctima por parte de conocidos en su barrio, también favorece que el maltrato ni se conozca ni se frene.

3.2. Factores de riesgo para ser agresor

El *factor individual* más analizado es el género. Aunque también hay chicas que acosan, es más habitual que sean chicos. La impulsividad y la falta de

empatía son dos variables fuertemente asociadas a ser acosador o acosadora. Aunque el acoso tienda a ser sobre todo una actividad planificada (agresividad proactiva), la impulsividad tiene un papel importante. Quien acosa es más probable que lleve a cabo también otros tipos de conductas contrarias a las normas, como consumir tabaco, alcohol u otras drogas, estropear mobiliario urbano, robar o entrar en propiedades privadas sin permiso, por poner algunos ejemplos. De hecho, se suele considerar que el acoso forma parte de un patrón de comportamiento antisocial más amplio, en el que la impulsividad y la falta de empatía tienen un papel relevante.

Las investigaciones que han analizado la relación de la autoestima y la competencia social con la probabilidad de ser acosador presentan resultados contradictorios. Algunas investigaciones concluyen que niveles bajos son factor de riesgo, otras que lo son niveles altos y otras que no existe relación. Parece ser, por tanto, que la relación de estas variables con ser acosador es compleja. Con respecto a la autoestima, el acoso es una manera de mejorar el estatus social en el grupo. En algunos casos, estudiantes con una escasa autoestima en otros ámbitos (por ejemplo, en lo académico o en lo físico) tratan de mejorarla como tal vez mejor sepan, agrediendo a un compañero. Por otro lado, disponer de una autoestima superior a la de la víctima facilita la continuidad del maltrato. Con respecto a la competencia social, los acosadores son poco competentes, en tanto que se relacionan agrediendo, pero por otro lado son lo suficientemente competentes como para ganarse el apoyo de compañeros que amparan con su silencio el maltrato o incluso lo apoyan de manera activa.

Algunos *factores escolares* también aumentan el riesgo de que un alumno se convierta en acosador. Los acosadores tienden a presentar un menor compromiso y rendimiento académico. Hacen menos las tareas académicas que se les pide, faltan más a clase, son más expulsados del aula por su comportamiento en clase... La relación con los compañeros también es muy importante. Las y los acosadores presentan menos aislamiento que las víctimas. Actitudes permisivas hacia el acoso por parte de los compañeros y compañeras también pueden ser factor de riesgo. La relación con el profesorado también es importante para identificar de manera temprana los casos. La sensibilización hacia el tema por parte del profesorado y las actividades que se desarrollen en el centro para prevenir el acoso son factores protectores. Por último, haber sido víctima de acoso escolar aumenta la probabilidad de que ese alumno o esa alumna sean posteriormente agresores.

Entre los *factores familiares*, un estilo educativo parental caracterizado por un escaso control y una escasa confianza y pobre comunicación aumenta la probabilidad de ser acosador. La actitud del padre y de la madre hacia el acoso y

hacia las personas diferentes también influye en la conducta del alumno o alumna. La exposición a violencia familiar es también un factor de riesgo para ser acosador.

Por último, en cuanto a los *factores comunitarios*, disponer de amigos en el barrio y, sobre todo, cómo sean esas amistades, constituye un predictor significativo de ser acosador. Si se tiene apoyo social en el barrio y, además, es por parte de chicos que también acosan o que presentan actitudes o conductas antisociales, aumenta la probabilidad de ser acosador. Por otro lado, las y los acosadores tienden a pasar más horas viendo la televisión o conectados a Internet. También las condiciones sociopolíticas del país afectan a la probabilidad de ser acosador. En los países en los que existe una mayor desigualdad social es más probable que ocurra el acoso.

4. LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Como se ha argumentado a lo largo de este capítulo, el acoso escolar tiene un origen multicausal. Por ello, la prevención del problema tiene que ser abordado desde los múltiples contextos que influyen en su aparición. El acoso escolar no depende únicamente de las características individuales de víctimas y agresores, sino también y sobre todo del contexto familiar, escolar y comunitario en el que han crecido. Familia, escuela y comunidad deben implicarse, por tanto, en su prevención.

Si bien la responsabilidad no debe recaer únicamente en los centros educativos, desde ellos se pueden desarrollar muchas medidas para prevenir el acoso escolar. Estas actuaciones deben comenzar ya desde Educación Infantil y adoptar un enfoque holístico. La prevención del acoso debe formar parte de un plan integral para la mejora de la integración del alumnado y la convivencia escolar.

Referencias bibliográficas

Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children. Recuperado de: www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Los deberes escolares. Un tema objeto de polémica

NATALIA SUÁREZ¹, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ¹, BIBIANA REGUEIRO² y ANTONIO VALLE²

Universidad de Oviedo¹ y Universidade da Coruña²

Los deberes escolares, que tanta polémica despiertan en la actualidad, no son más que tareas asignadas a los estudiantes por el profesorado para ser realizadas en horas no escolares (Cooper, 2001, 1989). Estas tareas nos han acompañado en nuestra rutina diaria a lo largo de la historia y en los últimos años han ocupado las portadas de periódicos y la cabecera de las últimas noticias en nuestro país. Hoy en día se cuestiona su pertinencia más que nunca. Pero, ¿por qué es tan controvertido el tema de los deberes y de una forma tan reiterada?

Si hay algo que caracteriza a los deberes frente a otras tareas académicas es que en ellos tienen cabida los tres agentes implicados en el escenario educativo: alumnado, profesorado y padres y madres. Los primeros, porque obviamente son quienes los realizan; los segundos, porque son los encargados de diseñarlos, asignarlos y corregirlos; y los terceros, porque al tratarse de tareas diseñadas para hacer después de clase, son quienes suelen estar presentes en el momento de su realización.

Cuando tantas personas se hallan implicadas en un mismo proceso, sus intereses y opiniones se confrontan y de ahí surge la polémica. Eso es lo que ha ocurrido con los deberes, pero se han polemizado de una forma inadecuada. Todo el debate se ha enfocado hacia si son o no necesarios, hacia si debe o no debe haber deberes.

Los deberes han demostrado ser una herramienta educativa muy útil para fomentar el trabajo autónomo de los alumnos y que además repercute positivamente en el rendimiento académico de quienes los hacen (Cooper, Robinson y Patall, 2006; Epstein y Van Voorhis, 2001; Trautwein, 2007). Sin embargo, además de que no todo el mundo opina igualmente acerca de sus beneficios, se ha puesto de manifiesto en los últimos años que quizá en ocasiones se está llevando a cabo un uso inadecuado de los mismos. Muchas de las opiniones en contra de los deberes han surgido por el descontento de las familias, principalmente, ante la excesiva cantidad de deberes a la que los alumnos y alumnas se enfrentan en ocasiones, así como a la dificultad de estas tareas y a la necesidad de ayuda a la hora de realizarlas.

Si bien la investigación ha resaltado a lo largo de los años los beneficios que la realización de deberes tiene sobre el rendimiento y la autonomía de los alumnos, es necesario señalar que todos esos beneficios se derivan de un buen uso de los deberes desde el punto de vista de los tres agentes implicados en ellos: alumnado, padres y madres y profesorado.

El objetivo de este breve capítulo es recoger aquellos aspectos que deben ser tenidos en cuenta para que los deberes sean una buena herramienta educativa.

LOS DEBERES ESCOLARES Y LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO

Difícil será encontrar un alumno al que le guste hacer deberes después de clase o que prefiera enfrentarse a estas tareas en lugar de dedicar su tiempo a otros *hobbies*. Sin embargo, es de ellos de quien dependerá en mayor medida que los deberes sirvan para aquello que pretenden: reforzar los contenidos adquiridos en clase y fomentar el trabajo autónomo, así como el esfuerzo.

Aunque se debate mucho acerca de la cantidad de deberes que los menores deben hacer, o del tiempo que deben dedicar a ellos cada tarde, los resultados de las investigaciones al respecto nos sugieren que lo más importante no es cuánto tiempo se dedica a hacerlos, sino cómo se aprovecha ese tiempo dedicado (Xu, 2010; Núñez et al., 2015a). No es mejor el alumno que pasa más horas ante los deberes, pues quizá lo hace porque no se está concentrando bien o tiene alguna dificultad al enfrentarse a la tarea. Todo apunta que los más exitosos son aquéllos que realizan sus tareas en un tiempo razonable pues han aprovechado bien ese tiempo dedicado. Son muchos los distractores que rodean al proceso de realización de los deberes, más aún desde que las nuevas tecnologías han invadido nuestra vida cotidiana. Por ello, mantener alejados todos los elementos que nos pueden distraer es una buena estrategia para optimizar el aprovechamiento.

En cuanto a la cantidad de deberes que es pertinente asignar en cada etapa, existe una regla de oro que señala que es óptimo dedicar aproximadamente no más de 10 minutos al día por curso desde el inicio de Educación Primaria. Por tanto, como referencia, no se deberían dedicar más de 60 minutos al día al llegar a 6º curso de Educación Primaria.

Cuando se trata de una cantidad razonable; es decir, que permite compaginar el estudio con el descanso y las actividades de ocio, realizar los deberes resulta ser beneficioso para el rendimiento del estudiantado (Cooper et al., 2006; Cooper y Valentine, 2001; Epstein y Van Voorhis, 2001; Núñez et al., 2015a; Trautwein, Köller, Schmitz y Baumert, 2002).

LOS DEBERES ESCOLARES Y LA IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO

La implicación del profesorado en los deberes comienza desde el momento en que deciden asignarlos y los seleccionan. La calidad de los deberes, así como la cantidad de los mismos, hará que el alumnado se enfrente a ellos con mayor o menor interés y que les dediquen más o menos tiempo.

Se ha visto en diversos estudios que cuando los deberes son percibidos por los menores como útiles, aumentan su implicación en ellos. Los propios alumnos comentan que realizan los deberes con gusto cuando se trata de tareas que les sirven para reforzar y entender mejor lo que han aprendido en clase. Si por el contrario se trata de tareas repetitivas o con un nivel de dificultad que no es

acorde a sus conocimientos previos, o bien los consideran una pérdida de tiempo si son demasiado fáciles o no son capaces de enfrentarse a ellos sin ayuda si su dificultad es muy elevada.

Además de en los aspectos previos a la realización, la figura del profesor es determinante una vez realizados los deberes.

No todos los profesores y profesoras los revisan y corrigen. Sin embargo, es un aspecto que ha sido estudiado y del que se deriva que cuando se corrigen las tareas y el alumno percibe por tanto sus aciertos y fallos, esto no solo aumenta su implicación en los deberes, sino que también repercute positivamente en su rendimiento posterior.

En este sentido, la labor del profesor es fundamental durante todo el proceso. Asignar deberes apropiados y de calidad, así como hacer un seguimiento y dar *feedback* tras su realización, determina la implicación del alumnado y el posterior beneficio de esa implicación (Núñez et al., 2015b; Rosário et al., 2015).

LOS DEBERES ESCOLARES Y LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES

Los padres, madres o los familiares a cargo de la educación de los alumnos son, según ellos mismos refieren, los grandes perjudicados ante la realización de los deberes, al menos cuando estos no se plantean de una forma apropiada. Muchos progenitores manifiestan que no saben cuál debe ser su actitud ante los deberes de sus hijos; si es mejor ayudarlos o no, y si deben hacerlo, en qué medida y cómo deben implicarse.

Si los deberes están bien planteados, si son deberes adecuados en cuanto al nivel de dificultad e interesantes para el estudiante, la labor de los padres y madres debería ser de mera supervisión y de ayuda solo en caso de que el alumno la precise puntualmente. Los padres deberían aportar apoyo emocional durante el proceso y la seguridad de que, si se les necesita, están dispuestos a colaborar (Núñez et al., 2015c).

Sin embargo, en muchas ocasiones, la actitud que los progenitores desempeñan es más de control que de apoyo. Se sienten responsables de la situación y no solo tienen que insistir a sus hijos para que se pongan a hacer los deberes, sino que deben acompañarlos durante todo el proceso y recurrir a castigos o reprimendas si no cumplen con su deber.

Esta última situación, que desafortunadamente es muy frecuente en los hogares cada tarde, solo contribuye a generar malestar en padres y alumnos y desemboca finalmente en la polémica situación que rodea a los deberes en los últimos años.

La forma más acertada de implicación parental es la que se caracteriza por proporcionar apoyo y abordar el proceso de realización de los deberes como una tarea útil con más beneficios que perjuicios.

Como conclusión, podemos afirmar que existe mucha información acerca de los deberes y las distintas variables que influyen en los mismos, pero a pesar de ello no se hace un buen uso de la que puede ser una herramienta muy beneficiosa para el progreso académico.

