

# D!dactia

Número 6. Octubre de 2014

Edita Master Distancia, SA (Zaragoza)

ISSN 2255 – 5366



## Altas capacidades en el aula

Un estudio de caso sobre la experiencia de aprendizaje

**Melody García Moya**

melodygarciamoya@gmail.com

Grado de maestro de educación primaria con mención en pedagogía terapéutica

---

Los estudiantes de altas capacidades intelectuales son los grandes olvidados de las aulas educativas, a pesar de las demandas de familiares, de los mismos alumnos y a veces de los propios profesores (Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades, 2013) debido, entre otras, a los estereotipos que existen hacia estos estudiantes (Peña del Agua, 2002; Quintero y Morón, 2011) y a la falta de formación docente para atender a la diversidad (Castro, Benavides y Segovia, 2008).

Todo ello alerta de que los alumnos de altas capacidades presentan un 70% de bajo rendimiento en los estudios y entre 35% y un 50% están abocados al fracaso escolar al no estar debidamente diagnosticados y atendidos (Gálvez y González, 2000, p.2).

En el presente trabajo, se ofrecen reflexiones sobre una investigación de campo de caso único desde el paradigma interpretativo y se plantean estrategias para atender a estos estudiantes en las aulas escolares.

### Palabras clave

Altas capacidades, dificultades, necesidades educativas, motivación, estrategias.

**G**ifted children are the most forgotten scholars in a classroom, despite the demands by their families, the same students and, sometimes, from teachers (Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades, 2013), due to existing stereotypes against these students (Peña del Agua, 2002; Quintero and Morón, 2011), and the lack of teachers' learning in dealing diversity in a classroom, among other factors. (Castro, Benavides and Segovia, 2008).

All these facts are warning that intellectual gifted students have 70% low academic performance and 35-50% of them are risked to scholar failure as they are not well diagnosed and attended. (Gálvez and González, 2000 , p.2).

In this article we will reflect upon a single-case fieldwork with an interpretative paradigm, and propose some strategies to attend these children in class.

### **Keywords**

Gifted children, difficulties, educational needs, motivation, needs.

### **1. ¿Cómo pueden ser las personas de altas capacidades?**

La primera vez que el Ministerio de Educación de España utiliza el concepto de altas capacidades fue en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo. En ella aparece el término de alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), haciendo alusión, entre otros, a los estudiantes de altas capacidades (artículo 71.2.).

No existe una definición unánime del concepto de altas capacidades intelectuales. Este concepto hace alusión a un colectivo heterogéneo de personas que presenta potencialmente alta capacidad en una, alguna o en la mayoría de las áreas de la conducta humana, pudiendo mostrar o no conductas propias de estudiantes excelentes o muy por encima de la media en uno o varios ámbitos educativos (Prieto, 2008; Navarrete, 2009; Martínez Torres y Guirado, 2010; García Ganuza y Abaurrea, 2012; Martínez, 2013).

Estas personas suelen tener un alto cociente intelectual, perseverancia ante los obstáculos, tolerancia a la ambigüedad, apertura a la experiencia y la voluntad de asumir riesgos. De igual manera poseen motivación intrínseca y de logro, movida por el deseo de ser competentes; sin olvidar la creatividad y el entusiasmo que presentan por temas de aprendizaje novedosos y funcionales (Sternberg y Lubart, 1995).

Además, pueden mostrar un elevado nivel en variables cognitivas como razonamiento lógico y gestión de la memoria; de aprendizaje como cantidades de conexiones y ritmo de aprendizaje; de organización, estilos de aprendizaje y socioemocionales como auto concepto, motivación y habilidades (Martínez Torres y Guirado 2010).

## **2. Los estudiantes de altas capacidades en los colegios**

Este colectivo es heterogéneo y en las aulas escolares suele encontrarse con dificultades, debido, entre otros, a la existencia de estereotipos.

Asimismo, hay que tener en cuenta que la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en su punto 58, en relación a las altas capacidades, expone que las Administraciones educativas son las encargadas de adoptar medidas para identificar y atender a estos estudiantes.