Los tres agentes implicados en los deberes deben aunar fuerzas y buscar la manera en que, de una forma cooperativa, los deberes dejen de ser vistos como un obstáculo en la rutina diaria delestudiantado. Deberían comenzar por ser una tarea bien diseñada que los menores perciban como útil y terminar siendo evaluados y proporcionando al alumno información sobre sus aciertos y errores. De este modo, se implicarán en los deberes de buen grado y no necesitarán estricto control por parte de sus progenitores, solo apoyo durante el proceso y quizá ayuda en algún momento puntual.

Referencias Bibliográficas

Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents.* : Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cooper, H. (1989). *Homework.* New York: Longman.

Cooper, H., Robinson, J. y Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*, 1-62.

Cooper, H. y Valentine, J.C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*, 143-153.

Epstein, J.L. y Van Voorhis, F.L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*, 181-193.

Núñez, J.C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Mourao, R., y Valle, A. (2015a). Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology, 35*, 726-746.

Núñez, J.C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., y Valle, A. (2015b). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *The Journal of Educational Research, 108*, 204-216.

Núñez, J.C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. y Epstein, J.L. (2015c). Relationships between perceived parental involvement in homework, students' ho-

network behavior and academic achievement: Differences among elementary, junior high and high school students. *Metacognition & Learning*, 10, 375-406. DOI 10.1007/s11409-015-9135-5

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Mourão, R., Nunes, T., Suárez, N., Fuentes, S. y Moreira, T. (2015). Teachers' homework follow up practices and students' EFL performance: A randomized group design. *Frontiers in Psychology*, 6. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01528

Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.

Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. y Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.

Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20, 34-39.

No te oigo y no te atiando

CRISTINA ROCES MONTERO

Universidad de Oviedo

1. NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

igual que somos conscientes de la diversidad existente entre los niños y las niñas escolarizadas, hemos de tener en cuenta que aquellos y aquellas con discapacidad auditiva¹ son muy diferentes unos de otros. Profundizar en las peculiaridades de cada niño y niña es esencial para promover su aprendizaje y su desarrollo. Contamos con varias instituciones en nuestro país que nos proporcionan información y materiales que pueden ayudarnos en este cometido y nos iremos remitiendo a algunas de ellas a lo largo de este escrito.

Afortunadamente, y gracias al programa de cribado universal², gran parte de los niños y las niñas con discapacidad auditiva que llegan a las aulas ya cuentan con un diagnóstico y se han beneficiado del programa de atención temprana específico. En estos casos, la coordinación con la unidad de atención temprana correspondiente resulta crucial en el momento de inicio de la escolarización.

No obstante, hay veces que la sordera no estaba presente al inicio de la vida sino que se ha desarrollado en momentos posteriores. En estas situaciones habrá mejor pronóstico cuanto antes se detecte la pérdida y se inicie la atención específica. Algunos casos pueden incluso no haber sido detectados antes de llegar a las aulas.

También hay niños y niñas que, durante su desarrollo, pasan por varios períodos en los que tienen cierto grado de pérdida auditiva, combinados con períodos en los que su audición es normal. Las [otitis seromucosas](#) u otitis medias serosas son una de las causas de estas pérdidas temporales de audición, y cuando pasan a ser crónicas (duración mayor a tres meses) tienen importantes repercusiones para el niño o la niña. Un altísimo porcentaje de niños y niñas menores de 5 años sufren uno o varios episodios de este tipo de otitis, que pasan desapercibidos por ausencia de síntomas y que pueden conllevar un grado de pérdida auditiva suficiente para no oír la voz humana en un tono normal.

Por eso es muy importante atender a los [signos de alerta de problemas auditivos](#) (apéndice: pp. 63 y ss.). FIAPAS (Confederación Española de Familias de Personas Sordas) nos proporciona un listado, incluyendo pautas de observación en el ámbito escolar. Muchos de estos signos tienen que ver con problemas en el lenguaje y falta de atención, y otros tienen que ver con aspectos comportamentales. ¡Importante!: hay estudiantes que no obedece, no realiza la tarea que se les manda, no participa en clase o no se relaciona simplemente porque no oye bien.

1 Los términos *discapacidad auditiva*, *sordera* e *hipoacusia* se pueden utilizar indistintamente.

2 En los hospitales públicos de nuestro país se hace la prueba de Otoemisiones Acústicas a todos los neonatos.

2. CADA NIÑO Y NIÑA ES ÚNICO

La clasificación de la sordera según el grado de pérdida viene normalmente expresada en decibelios (db.), aunque también puede expresarse en porcentaje, siendo ambas más o menos coincidentes (100 db. sería la pérdida máxima)³.

A continuación presentamos lo que comporta, a grandes rasgos, cada tipo de pérdida a efectos comunicativos⁴. Una pérdida menor de 20 db. no se considera significativa y por eso no entra en la clasificación de discapacidad (equivaldría a ser un poco "duro de oído"). Los grados de discapacidad según la cantidad de pérdida serían:

- **Leve o ligera** (20-40 db.): la audición y discriminación del habla roza la normalidad, por lo que no suelen presentarse problemas de recepción o producción.
- **Moderada o media** (40-60 db.): sin amplificación la audición es parcial, pero con una buena adaptación protésica (audífono) la audición del habla conversacional puede llegar a ser casi normal.
- **Severa o grave** (60-90 db.): sin amplificación no hay audibilidad, pero con un audífono de última generación puede llegar a ser relativamente buena. No obstante se requieren ayudas visuales en gran parte de los casos para facilitar la comprensión.
- **Profunda** (90-100 db.) y **Total** (100 db. o más): en estos casos la audición es prácticamente irrelevante, incluso aunque se utilice audífono. El apoyo visual-gestual es esencial. La lengua oral no se adquiere de forma natural, su aprendizaje es muy costoso y requiere un entrenamiento exhaustivo. Desde la Confederación Estatal de Personas Sordas ([CNSE](#)) insisten en la necesidad de proporcionar a estos niños y niñas desde el nacimiento un modelo lingüístico que sí puedan adquirir de forma natural: la Lengua de Signos Española, reconocida oficialmente en nuestro país ([Ley 27/2007 de Lengua de Signos](#)).

Gracias a los avances científicos y tecnológicos ha disminuido considerablemente el número de niñas y niños con sordera profunda o total dentro de las aulas, puesto que, en muchos casos, estos estudiantes son candidatos a [implante coclear](#). Un fallo común entre la población es considerar que con el implante el niño o la niña pasan automáticamente al "mundo de los oyentes", cuando, en

3 Hay clasificaciones que llegan hasta los 120 db. o más.

4 Los límites entre las categorías pueden variar en 10 db. según la fuente.

realidad, al implante siempre tiene que ir unida a una rehabilitación adecuada y los avances van a depender de numerosas variables, entre las que destaca la edad de implantación. También hay niñas y niños con pérdida auditiva elevada que, por las características de su sordera (p.ej. problema en el nervio auditivo), no son candidatos a implante coclear.

3. ASPECTOS PRÁCTICOS. TENGO ESTUDIANTES CON PÉRDIDA AUDITIVA EN MI AULA, ¿QUÉ HAGO?

En primer lugar es necesario recopilar toda la información relevante sobre el estudiantado y solicitar información adicional a las personas o entidades que nos la deban o puedan proporcionar. Las unidades de orientación (en infantil y primaria), los departamentos de orientación (en secundaria) y el área de sensoriales del equipo regional para la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo son los referentes principales. En este sentido, y tal y como se indica en la [CIF](#) (*Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*) son relevantes varios niveles, útiles como marco de referencia para organizar la información de los y las estudiantes y realizar o completar sus informes.

3.1. Componentes del funcionamiento y discapacidad:

A. Datos sobre el oído y la audición (funciones corporales y estructuras corporales).

B. Actividades y Participación: cómo afecta la pérdida auditiva del estudiantado en el desempeño/realización de las actividades escolares y en su involucración en la situación educativa, especificando las dificultades que puede encontrar.

Especialmente importantes son los aspectos relacionados con:

- Aprendizaje y Aplicación del Conocimiento.
- Comunicación: que incluye mensajes hablados, no verbales, escritos y en lengua de signos: recepción, producción de mensajes y conversación, y utilización de aparatos y técnicas de comunicación.
- Interacciones y relaciones interpersonales.

3.2. Factores contextuales:

A. Ambientales: aspectos de la escuela que actúan como facilitadores (p.ej. disponibilidad de un recurso) o como barreras (p.ej. actitudes negativas o no tener un recurso).

B. Personales.

En segundo lugar, hay que responder a las necesidades del alumno tanto en clase como en el centro educativo. El documento [Apoyo a la Comunicación Oral en](#)

[el Ámbito Educativo](#) (FIAPAS) resume las orientaciones prácticas para responder a estas necesidades, deteniéndose en aspectos como: ayudas técnicas, recursos comunicativos, currículo accesible, mejora de la percepción auditiva y visual y cómo dirigirse a la persona con discapacidad auditiva.

Los recursos que podemos encontrar en internet son numerosos y resulta difícil seleccionar los más útiles para el profesorado. Incluimos el enlace a [El alumnado con grave discapacidad auditiva en infantil y primaria](#), realizado por el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) por ser un documento muy exhaustivo y, sobre todo, porque incluye ejemplos prácticos, dónde se ve “cómo hacer” lo que otros documentos aconsejan hacer. También resultan útiles sus [materiales](#) de lectoescritura y de lengua de signos.

Las páginas web de FIAPAS, la CNSE y [Fundación CNSE](#)⁵ son referentes a nivel nacional; a nivel autonómico contamos con sus correspondientes asociaciones y federaciones. Las páginas de los equipos de orientación específicos de auditivos de las distintas comunidades autónomas suelen incluir informaciones y recursos útiles (por ejemplo [Madrid](#) o [Murcia](#)). Algunos [centros educativos](#) también comparten sus materiales. Las Federaciones de Personas Sordas de cada comunidad insisten en la importancia de asesorarse sobre la utilización de la Lengua de Signos en el caso de tener niños y niñas sordas en clase y proporcionan todo tipo de recursos, incluso para personas no iniciadas.

4. PREOCUPACIONES DE LOS DOCENTES

Una preocupación frecuente entre el profesorado es cómo atender a las necesidades específicas sin desatender al resto de alumnos y alumnas. La principal ventaja del apoyo al estudiante con discapacidad auditiva es que el incluir apoyos visuales mejora la atención y el aprendizaje de todo el alumnado, por lo que redundan en beneficio de la clase entera. El dicho “una imagen vale más que mil palabras” es doblemente cierto en el caso de los niños y las niñas y muchísimo más aún en el de los y las que padecen sordera.

Otra preocupación habitual se refiere al esfuerzo que requerirá introducir cualquier tipo de “novedad” en el aula. Son frecuentes los miedos como “no sé Lengua de Signos”, “la mímica no es lo mío”, “no se me da bien el dibujo”, “es mucho trabajo encontrar imágenes que faciliten los aprendizajes”, pero la experiencia nos muestra que se trata mucho más de una cuestión de interés y actitud que de invertir muchas horas.

5 Ver, p. ej. las [actividades de animación a la lectura](#)

Para enseñar, aprender e interactuar somos partidarios de emplear todos los recursos y sistemas de comunicación a nuestro alcance: lengua oral, [lengua de signos](#), bimodal, lectura labio-facial, [dactilología](#), signos naturales, gestos de apoyo a la comunicación, señalizaciones, mímica, gestos faciales y corporales, dibujos, fotos, vídeos, pictogramas, señales, códigos de colores, [lecto-escritura](#), etc. Poco a poco, iremos probando su eficacia y mejorando la experiencia educativa.

5. PREVENCIÓN

Aunque hay adelantos tecnológicos que ayudan a oír mejor, no es menos cierto que hay otros que están contribuyendo a que aumente el número de personas que pierden audición tempranamente. La "presbiacusia", que antes se daba en personas de edad avanzada, cada vez adelanta más su inicio.

La edad escolar es un momento crucial para realizar tareas de prevención puesto que la mayor parte del estudiantado no es consciente de que hay determinadas actividades que pueden dañar su audición. Actividades de ocio habituales como escuchar sonido amplificado (música, videojuegos...), especialmente con auriculares, está generando gran número de sorderas prematuras.

6. PÁGINAS WEB

<http://creena.educacion.navarra.es/>

<http://implantecoclear.org/>

<http://seorl.net/>

www.cnse.es

www.fiapas.es

www.fundacioncnse.org

Los problemas visuales en el aula

PILAR CASTRO PAÑEDA

Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

A la mayoría de las personas que vemos sin dificultad nos resulta muy difícil imaginar la vida sin recibir estímulos a través de este sentido. Cualquier desviación de lo que entendemos por “visión normal” tiene una importancia significativa para el ser humano, ya que ninguna parte del organismo puede estar afectada sin que afecte a su vez al conjunto.