### **2.1. Dificultades y estereotipos a los que tiene que hacer frente**

La primera dificultad con la que se encuentran las personas de altas capacidades en el entorno educativo formal es el diagnóstico. Según el informe elaborado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del año 2000, se estima que un 99,4% de los casos no han sido todavía identificados, alertando así de que estos estudiantes presentan un 70% de bajo rendimiento en los estudios, y entre 35% y un 50% están abocados al fracaso escolar por su erróneo, bajo o nulo diagnóstico y atención (Gálvez y González, 2000, p.2).

También se debe tener en consideración, la actitud de los docentes y su falta de formación para atender a la diversidad, y concretamente al alumnado de altas capacidades (Castro, Benavides y Segovia, 2008). Por acrecentar, todo ello, el riesgo de fracaso escolar, debido al efecto Pigmalión negativo (Benito Mate, 2009).

Igualmente, los estereotipos existentes en la institución escolar aumentan la dificultad del reconocimiento de este alumnado, por no estar éstos a la altura de las creencias de los profesores. Algunos de los estereotipos son (Peña del Agua, 2002; Quintero y Morón, 2011):

- Son un grupo reducidos de alumnos/as con características homogéneas que sobresalen en todas las áreas del currículo.
- No requieren de una atención educativa específica porque estos alumnos obtienen un alto rendimiento académico.
- Profesores y familias deben aumentar la presión hacia estos niños y niñas con la

finalidad de obtener un rendimiento acorde a sus capacidades.

Con relación al aula, cabe decir que el alumnado de altas capacidades tiende al aburrimiento en clase y como consecuencia disminuye su motivación hacia el aprendizaje, bien porque el currículo ordinario trata temas que el estudiante ya conoce o porque se dedica más tiempo del que necesita para aprenderlos (Martínez Torres y Guirado, 2010). Apoyando lo anterior, Bernstein (1985) indicó que el alumnado de altas capacidades obtiene un rendimiento por debajo de sus posibilidades, debido a que en los colegios se utiliza el mismo libro de texto para todos los estudiantes en una materia o grado.

Asimismo, hay que tener en cuenta el perfeccionismo de los estudiantes de altas capacidades, ya que ellos mismos se imponen exigencias.

También se encuentran con dificultades de socialización acentuadas por el nivel de lenguaje y vocabulario, que afecta a la comunicación e interacción con sus iguales (Martínez Torres y Guirado, 2010).

## 2.2. Estrategias educativas disponibles para sus necesidades

Las instituciones educativas para este tipo de estudiantes disponen de estrategias educativas, tales como:

- Enriquecimiento curricular. Consiste en ajustar los programas educativos a las necesidades del alumno.
- Aprendizaje individualizado. Donde el estudiante aprende de acuerdo a sus posibilidades personales, a través del estudio independiente, tutorías y cursos en línea, que facilitan la apertura al sistema educativo (Navarrete, 2009; Martínez Torres y Guirado, 2010; Artola, 2011; Quintero y Morón, 2011).

Si estas medidas ordinarias se consideran insuficientes, el Orden 70/2005, expone que el alumno superdotado intelectual podrá ser trasladado a un curso superior al que le corresponde. Esta medida, podrá adoptarse un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas posobligatorias.

## 2.3. Necesidades educativas que presentan

Las necesidades que pueden presentar estos alumnos en las aulas educativas son:

- Necesidades de tipo psicológico. Problemas de autoestima y motivación que se pueden solventar con un ambiente de enseñanza y aprendizaje dinámico y flexible. Por ejemplo, autoevaluación.
- Necesidades de tipo social. Participación en grupo. Por ejemplo, trabajos grupales que permitan compartir las inquietudes de los estudiantes.
- Necesidades intelectuales. Inquietudes superiores a lo establecido en el libro de texto. Por ejemplo, investigaciones grupales que permitan adquirir conocimientos de interés para el alumnado. (Bernstein, 1985; Pérez Sánchez, 2006; Martínez Torres y Guirado, 2010; Coleman, 2010; Barrera et al, 2012; Benito Mate, 2012; Merriman, 2012; Vogl y Preckel, 2014).