De esta forma, los problemas visuales pueden influir a lo largo de toda la vida de la persona que los padece, en aspectos físicos, cognitivos, comunicativos, emocionales, académicos, sociales y profesionales. Como afirma Lucerga (2010), *“dos son las áreas globales que se ven particularmente comprometidas en los niños con discapacidad visual grave:*

- **El desarrollo perceptivo y la comprensión del mundo físico.**
- **El desarrollo emocional y la comprensión del mundo social”.**

No obstante, las expectativas educativas del alumnado con discapacidades visuales no deberían ser distintas de aquellas que se esperan para las que no sufren estas alteraciones. Está en nuestras manos, en las de quienes convivimos y trabajamos con ellos, adaptar el ambiente a sus características e intervenir a lo largo de la vida de estas personas para lograr un desarrollo, tanto personal como social, lo más normalizado posible.

El objetivo de este capítulo es servir de ayuda a todos los profesionales de la educación para facilitar la inclusión, favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar las ayudas específicas que precisa el alumnado con discapacidad visual.

DEFINICIONES

Podemos entender la visión como una variable bipolar, en un extremo estarían aquellos sujetos que pueden ver con total normalidad, y en el otro aquellas personas que carecen de este sentido, pero entre ambos extremos hay un sinfín de posibilidades.

Respecto al conjunto de alumnado **con problemas leves** de visión, es interesante destacar que entre un 15 y un 30% del fracaso escolar tiene su origen en problemas de visión no detectados, según los datos ofrecidos por la Fundación del Instituto de Ciencias Visuales de Madrid (INCIVI). Según dicha fundación, las más frecuentes son la miopía, la hipermetropía y el astigmatismo, aunque también pueden aparecer el estrabismo, la conjuntivitis alérgica y la ambliopía u ojo vago. Es necesario destacar la importancia de la observación por parte del profesorado del comportamiento de los alumnos para detectar posibles señales de alarma que nos pueden llevar a pensar que un niño o una niña no ve correctamente. Por ejemplo: permanece muy cerca de la

pantalla de ordenador o de la TV; se acerca mucho un libro cuando lee; se frota mucho los ojos; entrecierra los ojos cuando enfoca un objeto lejano; presenta desviación en uno de los ojos, tienes posturas extrañas al leer y escribir; sus ojos se enrojecen con frecuencia; tiene dificultad para percibir los colores; se fatiga al realizar las tareas escolares; se queja de dolores de cabeza frecuentes...

Cuando hablamos de problemas visuales más graves como causantes de discapacidad visual, la Organización Mundial de la Salud (1994) distingue dos tipos:

- La baja visión que comprende una agudeza máxima inferior a 0,3 y mínima superior a 0,065. Este tipo de alumnos posee un resto visual que le permite la lectoescritura en tinta con apoyos pedagógicos y materiales específicos.
- La ceguera que abarca desde 0,05 de agudeza visual hasta la no percepción de la luz o una reducción del campo visual inferior a 10°. Este alumnado tendrá que utilizar el Braille para el acceso a la información escrita.

DESARROLLO

Como acabamos de comentar, la población con problemas de visión no constituye un grupo homogéneo, al contrario, existe gran variabilidad entre ellos. Las variables que pueden influir en el pronóstico de la deficiencia visual son la etiología, la gravedad de la enfermedad, el momento de adquisición, el nivel intelectual... todos ellos factores internos. Pero también se pueden encontrar otras variables externas, que aportan más variabilidad al grupo, como son los factores familiares y escolares. Esto nos muestra los problemas de generalización a los que nos enfrentamos los profesionales que trabajamos con este tipo de alumnado. A pesar de todo, el estudio de las peculiaridades del desarrollo de los sujetos ciegos y de baja visión es importante a dos niveles:

- En el ámbito teórico porque permite estudiar el papel que juega la visión en la especie humana y determinar hasta qué punto pueden los sistemas sensoriales alternativos suplir la carencia de dicho sistema.
- En el práctico, permitirá establecer pautas de intervención en los distintos ámbitos de la vida del ser humano con graves problemas visuales para optimizar las posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Todas las investigaciones sobre el tema concluyen que el alumnado con discapacidad visual puede alcanzar un desarrollo psicológico funcionalmente equivalente al de los videntes, aunque por medio de caminos diferentes a los que siguen las personas normovidentes.

¿QUÉ HACEMOS EN LOS COLEGIOS?

Nuestra idea de partida es: "el niño ciego no es un vidente que carece de visión" (Leonhardt, 1992), recibe la información de forma analítica, secuencial y frag-

mentada, por lo que necesita una estimulación especializada desde el momento del diagnóstico y a lo largo de toda su vida. Por otra parte, el niño o la niña con discapacidad visual son como los demás, con un potencial intelectual y social que hay que desarrollar. Solo necesitan que les adaptemos la información a su forma de percibir el mundo (a sus canales sensoriales alternativos) y dar respuesta a sus necesidades específicas de apoyo educativo. Estos menores precisan tanto adaptaciones de acceso como curriculares y también instrumentos y técnicas que les faciliten el acceso a la información. Por supuesto, lo más importante es una actitud positiva de todos los profesionales del ámbito educativo hacia la inclusión.

Podemos organizar todos esos factores en distintos niveles:

Centrándonos en el **alumnado** y su currículum, utilizaremos técnicas que posibiliten un mayor grado de autonomía, trabajando con programas de estimulación multisensorial, habilidades de la vida diaria, orientación y movilidad (para todos ellos) y estimulación visual (para aquellos que posean resto visual).

Para profundizar en el tema de la estimulación visual en niños y niñas de 0 a 6 años se puede consultar:

http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/publicaciones-sobre-discapacidad-visual/nueva-estructura-revista-integracion/copy_of_numeros-publicados/numero-65/programas-de-estimulacion-visual-en-atencion-temprana-intervencion-practica

En cuanto al **centro educativo y a los aspectos organizativos** del mismo, cabe destacar que este tipo de alumnado solo necesita medidas muy sencillas de organización espacial como: ubicarle en un lugar cercano al profesor, organizar de forma adecuada todos los espacios del centro, fomentar el orden en el aula, notificar cualquier modificación del mobiliario al alumno, eliminar las barreras arquitectónicas, enseñarle a desplazarse por el entorno con seguridad, autonomía y eficacia, procurar que las puertas de acceso, ventanas, como norma general, siempre estén abiertas o cerradas y evitar la posición intermedia por ser más difícil de detectar, disponer de mobiliario reservado para la organización del material específico utilizado por el alumno con discapacidad visual y organizar un espacio físico para trabajar la autonomía personal.

Los **aspectos técnicos** son los materiales e instrumentos que facilitan, tanto al alumnado de baja visión como a los ciegos, el seguimiento de las actividades cotidianas en el aula. Podemos agruparlos de la siguiente manera:

- **Materiales para la lectura, escritura y cálculo en Braille y libros de texto en Braille.** En el siguiente enlace se puede profundizar en la estructura del sistema Braille, los requisitos básicos necesarios para su aprendizaje y los métodos, instrumentos, materiales y orientaciones psicopedagógicas que precisa su en-

señanza: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_9/mo9_introduccion.htm

• **Materiales específicos adaptados para alumnado con resto visual** como atriles, lámparas, lupas, telulupas, telescopio, ... Para profundizar sobre los dispositivos para alumnado con resto visual se puede consultar: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/rehabilitacion/optimizacion-sensorial/ayudas-opticas-no-opticas-y-electronicas-para>

• **Material tiflotecnológico** tanto para sujetos ciegos como con baja visión. Se entiende por tiflotecnología el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a los discapacitados visuales los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología, con el fin de favorecer su autonomía personal y la inclusión educativa, social y profesional. Para el alumnado con ceguera disponemos de calculadoras parlantes y sintetizadores de voz adaptada al ordenador. La línea braille es un dispositivo que permite la salida de contenido en código braille desde otro dispositivo, como por ejemplo un ordenador o un teléfono móvil, al cual se ha conectado permitiendo a una persona ciega o con baja visión acceder a la información que este le facilita. El Braille *speak* o Braille hablado, este es uno de los aparatos con más aceptación entre las personas con discapacidad visual. Es un aparato manejable, portátil, como una *tablet*, que se utiliza para almacenar y procesar información y que se puede conectar a otros dispositivos. Además, tiene distintas funciones de lectura y escritura, y permite comunicarse con otros sistemas a través de su unidad de disco. La entrada de datos se realiza mediante teclado braille y la salida de información es a través de voz sintética. Para el alumnado con resto visual disponemos de programas de magnificación como el Magic y el Zoom Text que permiten a las personas con discapacidad visual acceder a la lectura de la información que aparece en la pantalla del ordenador personalizando la presentación en cuanto a contraste y tamaño de letra en función del usuario.

Todos los recursos aquí mencionados pueden ser consultados en el documento del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación (Módulo 10. Tiflotecnología): http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_10/mo10_introduccion.htm

En cuanto a los **aspectos metodológicos**, deberíamos intentar responder a la pregunta que cualquier profesional que nunca haya tenido en su aula a un alumno o alumna con discapacidad visual grave puede plantearse: ¿cómo le enseño?, ¿qué modifico?, ¿cómo le evalúo?

Volvemos a resaltar la idea de que un menor con discapacidad visual es como los demás, pero al que tenemos que adaptarle toda la información de modo que pueda captarla por los canales sensoriales alternativos.

Es lógico que al maestro tutor, al principio, le surjan dudas y preguntas, pero serán superadas si cuenta con el apoyo, la formación y los materiales específicos necesarios. Es importante destacar que con este tipo de alumnado juega un papel fundamental el Equipo Específico de Atención Educativa a la Discapacidad Visual de la ONCE. Con el fin de que puedan seguir el currículo académico oficial de la misma manera que sus compañeros de aula, los especialistas que lo forman, proporcionan a todas las partes implicadas las siguientes ayudas:

- **Asesoramiento al centro y al profesorado** de aula para que pueda llevar a cabo las adaptaciones necesarias en el currículo escolar (materiales, metodología, procedimientos de evaluación, entorno físico del aula, priorización y refuerzo de determinados objetivos, etc.).
- **Programas para aprendizajes específicos** al alumno relacionados con la discapacidad visual como orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria, Braille, habilidades sociales, ocio y tiempo libre, orientación laboral....
- **Asesoramiento y orientación familiar**, desde el momento del diagnóstico y a lo largo de toda la vida académica.

En el aula, la metodología a seguir será la misma que para el resto del grupo, pero serán necesarias algunas adaptaciones que se basarán en el tacto y fundamentalmente en el lenguaje. Toda información presentada para apoyar una explicación, debe ser explicada oralmente al alumno con discapacidad visual.

Debemos exigir a nuestro alumnado con discapacidad visual el mismo tipo de trabajos y actividades que a sus compañeros, pero dándole la posibilidad de trabajar con los instrumentos específicos comentados en el apartado anterior. También es importante destacar que, dado el esfuerzo extra requerido para realizar las tareas por parte de este alumnado, una vez que un conocimiento ya está adquirido, no deberíamos sobrecargarles con ejercicios repetitivos sobre el mismo.

El alumnado con problema visual no puede ni debe quedar excluido nunca de ninguna actividad y de ninguna asignatura. Por ejemplo, para que pueda participar en la clase de educación física, el maestro o maestra debe realizar algunas adaptaciones, sobre todo, en su metodología, utilizando algunas estrategias, como enseñarle el gimnasio para que pueda hacer una representación mental del mismo y organizar el espacio de manera que no haya obstáculos y sea seguro para él y para todos los demás compañeros.

Para trabajar en Conocimiento del Medio Social y Natural, podemos utilizar mapas y planos en relieve, maquetas... siempre modelos tridimensionales ya sean de plantas, animales, el cuerpo humano, etc.

En cuanto a la evaluación debemos intentar realizar las pruebas de manera oral siempre que sea posible y por supuesto, cuando no sea posible de forma

oral, darle un tiempo extra respecto al del resto del grupo, ya que leer y escribir en Braille lleva más tiempo y es más costoso que en lápiz y papel.

Para profundizar en todos estos aspectos metodológicos, se puede consultar:

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_4/m4_adaptaciones_por_areas_cur.htm

Por lo que se refiere a los **recursos personales**, es decir, a todos aquellos profesionales y adultos que van a intervenir en el proceso educativo del alumnado con discapacidad visual, cabe resaltar que quienes convivimos con ellos debemos evitar actitudes de sobreprotección o de tipo paternalista, que no les favorecerán en absoluto en su desarrollo personal.

Figuras fundamentales en el proceso educativo del alumnado con discapacidad visual son: el **maestro tutor**, que será el encargado de coordinar todas las acciones educativas que se plantean a lo largo del curso escolar, **el maestro de apoyo, los maestros especialistas, orientadores del centro, el profesorado técnico de servicios a la comunidad, los auxiliares técnicos educativos y el equipo específico de atención educativa a la discapacidad visual de la ONCE** (comentado en el apartado anterior).

El apoyo a y de la **familia** es fundamental ya desde el primer momento. Con la ayuda de los especialistas logran, normalmente, superar la primera fase, de dolor y angustia, aceptando el problema visual de su hijo e implicándose en su proceso educativo.

La implicación y la coordinación de todos estos profesionales en el proceso son las claves para lograr el éxito.

Enlaces de interés y referencias bibliográficas

Atención a la Diversidad del INTEF. http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/01_02_03.htm

Catálogo de publicaciones de la ONCE. <https://portal.once.es/bibliotecas/fondo-bibliografico-discapacidad-visual/@@buscadorview>

Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica. <http://cidat.once.es>

Centro de recursos de educación Especial de Navarra. Equipo de Visuales. <https://creena.educacion.navarra.es/web/>

Educación ONCE <http://educacion.once.es>

Leonhardt, M. (1992). *El bebé ciego. Primera atención: Un enfoque psicopedagógico*. Barcelona: Masson-ONCE. https://portal.once.es/bibliotecas/fondo-bibliografico-discapacidad-visual/14306?form=revista_field=0&areas_field=0&tDocument_field=0&titulo_field=&ordenacion_select=titulo&subareas_field=0&form.button.submit=Buscar&form.submitted=1&publicacion_field=&autor_select=Leonhardt&materias_field=0&anio_desde_field=&anio_hasta_field=&ISBN_field=&pos=3&sit=

Lucerga, R. (2010) Claves para la comprensión de los niños con discapacidad visual grave. *Integración*. Revista sobre discapacidad visual – Edición digital – N.º 58 – septiembre/diciembre 2010 – ISSN 1887-3383 <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/publicaciones-sobre-discapacidad-visual/revista-integracion>

Noticia ABC sobre fracaso escolar y problemas visuales www.abc.es/sociedad/20140915/rc-problemas-visuales-causa-frecuente-201409151656.html

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (1980): Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDMM): Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Madrid. INSERSO (última edición con nuevo prólogo en 1994).

Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). www.once.es

¿Discapacidad intelectual? ¿No era deficiencia mental o retraso mental?

MARINA ÁLVAREZ HERNÁNDEZ

Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

El concepto de deficiencia mental comienza a perfilarse como entidad nosológica diferenciada a lo largo del siglo XIX, pero desde entonces ha evolucionado considerablemente (Benedet, 1991). Un síntoma de estos cambios es la modificación de la terminología. Hoy se habla de “discapacidad intelectual” y no ya de “deficiencia mental”. Este cambio en la terminología no se produce de manera aleatoria, sino que existen diversos motivos que deben ser considerados. Una de las razones del cambio en la terminología “se deriva del carácter peyorativo del significado de Retraso Mental, Deficiencia mental u otros que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales” (Verdugo, 1999). Pero además de que el término Discapacidad Intelectual (DI) es menos ofensivo está más acorde con el enfoque que en la actualidad se defiende internacionalmente y que a continuación pasamos a explicar.

NUEVO ENFOQUE

En 1992, la AAMR (Asociación Americana del Retraso Mental) replanteó la definición del retraso mental con cambios e implicaciones muy importantes (Luckasson et al., 1992):

“El retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años”.

Esta nueva definición de retraso mental se basa en un Enfoque Multidimensional. Este enfoque hace que la persona sea vista siempre desde distintos ámbitos y perspectivas. Así, en cada momento podremos tener una descripción exacta de las diferentes reacciones que puede tener una persona ante los cambios del ambiente, las actividades educacionales, las intervenciones terapéuticas, las oportunidades de desarrollo individual... En definitiva de cómo es su **FUNCIONAMIENTO** y qué **APOYOS NECESITA** para **DESENVOLVERSE** lo más óptimamente posible, para que sea lo más independiente posible y que su inclusión sea lo más satisfactoria posible.

Destacamos de este nuevo enfoque:

- Proporciona una base sólida para la provisión de recursos y apoyos especializados.

- Desde este enfoque se trabaja más en la línea de las prácticas profesionales centradas en el contexto y su funcionalidad.
- Lo importante de este cambio es que la DI no sigue considerándose como un rasgo invariable de la persona.
- Se admite que la aplicación sistemática de apoyos individualizados puede mejorar el funcionamiento humano.
- Desde este enfoque la clasificación se deja abierta a la descripción del deficiente, términos como “leve”, “moderado”, “severo” o “profundo” no se utilizarán en el ámbito educativo porque la clasificación se deja abierta a la descripción de la persona. Dicha DESCRIPCIÓN permite planificar la intervención en base a sus características del niño.

En el año 2002, la AAMR publica la décima edición de la definición. Es una revisión de la de 1992, implica algunos cambios, pero no supone un nuevo paradigma.

“El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conductas adaptativas, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los dieciocho años”. Esta revisión refleja la multidimensionalidad del retraso mental y el rol mediacional que los apoyos desempeñan en el funcionamiento intelectual.” (Asociación Americana sobre Retraso Mental, 2004).

En el año 2010 se vuelve a hacer una revisión y la hoy denominada A.A.I.D.D. (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo) (antes AAMR y AAMD) solo viene a ratificar lo defendido en los enfoques de 1992 y 2002 con algún matiz revelador en la terminología:

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”. (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 2010).

ELEMENTOS CLAVE DE ESTE NUEVO ENFOQUE

1. Capacidades: Se puede afirmar que la DI es una condición en la que existen limitaciones en la inteligencia conceptual, práctica y social, pero también tienen capacidades.
2. Ambientes: El entorno positivo promueve el crecimiento, el desarrollo y el bienestar del individuo, e incrementa la calidad de vida.
3. Funcionamiento: Si las limitaciones funcionales no tienen un efecto real en el funcionamiento, entonces la persona no presenta DI. Las limitaciones en ha-

bilidades adaptativas e intelectuales en la DI pueden afectar al funcionamiento de muy diversas formas. La relatividad significa que no existe un único modo de definir una ejecución “retrasada”: toda persona con retraso diferirá en la naturaleza, grado y severidad de sus limitaciones funcionales, dependiendo de las demandas y restricciones del entorno y de la presencia o ausencia de apoyos.

MULTIDIMENSIONALIDAD Y SISTEMA DE TRES PASOS

• Desde este enfoque se proponen cinco dimensiones para ofrecer un diseño más completo de la persona como globalidad:

- Dimensión I: Habilidades intelectuales.
- Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).
- Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales.
- Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental y etiología).
- Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura).

Además, se propone seguir un sistema de tres pasos para diagnosticar, clasificar (DESCRIBIR) e identificar un modelo de servicios de soporte:

Paso 1: Diagnóstico del Retraso Mental.

Paso 2: Clasificación y descripción.

Paso 3: Perfil e intensidades de Apoyos necesarios.

Desde el punto de vista educativo nos interesa, sobre todo, la descripción para establecer el perfil de apoyos que el alumno o alumna necesita. Una vez conocidas sus necesidades se planifican los apoyos. Esto requiere una intervención en varias direcciones, se hace necesario trabajar en varios frentes. Uno de ellos se refiere a la intervención en las limitaciones adaptativas que, supuestamente, están entorpeciendo el desarrollo de las habilidades intelectuales. Ahora bien, ¿cómo realizamos esa tarea?

INTERVENCIÓN

La intervención de los profesionales en el ámbito de la DI no se termina cuando se ha elaborado el informe final que contempla los tres pasos a los que nos hemos referido en los apartados anteriores. El trabajo continúa con una Intervención adecuada, un Plan de Trabajo Individualizado, basado en el perfil de apoyos que necesita y que habremos recogido en el Paso 3. A todo ello nos referimos a continuación.

Objetivos en la educación de la persona con Discapacidad Intelectual.

• La educación del niño o la niña con discapacidad intelectual se plantea con los mismos objetivos que la educación en general: ofrecer el máximo de oportunidades a cada niño o niña para que alcance el mayor desarrollo posible de sus capacidades tanto intelectuales con sociales.

- Este proceso debe realizarse en entornos lo menos restrictivos posible, en un marco de cooperación que contemple la igualdad de oportunidades de estos sujetos y asegure, al menos, la adquisición de las habilidades básicas de autonomía y socialización.

- Básicamente se trata de alcanzar dos objetivos:

- 1º. Una adaptación del sujeto a su entorno: el niño o la niña con DI presenta problemas de comunicación con el mundo que le rodea y ello repercute en la formación de estructuras cognitivas. Por ello se debe crear una situación que le motive e intentar activar sus esquemas mentales.

- 2º. La inclusión social: se trata de desarrollar una relación de respeto a los demás, que posibilite un intercambio entre iguales y que permita la respuesta adecuada a las exigencias del medio.

- La consecución de estos objetivos se logra por una actuación educativa basada en cuatro pilares:

- A. La graduación en la estimulación del niño o la niña.

- B. El aumento de los intereses y la espontaneidad de cada individuo, que le permitirán una mejor interacción con su entorno.

- C. Potenciar aquellos conocimientos que el nivel mental del niño o la niña le permita asimilar y su nivel social le permita ejecutar.

- D. Los esfuerzos pedagógicos deben adaptarse al nivel evolutivo del sujeto y a la situación individual de cada caso.

- La escolarización de las y los niños con DI deberá realizarse de acuerdo a dos premisas fundamentales:

- 1º. El modelo de currículo aplicable a estos sujetos.

- 2º. El tipo de adaptaciones curriculares que precisan para obtener una respuesta idónea a sus necesidades educativas concretas. Hoy día se tiende a ofrecer una escolarización lo menos restrictiva posible, es decir, lo más inclusiva que se pueda. No obstante, la situación escolar de todo niño o niña con necesidades educativas especiales deberá ser revisada periódicamente.

Áreas de Intervención

Como hemos dicho no debemos de olvidar la muy posible necesidad de hacer Adaptaciones Curriculares si es que el alumno está escolarizado en un Centro Ordinario. Pero además se hace necesario trabajar en las distintas áreas enumeradas en el enfoque de 1992. Asimismo, la intervención no debe olvidarse de la educación y el apoyo familiar.

Existen numerosos programas que aportan propuestas de actuación para trabajar en dichas áreas. Nosotros insistimos en que son Programas que pueden servir de Guía puesto que cada niño o niña es singular y requerirá un Plan de Trabajo Individualizado y diseñado para él. Ante la imposibilidad de desarrollar aquí todo lo que se puede aportar con respecto a la intervención y de enumerar los programas existentes explicaremos nuestra propuesta para trabajar, desde el punto de vista educativo, con niños con DI.

Nuestra Propuesta

- Los apoyos son recursos y estrategias cuyo propósito es mejorar el funcionamiento individual promocionando el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar.
 - El funcionamiento humano mejora al reducir el desajuste entre la persona y el ambiente.
 - El modelo de los apoyos requiere una evaluación activa y continuada de los aspectos ecológicos de la discapacidad.
 - Los equipos que diseñan los apoyos se deben centrar:
 1. En cambiar aspectos del ambiente o contexto social.
 2. En proporcionar a los alumnos habilidades o estrategias para supera sus limitaciones y las barreras en aquellos contextos. En los colegios este énfasis en el contexto se traduce en modificaciones en la clase, en el currículo y en la suma de actividades educativas y sociales.
 - Para diseñar el Plan Individualizado se debe tener en cuenta la heterogeneidad que hay entre los estudiantes con DI.
 - Cada niño debe contar con un Plan de Trabajo Individualizado desarrollado por un equipo de profesionales que trabaje con los miembros de la familia para decidir:
 1. Qué es lo que el niño necesita aprender,
 2. Cómo enseñarle de la mejor forma,
 3. Dónde enseñarle.

El qué y el cómo

Se hace necesaria la intervención en las limitaciones cognitivas, en las limitaciones adaptativas, en las disciplinas instrumentales, en la formación profesional y en la educación familiar.

El dónde

Hoy día existe una base legal y moral a nivel internacional que defiende la INCLUSIÓN de las y los alumnos con DI en las aulas ordinarias. Aun así es evidente que

nos encontramos con casos cuyo funcionamiento no aconseja el aula inclusiva, puede ser que haya que optar por otra modalidad, siempre revisando y evaluando para tratar de optar a ella.