### 3. Motivación por el aprendizaje

La motivación es un conjunto de estímulos que determinan el comportamiento para realizar acciones y persistir en ellas, siendo considerado uno de los principales elementos que favorece el aprendizaje (De Corte, 1995; Pintrich y Schunk, 2002; De Conte et al, 2003). Estos estímulos, según Alonso Tapia (2005) y Navarrete (2009), se basan en factores internos y externos dando lugar a:

- La motivación relacionada con la tarea. Es el significado que para el alumno tiene conseguir aprender los conocimientos propuestos.
- La motivación relacionada con el yo. Es la superación de las dificultades con las que se encuentra para lograr el aprendizaje y va construyendo el auto concepto.
- La motivación centrada en la valoración social. La aceptación y aprobación que se recibe por parte de las personas que el alumno considera superiores a él.

- La motivación que apunta al logro de recompensas externas. Son los premios que el alumno recibe cuando se han conseguido los resultados esperados.

Las personas de altas capacidades presentan una gran motivación intrínseca, pero al igual que todos, son un grupo heterogéneo y poseen sus inquietudes particulares; por ello, sus profesores deberán conocerlas para poder proporcionar a cada estudiante aprendizajes adecuados a sus intereses.

Es importante tener en cuenta que la falta de motivación suele ser señalada como una de las principales causas del deterioro y uno de los problemas más graves de aprendizaje, sobre todo en educación formal (Manzano, 2009).

#### 3.1. Momentos para motivar

Existen tres momentos clave para motivar a los estudiantes en su aprendizaje:

- Al comienzo de las actividades de aprendizaje. Donde hay que despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar, ayudar a los alumnos a que relacionen

los contenidos a aprender con lo que ya saben y mostrarles su utilidad.

- Durante las actividades de aprendizaje. La atención de los alumnos debe estar focalizada en el proceso y progreso de éste. Se tienen que plantear duda y retos.
- En los momentos en que se evalúan los logros de los alumnos hay que ser conscientes de las calificaciones obtenidas en los trabajos grupales e individuales y proponer un modelo de examen mixto (desarrollo y test), siendo éste una revisión para aprender (Alonso Tapia, 2005).

Por lo expuesto anteriormente, se hace necesario el diseño de una investigación que dé cuenta de las características de este tipo de alumno para su reconocimiento en el aula y cómo se motivan para aprender, de tal manera que el profesorado pueda aprovecharse de los recursos institucionales para optimizar la enseñanza sobre este colectivo.

## 4. Desarrollo de la investigación

Para el desarrollo de dicha investigación se ha considerado de interés utilizar el paradigma interpretativo con metodología de estudio de caso único y con forma de análisis de datos cualitativa (Vázquez y Angulo, 2003; Simons, 2011). Los supuestos de esta investigación son:

- Los estudiantes de altas capacidades de entre 6-12 años presentan dificultades en las aulas escolares.
- El alumnado de altas capacidades de entre 6-12 años se siente motivado al efectuar actividades creativas, que les supongan retos y aporten aprendizajes funcionales.

### 4.1. Participante

El participante de la investigación fue un niño de 10 años, alumno de quinto curso de educación primaria en un centro escolar de carácter concertado de educación infantil y primaria de tres líneas, situado en una gran ciudad (83.408 habitantes) del área metropolitana de Barcelona.

Se le aplicaron las siguientes pruebas diagnósticas para conocer sus



capacidades: WISC-IV, RAVEN-N, CARAS, Figura de Rey forma A, Batería de lateralidad, HTP, Familia, Pata negra.

La prueba WISC-IV se la pasaron a los 6 y 7 años en una escuela anterior a la que acudió hasta los 9 años, y en el centro psicológico al que asiste actualmente los viernes., y obtuvo un CI (cociente intelectual) de 145 en el primero y 143 en el segundo. Según Renzulli (1978) se considera que una persona a partir de un CI=130 es superdotada

## 4.2. Estrategias de obtención y registro de la información

Se ha considerado oportuno llevar a cabo estrategias que faciliten la comprensión del funcionamiento de la institución educativa, en relación a las adaptaciones curriculares del alumnado de altas capacidades. Además, de permitir captar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los participantes, obteniendo como resultado una imagen completa del escenario educativo.