Intervención en las limitaciones cognitivas.

- Los programas de desarrollo cognitivo consideran que el acto de pensamiento puede enseñarse y que la inteligencia se puede modificar (Tª de la Modificabilidad Estructural de la Inteligencia de Feuerstein).

- Fomentan el desarrollo de la motivación intrínseca y del potencial de aprendizaje.

- La mayoría de ellos emplean el *aprendizaje mediado*: el mediador o mediadora es una persona con mayor desarrollo cognitivo que la que aprende, que media entre esta y los estímulos que recibe. Se trata de “enseñar a pensar”, de enseñar las destrezas que permitan al niño o la niña adaptarse a las circunstancias ambientales y solucionar problemas: “El niño o niña tiene que “aprender” a aprender”.

- Se da mayor énfasis a la enseñanza de estrategias cognitivas que a los contenidos.

- Existen numerosos programas que nos pueden servir de Guía: *Programa de enriquecimiento instrumental (P.E.I.)* (Feuerstein, Rand y Hoffman, Miller, 1980) (En España, Doris Gamazo ha realizado una versión del PEI en castellano). *Proyecto de inteligencia de Harvard* (Megias, 1995). *Programa aprendo a pensar “Pascal”* (Monereo, 1992). *Programa Progresint* (Yuste, 1991). *Programa para el desarrollo de estrategias básicas de aprendizaje* (Molina, 1993). *Programas de adiestramiento y maduración mental* (González Mas, 1978). *Programa para mejorar la comprensión y la expresión escrita* (Álvarez y Soler, 2004).

Intervención en las limitaciones adaptativas

Las habilidades adaptativas pueden entrenarse con programas eminentemente prácticos.

- Deben fomentar y permitir la generalización de los aprendizajes, ya que ello, percibido por el niño o la niña, mejora la motivación intrínseca.

- Existen numerosos programas que nos pueden servir de Guía: *Los programas conductuales alternativos de Verdugo* (Verdugo, 1996). *El programa de habilidades sociales para la vida diaria de Schumaker, Hazle y Pederson*, (Schumaker, Hazel, y Pederson, 1988). *La guía Portage de Shearer y Shearer* (Bluma, Shearer, Frohman, y Hilliar, 1978). *El programa para el desarrollo de las habilidades sociales* (Álvarez y otros, 1990). *Programas de comunicación, socialización y hábitos de autocuidado* (Bender y Valletuti, 1981). *Programa “Aprendo a relacionarme”* (Moyano, 1992).

Cada uno de estos programas va destinado a diferentes tipos de sujetos, a diferentes edades y se centra en diferentes áreas adaptativas por eso proponemos elaborar nosotros mismos el Plan de Trabajo Individualizado, pudiendo apoyarnos en alguno de estos programas como guía. Se supone que tenemos el Perfil de Apoyos que el niño o la niña necesitan, la misma limitación me dice qué habilidad tengo que entrenar, tan solo me queda decidir:

1. Qué debo hacer (cómo la entreno),
2. Qué necesito (materiales),
3. Cuánto tiempo me puede o debe llevar (temporalización),
4. Cómo recojo todo lo que vaya ocurriendo en las sesiones de entrenamiento (hoja de registro).

A continuación, adjuntamos un ejemplo de propuesta para entrenar una habilidad:

HABILIDAD: Saber qué ropa ponerse de acuerdo a la situación y al tiempo.

Qué debe hacerse:

1º. Explicación de la metodología a seguir:

Deberemos plantearnos cuatro objetivos:

- Que conozcan y diferencien las múltiples prendas de vestir y complementos.
- Que entiendan las diferentes condiciones climatológicas que pueden darse.
- Que distingan diferentes actividades que pueden realizarse a lo largo del día.
- Y, por último, que asocien la ropa con las condiciones meteorológicas y con las diferentes situaciones cotidianas.

Para el primer objetivo, conocer y diferenciar las prendas y complementos, utilizaremos:

- Láminas de diferentes prendas y complementos que tendrán que nombrar y reconocer: ellos las colorearán, y recortarán. Serán láminas de abrigos, impermeables, bañadores, botas, zapatos, playeros, chándal, chaquetas, pantalones, faldas, pijamas, paraguas, cinturones...
- Mariquitas: las vestirán y desvestirán siguiendo las indicaciones del educador.
- Ropa de muñecas y muñecos: se realizarán diferentes actividades como vestir y desvestir.
- Ropa real: por ejemplo, el educador nombrará la prenda y el usuario la buscará entre un montón. Si tenemos un maniquí podemos vestir y desvestir siguiendo indicaciones del educador.
- También podemos utilizar catálogos de ropa y realizar un coloquio sobre

las prendas que en ellos figuran: nombrar, diferenciar, hablar de preferencias...

Para el segundo objetivo, diferenciar condiciones climatológicas, utilizaremos:

- Láminas que muestren el sol, el granizo, la lluvia, la nieve...se hablará sobre las diferentes condiciones del tiempo, las preferencias.... también se pueden emplear fotografías, postales...
- Se cuenta una historia donde el protagonista o la protagonista viaja por un túnel con diferentes escenarios, cada uno de ellos con una climatología diferente. Luego se puede escenificar la historia.
- Se muestra una grabación de un espacio televisivo donde se pronostica el tiempo, se habla sobre ello, se explica...
- Como tarea para casa tendrán que estar pendientes ese día de un espacio televisivo similar, y en la sesión siguiente se comentará.

Materiales necesarios

Fichas que muestren prendas de vestir, condiciones climatológicas y diferentes situaciones cotidianas, postales, fotografías, mariquitas, muñecos, ropa de muñecos, ropa real, maniquí, catálogos de ropa, películas de vídeo con grabaciones del espacio televisivo del tiempo y con grabaciones sobre diferentes situaciones cotidianas...

Temporalización

- 1ª Semana:** dos sesiones = diferenciar ropa y complementos.
una sesión = diferenciar condiciones climatológicas.
- 2ª Semana:** una sesión = diferenciar condiciones climatológicas.
dos sesiones = diferenciar situaciones cotidianas.
- 3ª Semana:** tres sesiones = asociar ropa con climatología y con diferentes situaciones cotidianas.

	NO HAY RESPUESTA	RESPUESTA INCORRECTA	INTENTO DE RESPUESTA CORRECTA	APROXIMACIÓN A LA RESPUESTA CORRECTA CON AYUDA
SESIÓN 1				
SESIÓN 2				
SESIÓN 3				

Etc., según las sesiones que se hayan programado en la temporalización.

Referencias bibliográficas

Álvarez, L. y Soler, E. (2004). *¡Ya entiendo!... con hipertexto*. Madrid: CEPE.

Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, M. A., Cañas, A., Jiménez, S., Ramírez, S., y Petit, M. J. (1990). *Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 6 años (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Visor.

Asociación Americana sobre retraso mental (2004). *Definición, clasificación y sistema de apoyo*. Madrid: Psicología Alianza Editorial.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2010). *Intellectual disability: definition, classification and systems of supports*.

Benedet, M^a. J. (1991). *Procesos cognitivos en la deficiencia mental*. Madrid: Pirámide.

Bender, M. y Valletuti, P. (1981). *Programas de comunicación, socialización y hábitos de autocuidado*. Barcelona: Fontanella.

Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1978). *Guía Portage*.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: Univ. Park Press.

González Mas, R. (1978). *Programas de adiestramiento y maduración social*. Científico-Médica, Madrid

Greenspan, S. (1994). Review of mental retardation: definition, classification and systems of supports. *American Journal of Mental Retardation*, 98, 544-549.

Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reese, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992). *Mental retardation. Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Megías, M. (1995). *Proyecto de inteligencia Harvard*. (6 vols.). Madrid: CEPE.

Molina, S. (1993). *Programa para el desarrollo de las estrategias básicas de aprendizaje*. Madrid: CEPE.

Monereo, C. (dir.)(1992). *Aprendo a pensar*. Madrid: Pascal.

Moyano, K.G. (1992). *Programa "Aprendo a relacionarme"*. Valencia: Promolibro.

Schumaker, J.B., Hazel, J.S. y Pederson, C.S. (1988). *Social skills for daily living: A curriculum*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Verdugo, M.A. y Jordán de Urríes Vega, F. de B. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M.A. (1996). POT. *Programa de Orientación al Trabajo. (Programas Conductuales Alternativos)*. Salamanca: Amarú.

Yuste, C. (1991). *Progresint*. Madrid: CEPE.

El papel clave del profesorado en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

CELESTINO RODRÍGUEZ PÉREZ

Universidad de Oviedo

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (en adelante TDAH) es un trastorno frecuente en la infancia. La cuarta edición revisada del manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (DSM-IV-TR; APA, 2000) ofrecía un porcentaje de prevalencia situado entre un 3% y un 7% de los menores en edad escolar. En la nueva edición del manual, se indica que aproximadamente el 5% del estudiantado presenta sintomatología asociada al TDAH (DSM-5; APA, 2013). Estos datos de prevalencia lo convierten en uno de los trastornos del desarrollo más comunes durante la edad escolar, de ahí la importancia no solo de su detección, sino también de un tratamiento multidisciplinar desde edades tempranas. En este capítulo se presenta una pequeña revisión sobre la definición y caracterización del TDAH y las posibilidades de intervención educativa más eficaces y ajustadas al perfil de este grupo de alumnado.

Nos referimos al TDAH cuando hablamos de un trastorno del neurodesarrollo que aparece durante la infancia, presenta una base neurológica y tiene naturaleza crónica (APA, 2013). Este trastorno que se presenta tres veces más en niños que en niñas, se caracteriza por presentar un patrón persistente de conductas de inatención, hiperactividad y dificultades para controlar los impulsos, al menos, en dos ámbitos de la vida (escuela, familia o relaciones sociales). En función del síntoma predominante, se pueden distinguir tres subtipos o tres tipos de presentación (DSM-5; APA, 2013): predominantemente inatenta (TDAH-I), predominantemente hiperactiva – impulsiva (TDAH-HI) y combinada (TDAH-C). La frecuencia de estos subtipos de TDAH varía en función del género observándose que el TDAH-I se presenta en mayor medida en niñas que en niños; el TDAH-HI es el menos común y el TDAH-C se presenta más frecuentemente en niños que en niñas.

Estos tipos de presentación no solo difieren en su prevalencia y frecuencia diferenciada en niños y en niñas, sino también en su evolución. En este sentido, la evolución del trastorno es dependiente de la sintomatología de la infancia. Así, quienes presentan síntomas conductuales como la hiperactividad e impulsividad durante la edad escolar, pueden ver como tales síntomas tienden a disminuir en la adolescencia. Sin embargo, cuando los síntomas de inatención están presentes en la infancia, estos persisten en la adolescencia y edad adulta (Brown, 2003). Concretamente, cuando nos referimos a la atención, impulsividad e hiperactividad, hacemos referencia a las siguientes conductas:

La *atención* es el proceso en el que se activa el organismo, siendo capaz de dirigir nuestros recursos cognitivos sobre los aspectos más relevantes o sobre la ejecución de determinadas acciones que consideramos más adecuadas de entre las posibles. Habitualmente, se diferencia entre atención selectiva (capacidad

para atender a un estímulo objetivo obviando los distractores) y sostenida (capacidad para mantener la concentración durante un tiempo prolongado).

La *impulsividad* es la forma de comportarse de un individuo que actúa sin prever las consecuencias que pueden comportar sus actos, es decir, con dificultades para controlar o inhibir un comportamiento.

La *hiperactividad* se refiere a los movimientos excesivos con dificultad para permanecer quieto, es decir, a un alto grado de actividad en situaciones que no lo demandan.

Si bien estos son los tres síntomas principales del trastorno, su evolución o curso está condicionada por la predominancia de uno u otro. Además, otros factores que determinan la severidad del caso son, por ejemplo, un diagnóstico tardío, un bajo cociente intelectual (CI), un bajo nivel educativo y cultural o la presencia de comorbilidades con otros desórdenes. La comorbilidad se refiere a la presentación en un mismo individuo de dos o más enfermedades o trastornos distintos. En el caso del TDAH, en un 40-80% de los casos, el trastorno se muestra asociado a otros desórdenes. Principalmente, las mayores asociaciones se encuentran con las dificultades de aprendizaje, el trastorno oposicionista desafiante, el trastorno de conducta, los trastornos de ansiedad y los trastornos del humor. En relación a los trastornos del aprendizaje, los porcentajes aportados se perfilan en que más de un 60% de niños con TDAH presentan además algún tipo de Trastorno del Aprendizaje (relacionado dificultades específicas en operaciones numéricas, en lectura o comprensión de textos, en deletreo o en expresión escrita). También, con respecto a los trastornos afectivos como la ansiedad y la depresión, entre el 20 y el 50% de los niños y niñas con TDAH cumplen criterios diagnósticos de al menos un trastorno de ansiedad.

ORIGEN Y CAUSAS DEL TDAH

Uno de los objetivos de la investigación en los últimos años ha sido encontrar el origen o causa del TDAH. Los hallazgos en esta línea apuntan a una serie de anomalías en el desarrollo y funcionamiento del cerebro y en la química cerebral.

Con respecto a la anatomía cerebral, algunos estudios han observado un desarrollo más lento de la corteza cerebral en las personas con TDAH, diferencias en el volumen cerebral y en el córtex prefrontal. Concretamente, el córtex prefrontal es el encargado de planificar, dirigir, tomar decisiones y evaluar los resultados obtenidos de nuestras acciones, lo que se ha denominado el sistema general de autorregulación del comportamiento, descrito en uno de los modelos explicativos más aceptado desarrollado por el Doctor Russell Barkley.

Con respecto a la química cerebral, los factores implicados en la etiología del TDAH parecen indicar alteraciones a nivel neuroquímico al encontrarse deficiencias

en el flujo sanguíneo cerebral y en su metabolismo. Las personas con el trastorno no liberarían las sustancias neuroquímicas en la misma cantidad lo que se traduciría en una menor activación en zonas de la región frontal, temporal, talámica y límbica, asociadas al control ejecutivo, la atención y la inhibición del comportamiento.

Otros factores relacionados con el trastorno son los genéticos y los ambientales. La importancia de los factores genéticos en el TDAH se encuentra en los estudios con familias que observan una mayor incidencia del trastorno en los padres biológicos de estos niños. Con respecto a los factores ambientales, estos se han asociado principalmente con el embarazo y el parto (p.ej., nacimiento prematuro, bajo peso al nacer y consumo de tabaco y alcohol durante el embarazo). Estos factores ambientales pueden influir en la mayor gravedad de los síntomas, en un peor pronóstico del TDAH y en el aumento del riesgo de presentar problemas asociados.

En definitiva, el TDAH se trata de un trastorno neurobiológico heterogéneo y complejo que no puede explicarse por una única causa, sino por una serie de condiciones neurológicas junto con otros factores ambientales. Estas condiciones llevan al estudiante a NO ser capaz de realizar el comportamiento de una forma más ajustada, por lo que precisa de una intervención adaptada a su perfil con el fin de reducir la sintomatología. A continuación, se describen los aspectos más relevantes de cara a la detección, para lo cual, es necesario el conocimiento profundo del trastorno, el seguimiento diario de su evolución, sus antecedentes familiares, su situación en el momento del diagnóstico...

ASPECTOS CLAVE DE LA EVALUACIÓN Y DETECCIÓN

La evaluación del TDAH es una tarea compleja, sobre todo al tratarse de un trastorno heterogéneo con diferentes tipos de presentación y perfiles. Además, no existe una única prueba que por sí sola permita un diagnóstico fiable. Dada esta situación, la evaluación debe incluir un análisis del ámbito familiar, escolar, personal y social, unido a un examen psicoeducativo y médico completo dirigido a evaluar la salud general del estudiante para descartar otros posibles problemas, por ejemplo, de tipo visual, auditivo, etc.

De cara a su detección en el día a día del aula, el déficit de atención resulta más visible en situaciones que requieren atención sostenida a estímulos o tareas repetitivas. Por ello, la escuela es un buen lugar para poder detectar el trastorno. Este hecho resalta la importancia de que el profesorado esté especialmente alerta y realice una observación exhaustiva que permita analizar la posible presencia del trastorno.

En este sentido, generalmente, es el profesorado quien detecta inicialmente la presencia de síntomas que podrían asociarse al trastorno. Ante esta situación, en colaboración con la unidad de orientación del centro, se establece

un plan de análisis del caso y se concretan entrevistas con la familia con el fin de profundizar en si esas conductas aparecen también en el ámbito familiar y si cumplen con los requisitos necesarios para hablar de un trastorno de este tipo o, por el contrario, se trata de síntomas aislados que, aunque precisen de intervención, no constituyen un cuadro sintomático (ver anexo para criterios DSM-5).

Teniendo en cuenta la importancia de la observación en el aula, **¿cuál es la sintomatología principal que puede reflejarse en el aula?** A continuación, se exponen algunos ejemplos al respecto.

A nivel de atención:

- Frecuente incapacidad para prestar atención a los detalles junto a errores por descuido en las actividades escolares (no anota en la agenda, se equivoca en el signo de la operación matemática, se equivoca en el número de ejercicio o de página, confunde el libro de una asignatura con otra...).
- A menudo aparenta no escuchar lo que se le dice (se queda ensimismado, con la mirada perdida, hay que preguntarle varias veces para que responda o darle la instrucción repetidamente para que obedezca porque no se ha enterado...).
- Pérdida de objetos necesarios para la realización de las tareas (extravía objetos frecuentemente, incluso cuando son nuevos).
- Fácilmente se distrae ante estímulos externos (cambia de actividad frecuentemente porque recuerda que tiene que hacer otra cosa o porque cambia su interés hacia otro objeto o tarea).
- Con frecuencia es olvidadizo en el curso de las actividades diarias (olvida el material, la agenda, los deberes, el chándal...).

A nivel de hiperactividad:

- Muestra elevada inquietud con movimientos de manos o pies o se remueve en el asiento (ya sea cuando está haciendo la tarea, jugando, hablando, ...).
- Corretea o trepa en exceso en situaciones inapropiadas. Abandona el asiento en el aula en momentos en los que se espera que permanezca sentado (se levanta constantemente para coger material o sin motivo aparente, se le caen las cosas, tropieza...).
- Ruidoso, tiene dificultades para entretenerse tranquilamente en actividades lúdicas.

A nivel de impulsividad:

- Hace exclamaciones o responde antes de que se le hagan las preguntas completas.
- Es incapaz de guardar turno en las filas o en otras situaciones de grupo.

- A menudo interrumpe o se entromete en los asuntos de otros.
- Habla en exceso y a gran velocidad sin contenerse ante las situaciones sociales.

ALGUNAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Las posibilidades de intervención en el TDAH son tres principalmente: apoyo farmacológico, entrenamiento en *neurofeedback* y entrenamiento cognitivo-conductual y tratamiento educativo. Los resultados de los estudios que han puesto a prueba este tipo de intervenciones han indicado que las más eficaces son aquellas que se basan en la combinación de todas ellas.

Con respecto al tratamiento en *neurofeedback*, en los últimos tiempos, diferentes estudios han mostrado su efectividad. El *neurofeedback* se basa en aumentar los niveles de activación cortical para así disminuir los síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad. El entrenamiento con *neurofeedback*, se inició aproximadamente hace unos treinta años, en principio, como una opción de tratamiento adicional o alternativo al apoyo farmacológico, partiendo de la perspectiva de que el TDAH es un trastorno de base neurológica. El objetivo es que la persona sea consciente de su propia activación (a través del *feedback* inmediato auditivo y visual) y aprenda a modificarla voluntariamente. Para ello, a través de actividades lúdicas, se muestra al estudiante los cambios específicos en su activación durante una tarea para que este *feedback* inmediato le permita reconocerlos y aumentarlos (p.ej. un incremento en la activación se refleja en el “juego de ordenador” en el que la nave vuela más rápido, el muñeco corre más, el protagonista avanza hacia delante,...; en contra una disminución en la activación se manifiesta en que el juego se para, el muñeco no corre o el protagonista retrocede).

A nivel cognitivo-conductual, se encuentran una gran variedad de actividades dirigidas a modificar el comportamiento del estudiante (ver guía TDAH Isabel Orjales; Orjales, Polaino-Lorente, 2014). Algunas actividades, diseñadas para trabajar la sintomatología asociada al trastorno, se pueden encontrar en:

- Cuadernillos como *Fíjate y Concéntrate más* (Álvarez y González-Castro, 2004) que cuenta con una versión en papel y lápiz y otra informatizada con cuatro niveles para Educación Primaria y Secundaria (nivel 1, primer y segundo curso de primaria; nivel 2, tercer y cuarto curso; nivel 3, quinto y sexto curso; nivel 4, secundaria).
- También, se pueden utilizar las actividades propuestas en páginas web como <http://ww25.9letras.com> o <http://www.orientacionandujar.es/fichas-mejorar-atencion/> en la que especialistas han recogido múltiples recursos que favorecen la estimulación de la atención, la hiperactividad y la impulsividad.

● Otros ejemplos son las tareas dirigidas a mejorar el control de la impulsividad como la técnica de la tortuga (http://www.aprendiendocon-tdah.com/materiales/la_tecnica_de_la_tortuga.pdf) o incluso ejercicios lúdicos como el aprovechamiento del parchís para trabajar la atención (atención selectiva al centrarse en las propias fichas y no en las contrarias y atención sostenida dado que el juego tiene una duración prolongada), la impulsividad (esperar el turno) y la hiperactividad (permanecer quieto y tranquilo) además de otras funciones como la organización o la planificación. En cualquier caso, para que este tipo de actividades sean efectivas tienen que ser guiadas específicamente.

Unido a este grupo de tareas dirigidas a la estimulación de la propia sintomatología, es preciso trabajar los contenidos escolares a través de estrategias conceptuales con el fin de minimizar las consecuencias derivadas del TDAH (como la lentitud en la realización de las tareas, las dificultades de organización y planificación, ...). En este sentido, conviene poner en marcha estrategias adaptadas a los contenidos conceptuales que resalten las ideas principales, las organicen y las relacionen de manera significativa con el objetivo de favorecer un aprendizaje más rápido y profundo (se pueden utilizar estrategias como el [Hypertexto](#); Álvarez y Soler, 2005; incluso desde Educación Infantil con su versión adaptada para esta etapa [EPI.com](#); Álvarez y González-Castro, 2012).

Finalmente, a nivel educativo, conviene incorporar algunas pautas que han mostrado mayores beneficios en el trabajo con niños con TDAH. Algunas de ellas se muestran a continuación:

- Procurar que el estudiante se sienta cerca de la pizarra.
- Eliminar estímulos distractores.
- Cambiar cada cierto tiempo de actividad.
- Ajustar el número de tareas.
- Permitir o solicitar que realice recados para que pueda levantarse y moverse en ocasiones establecidas y oportunas.
- En los exámenes darle más tiempo, utilizar enunciados cortos, reducir el número de preguntas, no corregir las dos últimas cuestiones dado que su nivel atencional no le permite alcanzar el máximo rendimiento en estos últimos ejercicios, hacer algunas preguntas orales o, en todo caso, dividir el examen en dos partes con una pequeña actividad de descanso entre cada una de ellas (borrar la pizarra, abrir la ventana...).

En definitiva, es posible aplicar diferentes marcos de conducta que, sin duda, pueden favorecer la evolución positiva de la sintomatología asociada al TDAH que, por otro lado, con la intervención adecuada desde los diferentes ámbitos o contextos, presenta un buen pronóstico. Así, es preciso que se pongan en marcha aquellas medidas más ajustadas al perfil detectado en la evaluación.

También hay que tener en cuenta los beneficios del refuerzo positivo, tratando de potenciar las conductas que queremos aumentar y mejorar (se concretan dos o tres conductas a reforzar y de forma estable se maneja el reforzamiento siempre de la misma forma, el mismo adulto, en la misma situación), trabajando al mismo tiempo la motivación y la autoestima del estudiante dado que el aspecto emocional juega un papel clave en la evolución y desarrollo no solo del trastorno, sino de la persona.

Referencias bibliográficas

Álvarez, L., y González-Castro, P. (2004). *Fíjate y concéntrate más, ... para que atiendas mejor*. Madrid: Cepe.

Álvarez, L., y González-Castro, P. (2012). *Programa de refuerzo para estimular el pensamiento y la inteligencia EPI.com*. Madrid: EOS.

Álvarez, L., y Soler, E. (2005). *¡Ya entiendo!... Con Hipertexto*. Madrid: Cepe.

American Psychiatric Association, APA. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos Mentales (4ª Ed, Rev.)*. Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association, APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.

Brown, E.T. (2003). *Trastornos por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos*. Barcelona: Masson

Orjales, I., Polaino-Lorente, A. (2014). *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: Cepe.

Criterios DSM-5 para la sintomatología inatenta e hiperactiva-impulsiva.