### 4.2.1. Análisis del plan individualizado del participante

Consiste en obtener información del plan individualizado que la institución educativa le ha realizado al alumno de altas capacidades. En él aparecen las medidas ordinarias y/o extraordinarias que se han tomado para su enseñanza-aprendizaje. Esta información ha servido para evidenciar los resultados obtenidos.

### 4.2.2. Observación directa no participante dentro y fuera de la institución educativa formal

La observación dentro y fuera del aula se ha realizado a partir de la adaptación del modelo de Fernández-Ballesteros (2004).

Las notas de campo han permitido evidenciar el tiempo de las interacciones que ha realizado el alumno de altas capacidades, el número de participantes que han intervenido en ellas, describir la interacción, la conducta ocasionada de la interacción, en número de veces que se ha repetido, el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) y notas aclaratorias sobre lo ocurrido.

### 4.2.3. Entrevistas Semiestructuradas

Siguiendo las indicaciones de Anguera (1986) se han organizado estas entrevistas, teniendo cada una de ellas una duración máxima de 20 minutos, y

se han registrado en grabación de audio y tomando, además, notas. Dichas entrevistas semiestructuradas han sido realizadas a diferentes personas.

- Al participante de altas capacidades. Donde se obtuvo información sobre su entorno educativo formal, las actividades que allí realiza, cuáles de esas son las que más o menos le gusta y por qué, cómo se siente él consigo mismo cuándo consigue o no sus metas, su actitud ante algunos estados de ánimo, sus aspiraciones y los tipos de actividades que realiza fuera de la institución educativa formal.
- A la madre del participante. Donde se adquirió información sobre cómo ella define a su hijo, los lugares dentro y fuera del aula escolar donde el participante lleva a cabo actividades educativas, los recursos y estrategias que éste utiliza, las características que presentan las actividades que efectúa y si las realiza solo o con amigos.
- La tutora del estudiante. En la que se obtuvo información sobre el comportamiento del alumno dentro del colegio, los colegios a los que ha asistido el estudiante, en qué asignatura

académica presenta altas capacidades y en cuál de ellas dificultades, la relación que éste tiene con sus iguales, las adaptaciones individuales, la importancia que el alumno atribuye a las calificaciones de clase y las actividades que efectúa dentro de la institución escolar.

- La psicóloga del colegio. En ella se adquirió información sobre los alumnos de altas capacidades que hay en ese centro escolar, las estrategias y recursos que utilizan para pasar los test de inteligencia, sí el alumno participante asiste a alguna psicóloga fuera del centro, las medidas de atención a la diversidad que utiliza con relación al alumnado de altas capacidades, cómo se ha hecho la adaptación al participante y la actitud del alumno con respecto a las metas y retos que él mismo se impone.

#### **4.2.4. Relato anecdótico**

Los modelos de Van Manen (1990) y Clandinin y Connelly (1994), considerados como unos de los autores más reconocidos a nivel mundial en la investigación sobre el relato anecdótico; han iluminado esta propuesta. Dicho relato ha sido registrado en grabación de

audio y notas, y ha permitido conocer cómo sería el colegio ideal del participante en esta investigación; dando así, lugar a reflexiones sobre las actividades educativas que se podrían realizar en los colegios.

### 4.3. Procedimiento

El procedimiento para la elección del participante consistió en contactar vía e-mail con las creadoras del CRAC-BAIX, un Centro de Recursos especializado en altas capacidades, de la comarca del Baix Llobregat y concertar una entrevista. Debido al interés colectivo sobre este tema, se seleccionó al participante de dicha investigación, ya que cumplía con los criterios de inclusión diseñados para la presente investigación, los cuales mostramos a continuación:

- Estar matriculado en un colegio de educación primaria en la provincia de Barcelona.
- Tener entre 6-12 años.
- Haber sido diagnosticado con altas capacidades en alguna o varias de las aptitudes específicas de la conducta

humana (creativa, lógica, matemática, social, verbal, espacial, musical, corporal y naturalista) a través de la escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV) y el test de copia de una Figura de Rey Forma A.

- Aceptar la observación directa no participante de sus entornos habituales (dentro y fuera de la institución educativa formal) y la grabación en audio de la entrevista semiestructurada y relato anecdótico.

Una vez que se confirmó la participación voluntaria de los colaboradores (estudiante y familia) en la investigación, se comenzó la negociación con el personal docente de la institución educativa formal (tutora del participante y psicóloga) a través de consentimientos informados y entrevista personal para explicar la investigación.

Se realizaron diferentes sesiones, a lo largo del último trimestre del curso escolar donde se llevaron a cabo observaciones dentro y fuera de la institución educativa formal, las entrevistas semiestructuradas y relato anecdótico.

#### 4.4. Análisis de los resultados

La información obtenida de las diversas estrategias fue registrada a través del programa ATLAS/TI 6.1 y analizada triangulando las categorías obtenidas en la información aportada por las estrategias utilizadas. Las reflexiones derivadas de éstas se han verificado con el contraste de la información reflejada en el plan de trabajo individualizado.

#### 5. Resultados

Aquí se muestra un resumen de los resultados obtenidos tras el análisis de las entrevistas semiestructuradas, las observaciones directas no participantes, el relato anecdótico y el plan individualizado del participante (véase el Anexo I). Junto con las lecturas y las reflexiones realizadas han dado lugar a las siguientes categorías: *características del AACC<sup>1</sup>, motivación intrínseca, motivación extrínseca, dentro del entorno escolar, fuera del entorno escolar y estrategias y recursos de las actividades con TIC<sup>2</sup>* (véase la Tabla I del Anexo I).

<sup>1</sup> Alumno de altas capacidades.

<sup>2</sup> Tecnología de la información y la comunicación.

- Características del AACC. Presenta altas capacidades matemáticas, tiene gran creatividad y le gustaría tener más capacidad de elección en las actividades que se realizan en el aula y no tener que estar todo el tiempo sentado en la silla. Muestra dificultades para expresarse de forma escrita y oral, a la hora de relacionarse con los demás y en la asignatura de plástica. Es poco tolerante a la frustración muy ansioso, introvertido y nervioso.
- Motivación intrínseca. No le gusta que sus compañeros sepan sus notas. Al niño le motiva mucho trabajar con ordenadores, con lego, con trenes electrónicos y cuando se aburre busca, por sí mismo, alguna actividad que le entretenga. Quiere llegar a ser ingeniero aeronáutico y cree que con esfuerzo lo conseguirá.
- Motivación extrínseca. Cada vez que el alumno saca una buena puntuación en cualquier actividad, su familia lo recompensa con dinero, aplausos, besos, mientras que el profesorado se muestra indiferente ante las notas de los exámenes del alumno.. Le aburren las cosas repetitivas en las que se

habla solo de un tema por mucho tiempo y se siente atraído por juego online de mundos ficticios, donde consigue recompensas al alcanzar la misión encomendada, siendo un personaje concreto (véase la Tabla II del Anexo I).

- Dentro del entorno escolar. Además del libro de texto utilizan vídeos, power point, tableta, Internet, pizarra digital, proyector, ordenador, equipos de música y programas como el Edmodo y Scratch, El participante durante las actividades basadas en el libro de texto mantuvo una actitud pasiva, mientras que en la clase de informática y ética se relacionó de manera activa con sus compañeros y preguntó sus dudas.

-Fuera del entorno escolar. El participante efectúa actividades de lectura, utiliza la tableta, el móvil, el ordenador, la viola y videoconsolas. Habitualmente desarrolla todas esas actividades de manera individual pero reconoce que le gustaría hacerlo con otros compañeros.

-Estrategias y recursos de las actividades con TIC. Utiliza las

tecnologías para comunicar información y compartir trabajos. Algunos de los recursos que utilizan en el aula son el ordenador y la pizarra digital.

Tras la realización de la investigación se ha comprobado que el participante presenta dificultades en el área de educación artística y de socialización; se siente atraído por actividades que se efectúan con tecnología de la información y comunicación, por presentar capacidad de elección; y fundamentalmente le interesan y le atraen todas aquellas actividades que le plantean retos y que son de tipo grupal.