Inatención	Hiperactividad-Impulsividad
Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (p. ej., se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).	Con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (p. ej., tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o la lectura prolongada).	Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (p. ej., se levanta en la clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, o en otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).
Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (p. ej., parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).	Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado (Nota: En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto).
Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (p. ej., inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).	Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (p. ej., dificultad para gestionar tareas secuenciales, dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden, descuido y desorganización en el trabajo, mala gestión del tiempo, no cumple los plazos).	Con frecuencia está "ocupado", actuando como si "lo impulsara un motor" (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes o reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).
Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (p. ej., tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).	Con frecuencia habla excesivamente.
Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (p. ej., materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles del trabajo, gafas, móvil).	Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (p. ej., termina las frases de otros, no respeta el turno de conversación).
Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).	Con frecuencia le es difícil esperar su turno (p. ej., mientras espera en una cola).
Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (p. ej., hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas).	Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (p. ej., se mete en las conversaciones, juegos o actividades, puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso, en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).

iiiVamos a tratar de aclararnos con las altas capacidades!!!

MARINA ÁLVAREZ HERNÁNDEZ

Universidad de Oviedo

CONCEPTO, APROXIMACIÓN, TÉRMINOS...

Cuando hablamos de alumnos y alumnas con Altas Capacidades (AACC) no solo nos estamos refiriendo a los alumnos superdotados y superdotadas, sino a todo el alumnado que muestra unas capacidades superiores a las del resto de sus compañeros. Existen diversos términos que engloban las altas capacidades intelectuales, cada uno con su matiz diferenciador, por eso no hay una definición única. No todo el alumnado con altas capacidades es superdotado, pero sí todo el alumnado superdotado tiene altas capacidades. Existen múltiples enfoques y teorías, pero no nos extendemos en este apartado y nos centraremos, a lo largo de este breve documento, en dos autores para acercarnos a las Altas Capacidades. Existen muchos otros enfoques y los enlaces que aportamos a lo largo del documento nos llevarán a la bibliografía complementaria (<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9797220033A/17426>).

Según el Dr. Joseph Renzulli (1978-1994):

“Una persona superdotada es aquella que tiene una capacidad intelectual superior a la media (C.I. superior a 130), que se manifiesta en una forma de procesar la información cuantitativa y cualitativamente distinta, con claras dotes creativas y un alto grado de motivación intrínseca por el aprendizaje”.

Esta definición se denomina el **modelo de los tres anillos**:

1. Alta capacidad intelectual.
2. Alto índice de creatividad.
3. Motivación por la tarea.

Mönks y Van Boxtel (1988) afirman que las características enumeradas por Renzulli tienen un *carácter estático* y proponen incluir los *marcos sociales*:

Modelo de interdependencia triádico

El desarrollo de la superdotación depende de la interrelación efectiva entre seis factores:

Rasgos fundamentales	Factores sociales
Altas capacidades intelectuales	Familia
Creatividad	Colegio
Motivación	Compañeros

DISTINTOS TIPOS DE ALTAS CAPACIDADES

Superdotados y superdotadas

- Son alumnos que, al presentar un nivel alto de rendimiento intelectual en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad en cualquier área.
- Se caracterizan por disponer de un nivel muy elevado de recursos en todas las aptitudes intelectuales, es decir, por su competencia general.

Talento

- Son alumnos y alumnas que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Se suele hablar de: talento académico, creativo, verbal, matemático, social, artístico, musical y motriz.
- Socialmente es más espectacular que el superdotado.
- No todos tienen por qué tener una inteligencia excepcional, aunque sí hay que suponerles, al menos, una buena inteligencia.

Precocidad

- Debe entenderse como un fenómeno evolutivo.
- Implica un ritmo de desarrollo más rápido, pero no alcanza niveles muy superiores.
- Una vez llegados a la madurez se normaliza el ritmo, por eso no va acompañada de superdotación.
- Se habla de competencia específica prematura.
- Dato: el 3% de niños y niñas que a los 5/6 años fueron clasificados con potencial superdotado, a los 10/11 dejaron de serlo.

Genio

- Son personas que a lo largo de su vida realizan una obra excepcional, reconocida: Shakespeare, Beethoven, Picasso...
- Según algunos neurofisiólogos su aparición tan excepcional y esporádica se debe a una mutación genética.

LLEGANDO A ALGUNA CONCLUSIÓN

- No hay tantos alumnos y alumnas superdotados como se pensaba (1/1000 aproximadamente).
- En cambio, alumnos y alumnas con Altas Capacidades hay muchos (se piensa que más del 10%).
- A todos ellos debe prestárseles una atención específica en el aula.

SUPUESTOS BÁSICOS ACERCA DEL ALUMNADO CON AACC

- Las y los niños con AACC presentan tantas diferencias entre sí como el resto de niñas y niños.
- Se debe observar cuidadosamente a todos los niños y niñas porque sus características pueden despistar. Es frecuente que fracasen, se porten mal, no muestren interés... debido al desconocimiento de su peculiaridad (por su parte y por la de los maestros) y, por tanto, a la inexistencia de una respuesta educativa para el alumno o alumna.
- No interesa etiquetar y/o clasificar, sino conocer las necesidades educativas para poder ofrecerles el apoyo necesario.
- El profesorado que tiene a un alumno o alumna superdotado no necesita ser superdotado, sino conocer sus características y tener una actitud positiva que le ayude a comprometerse.

LEYES

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Título II. Equidad en la Educación Capítulo I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Artículo 71. Principios. Artículo 76. Ámbito. Artículo 77. Escolarización. Por falta de espacio no desarrollamos este apartado, pero el enlace siguiente puede aclarar cualquier duda al respecto: <http://www.altascapacidadesytalentos.com/que-dice-lom-ce-altas-capacidades/>

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SUPERDOTADOS

No todas las características enumeradas a continuación se dan en todos los niños y niñas con superdotación, pero sí que responden, en su mayoría, al perfil general que presentan estos niños y niñas.

- Obtienen en pruebas de inteligencia individuales puntuaciones significativas por encima de la media.

- Presentan diferencias cognitivas **cuantitativas** en relación a sus iguales:
 - Son más rápidos y rápidas procesando información.
 - Aprenden antes.
 - Tienen gran memoria.
 - Más facilidad para automatizar destrezas (lectura, escritura, cálculo...)
 - Presentan diferencias cognitivas **cualitativas** en relación a sus iguales:
 - Conectan e interrelacionan conceptos.
 - Poseen y construyen esquemas complejos y organizados.
 - Son eficaces al emplear procesos metacognitivos.

- Desarrollan precozmente y de forma elevada habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.

- Elevado interés por aprendizajes eruditos, técnicos, sociales... (dedican esfuerzo).

- Tienen a responsabilizarse del propio éxito o fracaso (locus interno de control).

- Muestran independencia y confianza en sus posibilidades.
- Pueden manifestar tendencia al liderazgo.

- Obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en pruebas de creatividad:

- **Fluidez** de ideas, de asociación y de expresión.
- **Flexibilidad**: cambios de planteamiento, de estrategia, de solución...
- **Originalidad**: producción de ideas inusitadas.

- Si se desconoce la existencia de AACC tienden a despistar por características contrarias a las descritas.

DETECCIÓN

Pautas para la detección:

- Utiliza recursos expresivos ricos: alternativas al término, sinónimos, giros léxicos y semánticos, vocabulario rico, estructuras morfosintácticas complejas...

- Generaliza y transfiere aprendizajes con gran facilidad.
- Relaciona e interconexiona temas aparentemente no relacionados.
- Prefiere tareas novedosas que le supongan un reto frente a las rutinarias.
- Persevera en las tareas, no abandona ante las dificultades.

- Es perfeccionista en lo que le interesa y descuidado en la presentación con los materiales...
- Se abstrae de su alrededor cuando algo le interesa y muestra motivación intrínseca.
- Es observador, agudo, despierto y formula preguntas inusuales...
- Se cuestiona temas relacionados con la moralidad, la justicia, diferentes valores...
- Antes de iniciar una tarea la analiza, planifica cómo intervenirla y tiene iniciativa.
- Prefiere la compañía de adultos y niños y niñas mayores o menores y, a veces, muestra pocas habilidades sociales.

ADEMÁS, LAS Y LOS MAESTROS DEBEN RECOGER LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:

- Comportamiento social: aunque tengan un conocimiento correcto y precoz del medio en el que se desenvuelven, no siempre se traduce en acciones adecuadas.
- Adaptabilidad: suelen tener un buen nivel de adaptabilidad, los que puede presentar algún problema en esta área son los talentos matemáticos, lógicos y académicos.
- Capacidad de comunicación: en el día a día el maestro debe de observar y comprobar cómo se comunican el niño o la niña.
- Asertividad: el niño o la niña asertivos se expresan de forma libre, directa, sincera ...
- Liderazgo y popularidad: si no hay problemas de relación estos niños y niñas pueden liderar el aula (superdotados, creativos, artísticos).
- Autoevaluaciones: las y los niños también pueden darnos mucha información, a través de entrevistas, cuestionarios... Es importante que los niños y niñas se observen a sí mismos.
- Información aportada por la familia: la familia es una fuente muy importante de información, nos aportan datos fundamentales para la detección.

¿QUÉ NECESITAN ESTOS NIÑOS Y NIÑAS?

Las necesidades educativas que puede presentar el alumnado de AACC no son homogéneas. Serán necesidades particulares de cada alumno o alumna en concreto y estarán condicionadas por circunstancias muy diversas: capacidades personales, momento evolutivo, ambiente en que se desarrolla, etc.

Aun así, algunas de las necesidades educativas más comunes de este alumnado son:

- Ambiente rico y estimulante en un entorno que estimule sus potencialidades.
- Autonomía, independencia y autocontrol.
- Sentimientos de pertenencia al grupo de amigos o amigas y de compañeros o compañeras.
- Aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean.
- Enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo personal de aprendizaje.
- Oferta curricular flexible que le permita profundizar en los contenidos.
- Acceso a recursos educativos adicionales que complementen y completen la oferta educativa ordinaria.
- Flexibilización de su enseñanza en aspectos tales como horarios, actividades, recursos, materiales o agrupamientos.

MEDIDAS CONCRETAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

A. Medidas de carácter ordinario: adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas a las necesidades planteadas por el alumno o alumna.

B. Medidas de carácter extraordinario: implican la adaptación del currículum llevando a cabo una ampliación y/o enriquecimiento del mismo para el alumno o alumna concreto. También se pueden proponer programas de desarrollo individualizados.

C. Medidas de carácter excepcional: flexibilización de las diversas etapas y enseñanzas con una reducción en la duración de las mismas. La excepcionalidad de esta medida requiere un riguroso proceso en el que se acredite que esta es la mejor medida que se puede adoptar y supone un beneficio para el alumno.

Algunos ejemplos:

A. Medidas de carácter ordinario

- Dotar los aprendizajes con un mayor grado de profundidad, extensión e interdisciplinabilidad.
- No incrementar en cantidad, no dar “más de lo mismo”, sino profundizar, conectar, enriquecer...
- Plantear actividades más complejas ya sea porque impliquen mayor actividad cognitiva o por su aplicabilidad.
- Potenciar el pensamiento creativo.
- No tienen por qué estar destinadas solo al alumno o la alumna con AACC, pueden planificarse para toda la clase.

B. Medidas de carácter extraordinario (Propuesta de Consuelo Gallego Gallego y Pilar Faci, Centro de Recursos de E. Especial de Navarra) (http://repositorio.ceposunaecija.org/upload/repositorio2012_03_06_12_27_50_2925.pdf)

- **Ampliación partiendo de las unidades didácticas.**

Ejemplo: en la unidad que aborda el espacio y los planetas se le pide al alumno o alumna que elabore un trabajo sobre las teorías del origen del universo.

- **Enriquecimiento a través de rincones o talleres de ampliación.**

Ejemplo: taller de escritura creativa (buzón de cartas, noticias, prensa...).

- **Programar en una o más áreas actividades por proyectos.**

Ejemplo: elaborar un proyecto de investigación sobre los hábitos de alimentación del alumnado diferenciando cursos-edades.

- **Introducir nuevos contenidos no contemplados en los currículos ordinarios.**

Ejemplo: en el Tema 2 de Ciencias de la Naturaleza de 2º curso (*EL PAISAJE*), se le propone una actividad para que investigue y experimente con el agua.

- **Introducir programas específicos de desarrollo cognitivo.**

Ejemplo: cuando el alumno supera los objetivos de una unidad se pone a trabajar en un programa estilo PI de Harvard o PEI de Feuerstein.

- **Introducir programas específicos de desarrollo personal y social.**

Ejemplo: trabajar con toda la clase con un programa estilo: *GROP (2003). Educación socioemocional. Educación Primaria.*

C. Medidas de carácter excepcional

- La aceleración ha sido, durante años, la forma más utilizada para responder a las necesidades de las y los alumnos superdotados.