## **6. Estrategias y recursos para estos alumnos**

Cada alumno presenta unas características, límites e inquietudes diferentes, por ello es necesario adaptar el material educativo y estrategias de enseñanza y aprendizaje a sus necesidades. Por ello, proponemos en este apartado algunas estrategias y recursos que ofrezcan a los docentes alternativas de trabajo en el aula para

aumentar la motivación a dichos alumnos.

En primer lugar, y considerando que en las escuelas actuales existe una falta de diferenciación curricular de los estudiantes más capaces; proponemos trabajar con el currículum compacto para adaptar la educación a las necesidades de cada estudiante de altas capacidades comenzando a partir de lo que saben para proporcionarles conocimientos que desconocen (Portland public schools, 2009; Sally y Renzulli, 2010, p.6). Éste se compone de tres pasos:

- 1) Definir objetivos y logros del currículo general.
- 2) Identificar candidatos para la compactación.
- 3) Proporcionar tareas desafiantes (aceleración y opciones de enriquecimiento).

El currículum compacto va acompañado de un formulario que recibe el nombre de compactador. Éste consiste en anotar los conocimientos que los estudiantes presentan en una misma área curricular e ir proporcionándoles experiencias

educativas adaptadas a sus necesidades e inquietudes (Portland public schools, 2009).

De igual manera, existen estudios llevados a cabo con participantes de altas capacidades a lo largo del currículum obligatorio, experimentando talleres para trabajar las matemáticas, la creatividad y las habilidades sociales, utilizando las TIC, ya que facilitan la adaptación del conocimiento a las necesidades de los estudiantes (Rojo et al, 2010; Touron, Marcos y Touron, 2010).

Programa de creatividad. Tiene como objetivo favorecer el desarrollo de las habilidades creativas: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Renzulli, 1986 basado en Guilford y Torrance).

Desafío brillante. Consiste en un programa con actividades de lengua castellana, matemáticas, ciencias y proyectos (Casey y Koshy, 1995).

Juegos para entrenar el Cerebro. Consiste en un libro donde aparecen problemas y actividades que requieren una solución lógica (Batllori, 2005).

Currículum bimodal. Se aplican dos metodologías didácticas y dos formas de evaluar diferenciadas según las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes:

- a) Actividades para aprender a hacer cosas.
- b) Actividades para aprender de memoria (Marquès, 2007).

El marrameus del carrer Verat Descanat.

Consiste en una colección de cuentos con propuestas de actividades no convencionales (Deuder, 2014).

Existen además otras metodologías más amplias, como el Método Kumon y el Método de Proyectos, experimentadas con alumnos de altas capacidades de educación primaria en Ecuador y España, que han mostrado sus efectos motivadores respecto las áreas de matemáticas y lenguas (Ávila, 2010; Miguel, 2014).

## 7. Conclusión

Como se ha comprobado el participante de la investigación presenta dificultades en áreas de enseñanza y aprendizaje concretas como es plástica y habilidades de comunicación oral y social. Este alumno se siente motivado por actividades que se efectúan con tecnología de la información y la comunicación, al facilitarle una mayor libertad de elección, retos y conocimientos. Además, reconoce que le gustaría poder realizar más actividades grupales.

Para ello, los alumnos deben ser el centro de la enseñanza y aprendizaje, mientras que el profesor es acompañante de su aprendizaje.

Teniendo en cuenta a Alonso Tapia (2005), antes de plantear una actividad de aprendizaje, se sugiere conocer lo que el estudiante sabe para despertar su curiosidad y mostrar la utilidad del conocimiento a aprender. Durante el desarrollo de la actividad se tiene que valorar el proceso de aprendizaje y no únicamente el examen, para evitar la frustración y desmotivación de los estudiantes, al comprobar que la calificación, en dicha revisión de lo

aprendido, no es tan buena como esperaban.

Asimismo, se aconseja proponer actividades variadas de aprendizaje y utilizar diversos recursos para la enseñanza-aprendizaje.