- Consiste en adelantar uno o más cursos para situar al alumno o alumna en el contexto que se corresponde con su nivel de conocimientos.

- Esta medida puede revestir diversas formas: por ejemplo, la **admisión precoz**, la **flexibilización** de alguna asignatura...

- Tiene sus ventajas, pero también sus inconvenientes. Por ello la excepcionalidad de esta medida requiere **un riguroso proceso** en el que se acredite que es la **mejor medida** para adoptar y que **supone un beneficio** para el alumno o alumna.

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL AULA (PROPUESTAS)

Las y los maestros deben fomentar:

- La comprensión y el respeto

- La metodología abierta y flexible
- Organizar espacios y tiempos
- Facilitar la autonomía
- Fomentar el diálogo y la comunicación
- Favorecer la integración
- Reforzar la creatividad, la curiosidad y el juicio crítico
- Potenciar el pensamiento creativo
- Favorecer la autoestima
- Ayudar, motivar...

Los maestros deben evitar:

- Tratar al alumno o la alumna como si fuera un genio
- Tener siempre expectativas elevadas
- Elogiarles exageradamente
- Centrarse en lo cognitivo olvidando lo socioemocional
- Que el alumno o alumna se sienta superior...

ATENCIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO FAMILIAR

- La influencia de la familia sobre el niño o la niña con AACC es evidente y por eso es muy importante controlarla.
- Conviene aclarar que el alumno o la alumna con AACC no siempre es capaz de sobresalir sin ayuda.
- Las expectativas de la familia deben de ajustarse a la realidad (tienden a tener expectativas superiores a las posibilidades del niño).
- Deben de estar informadas, formadas y ser orientadas en temas como actividades extraescolares, cumplimientos de las normas...
- Facilitar el encuentro entre iguales enriquece y normaliza.
- La coordinación entre el ámbito escolar y el familiar es imprescindible.
- Las familias tienen necesidades, hay que conocerlas y solucionarlas.
- Como orientación, se aconseja no callarse y comunicar a la escuela cualquier sospecha sobre la existencia de AACC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acereda, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.

Pérez, L. (Coord.) (2007): *Niños con capacidad superior: experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.

Regadera, A. (2002). *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades. Adaptaciones Curriculares: Primaria y ESO*. Valencia: Brief.

Ayúdame, no quiero ser una niña o un niño solitario. Trastorno del espectro del autismo

MARÍA ÁNGEL CAMPO MON

Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) no es un tema nuevo. Leo Kanner, en 1943, lo describe por primera vez a partir de un estudio realizado con 3 niñas y 8 niños. En ellos observa las siguientes características: incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones; lenguaje ecolálico; problemas de comprensión y de expresión; déficit de atención; ausencia de modulación tonal; mutismo total en ocasiones; insistencia de invarianza en el ambiente y aparición temprana del trastorno (en los tres primeros años).

Desde Kanner hasta la definición más actual (DSM-5, 2014) han sido muchos investigadores los que se han ocupado del tema (Baron-Cohen, 2010; Frith, 1999; Wing, 2003) pero a pesar de ello, son varias las incógnitas que aún no se han resuelto.

2. CONCEPTO E IDENTIFICACIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

2.1. Concepto

Según la DSM-5 (2013), el TEA se *incluye* dentro de los trastornos del desarrollo neurológico junto a las discapacidades intelectuales, los trastornos de la comunicación, trastornos por déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del aprendizaje, trastornos motores, trastornos de tics y otros trastornos del desarrollo neurológico no especificado. Se caracteriza por:

- Déficit persistentes en la *comunicación* y en la *interacción social* en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo
- Patrones de *comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas*.
- Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades).
- La conjunción de síntomas limita y discapacita para el funcionamiento cotidiano.

2.2. Identificación

Según la DSM-V, para diagnosticar el TEA, se deben de cumplir los criterios A, B, C y D:

A. Déficit persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando *simultáneamente* los tres déficits siguientes:

1. Déficit en la reciprocidad social y emocional. *No me relaciono con mis compañeros y compañeras; suelo estar solo; parece que los demás no existen para mí; prefiero relacionarme con personas adultas; me relaciono solo si los demás toman la iniciativa; no manifiesto mis sentimientos; me cuesta entender las emociones de los otros y expresar las propias; me cuesta entender las bromas; me cuesta hacer amigos...*

2. Déficit en las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social. *Soy inexpresivo o inexpresiva; gesticulo poco o nada; no mantengo la mirada; parece que miro al infinito; hago gestos o muecas extraños o exagerados; no entiendo los gestos ni las expresiones de los demás...*

3. Déficit en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas. *No me gusta la gente; no quiero conocer gente nueva; aborrezco los lugares donde hay mucha gente (fiestas, centros comerciales...); a veces no saludo o de forma inapropiada; me comporto mal (grito, tengo rabietas, me enfado...); no sé controlarme; puedo resultar mal educado o educada; a veces soy agresivo o agresiva; a veces me autoagredo; me entrometo en los grupos; no me gustan las actividades de grupo; no me gusta conversar; a veces no entiendo lo que dicen los demás; no respeto el turno de palabras y hablo cuando no debo; me entrometo en las conversaciones; parece que no escucho; digo cosas inapropiadas; soy demasiado sincero; entiendo las frases en su sentido literal...*

B. Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan al menos en dos de los siguientes puntos:

1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva. *Repito frases, sílabas, ideas (ecolalia); puedo tener mi propio lenguaje; desconozco si el interlocutor me escucha o le interesa lo que digo; hago movimientos repetitivamente, con las manos (aleteo), balanceo mi cuerpo, giro la cabeza...; digo frases que solo entiendo yo...*

2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio. *Quiero hacer las cosas siempre de la misma manera; no me gustan los cambios ni las novedades; tengo fijación con determinados objetos (uso siempre el mismo bolígrafo, el mismo vaso...); siempre como lo mismo; me niego a probar alimentos nuevos; ingiero sustancias no comestibles (tierra, gomas de borrar...); siempre llevo la misma ropa; sigo siempre las mismas rutas para llegar a los sitios; repito conductas (veo siempre el mismo capítulo de una serie antes de ir a dormir, doy 3 golpes en la puerta antes de entrar en una sala...); duermo muy poco; necesito realizar varios rituales para conciliar el sueño...*

3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada. *Me interesan temas raros que no suelen atraer a los demás; me gusta memorizar*

fechas, matrículas de coches, números de teléfono; me fijo en detalles que pasan inadvertidos a otras personas; me gustan los números; me atraen objetos con poco interés (cordones de los zapatos, un muñeco, unas gafas...); cuando hago algo que me gusta me aílo totalmente...

4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno. *Toco objetos muy calientes o muy fríos y no siento dolor; hay determinados sonidos que me molestan mucho (batidora, susurrar...); hay determinado sonidos que me fascinan (lavadora); a veces ante sonidos muy fuertes no reacciono; determinadas texturas me producen rechazo total; me gusta todo lo que gira; me gustan las luces; soy intransigente con determinados olores...*

A. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades).

B. La conjunción de síntomas que limita y discapacita al sujeto para el funcionamiento cotidiano.

- Todos estos síntomas pueden darse con diferentes grados de intensidad.

3. TIPOS

Los diferentes tipos de TEA dependen del cociente intelectual del sujeto, de cómo haya sido el proceso de adquisición del lenguaje y de la intensidad de los síntomas.

- **Síndrome de ASPERGER** (no hay discapacidad intelectual, ni retraso en la adquisición del habla).

- **Autismo de alto funcionamiento** (no hay discapacidad intelectual, SI hay retraso en la adquisición del habla).

- **Autismo de funcionamiento medio** (inteligencia baja cercana a la discapacidad intelectual, con o sin retraso en la adquisición del habla).

- **Autismo de bajo funcionamiento** (discapacidad intelectual, con o sin retraso en la adquisición del habla).

- **Autismo atípico**, bien porque se manifestó tarde o solo se da un rasgo típico.

4. DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO

El TEA es muy difícil de diagnosticar por su baja incidencia (aunque cada vez hay más casos), por la variedad de síntomas que presenta, por la intensidad con que aparecen y las diferentes formas de manifestarse, por las lagunas existentes sobre todo en lo relacionado con la etiología, y porque los instrumentos de evaluación no están muy desarrollados.

Para hacer un diagnóstico fiable se necesita tiempo, experiencia y la observación del sujeto en diferentes contextos.

Hay algunos instrumentos que el maestro puede utilizar y que sirven para detectar síntomas del espectro autista aunque el diagnóstico siempre tiene que ser llevado a cabo por los profesionales correspondientes (**Coefficiente del espectro autista, AQ**, Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; **M-CHAT**, Baron-Cohen, 1992, 1996; **CARS**, Schopler y col., 1980; **PEP**, Schopler y Rechler, 1979).

5. INTERVENCIÓN

A **nivel de centro** hay que procurar que este sea pequeño, con poco alumnado, dotado de recursos, organizado y con profesorado implicado y dispuesto a colaborar.

Cuando el alumno o la alumna cambia de curso, las y los docentes deben de coordinarse para facilitar la transición. Es aconsejable que el alumno o la alumna conozca previamente al nuevo profesor o profesora y el aula futura.

El tutor o la tutora ayudarán a planificar los deberes.

Conviene que en el centro haya espacios donde pueda estar tranquilo y que los patios estén muy vigilados para controlar la relación con las y los compañeros, posibles problemas de acoso, salidas y entradas, exceso de estimulación... Es importante usar pictogramas para informar de los lugares que va a frecuentar el niño o la niña (clase, aseos, biblioteca, etc.).

Gracias al juego, las y los niños practican habilidades relacionadas con el entorno social. El **patio**, concretamente durante los recreos, cuando hay niños y niñas con TEA, ha de estar muy vigilado. Las y los profesores han de ocuparse de organizar juegos donde puedan participar, explicar las reglas, estructurar al grupo y asignar roles, usando técnicas conductuales para aumentar la cooperación.

A **nivel de aula**, el ambiente ha de estar muy estructurado, procurando que no se produzcan cambios. La jornada ha de estar pautada y secuenciada. El alumno o la alumna en todo momento ha de saber lo que tiene que hacer, gracias a las agendas con pictogramas y a que se le han anticipado los acontecimientos.

En la clase no pueden faltar los *apoyos visuales* para las rutinas y para las instalaciones, un *tablón grande con los horarios, espacios donde pueda estar tranquilo* y trabajar individualmente, *agrupamientos que favorezcan la comunicación y materiales adaptados* y motivadores.

A nivel de compañeros y compañeras, es aconsejable hablar con ellos y ellas e informarles de lo que es el trastorno del espectro autista para que puedan entender determinadas conductas y la forma de actuar del docente, en ocasiones diferente a la que muestra con el resto de la clase. El tutor o tutora debe fomentar las relaciones positivas y mejorar la percepción de las y los compañeros, propiciar

oportunidades para practicar las relaciones sociales y usar reforzadores sociales y retroalimentación entre compañeros y compañeras.

A **nivel del alumno o alumna**, para favorecer el mantenimiento de la atención, se aconseja situarlo cerca del maestro o maestra y de la pizarra, que el ambiente presente pocos estímulos (ruidos, luces, olores fuertes...) al igual que los textos (quitar fotos, ilustraciones...), confeccionarle horarios con imágenes iguales a los que hay en el tablón de clase y agendas con pictogramas, realizar un listado con el material escolar del que debe de responsabilizarse, usar códigos de color (por ej. por asignatura) y evitar la improvisación.

Las **nuevas tecnologías** son muy eficaces en el trastorno autista ya que favorecen un *aprendizaje activo*. Los sistemas informáticos, en general, aportan versatilidad, flexibilidad y una enseñanza adaptada a cada estudiante. Concretamente, al alumnado con TEA le permiten recibir *estimulación multisensorial* principalmente visual, acceder a la *información* de manera lógica, *concreta, visual y situada en un espacio* (el lenguaje oral es invisible). Las tareas, con estos recursos, resultan atractivas y reforzantes, exigen *respuestas predecibles y controlables, no requieren habilidades sociales* para su ejecución y permiten trabajar de forma *autónoma* lo cual favorece el autocontrol.

Referencias bibliográficas

[American Psychiatric Association](#) (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.

Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.

Frith, U. (1999). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.

Gallego, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: INICO.

Wing, L. (2003). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. Robinson Publishing.

Zardaín, P. y Trelles, G. (2009). *El síndrome de Asperger*. Asociación Asperger de Asturias.

Enlaces de interés:

Academia de especialistas

[youtube.com/watch?v=fCoBk1tWYEg](https://www.youtube.com/watch?v=fCoBk1tWYEg)

www.pictogramas.org

arasaac.org/

www.autismodiario.org

www.apna.es