## Referencias

### Libros

Batllori, J. (2005). *Juegos para Entrenar el Cerebro. Desarrollo de Habilidades Cognitivas y Sociales*. Madrid. Narcea.

Casey, R and Koshy, V. (1995) *Bright Challenge Key Stage 2*. London: Elephas Centre.

De Conte E., Verschafferl, L, Entwistle, N. & Van Merriënboer, J. (2003). *Powerful learning environments*. Amsterdam: Pergamon.

Deuder, M.S. (2014). *Les altes capacitats a l'escola inclusiva. Els Murrameus del carrer Verat Descarar*. Barcelona: Horsori.

Fernández-Ballesteros, R. (2004). *La evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.

Gálvez, J.M. y González, M<sup>a</sup>.T. (Coords.) (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones.

Martínez Torres, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.

Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: a qualitative reproach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pérez Sánchez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.

Printich, P. R. & Schunk, D. H (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. New Jersey: Pearson.

Renzulli, M.J., Gay Ford, B., Smith, L. y Renzulli, J. (1986). *New Directions in creativity*. Connecticut: Creative Learning Pres, Inc.



Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Nueva York: state University of New York Press.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

### Capítulos de libros

Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Madrid: MEC.

Clandinin, D. J. & Connelli, M. E. (1994). Personal experience methods. En N.K. Denzin, y S. Lincoln. (Eds.) (2º ed.), *The landscape of qualitative research: Theories and uses* (pp. 208-243). Thousand Oaks: Sage.

### Revistas

Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.

Bernstein, H. T. (1985). The new politics of textbook adoption. *Phi Delta Kappan*, 66 (7), 463-466.

Castro, E., Benavides, M. y Segovia, I. (2008). Diagnóstico de errores en niños con talento. *UNIÓN*, 1 (16), 123-140.

Coleman, J. (2010). The Phenomenon of Waiting in Class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (2), 220-244.

De Corte, D. (1995). Fostering cognitive growth. A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30 (1), 37-46.

García Ganuza, J.M. y Abaurrea Leoz, V. (2012). ¿Qué entendemos por altas capacidades intelectuales? *CREENA*, 2,1-7.

Manzano Laguna, J. (2009). La motivación en la escuela primaria. *Isla de Arriarán*, XXXIII, 291-309.

Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-9.

Peña del Aguan, M<sup>a</sup>.A. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *XXI, Revista de Educación*, 4, 261-269.

Quintero, J. y Morón, A. (2011). Alumno con altas capacidades intelectuales. *Cuaderno de recursos*, 4, 1-8.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60,180-184.

Rojo, A., Garrido, C., Soto, G., Sáinz, M., Fernández, C.M. y Hernández, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurriculares para alumnos de altas habilidades. *REIFOP*, 13(1), 137-146.

Sally, M. R. & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317.

Touron, J., Marcos, G. y Touron, M. (2010). La educación online con alumnos de alta capacidad intelectual. Evaluación de una intervención en el ámbito de las Matemáticas. *REIFOP*, 13(1), 119-135.

Vogl, K. & Preckel, F. (2014). Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51- 68.

### Links

Artola, T. (2011). *Estrategias de intervención en el ámbito educativo para alumnos con altas capacidades*. Revisado el 5 de febrero de 2014: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=3335](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3335)

Benito Mate, Y. (2009). *Superdotación intelectual: conceptualización, identificación temprana. Pautas de identificación para padres, pediatras y profesores*. Revisado el 5 de febrero de 2014 en:

<http://www.cprceuta.es/Asesorias/ApoyoEducativo/ponencias%20inclusividad/Semana2/Superdotacion/Conceptualizaci%C3%B3n,%20Yolanda%20Benito.pdf>

Consejo general de colegios oficiales de psicólogos (2012). *Evaluación del Test WIC-IV*. Revisado el 18 de junio de 2014 en: <https://www.cop.es/uploads/PDF/WISC-IV.pdf>

Consejo Superior de Expertos en Altas capacidades. (2013). Plan de formación para docentes altas capacidades y educación inclusiva. Revisado el 10 de julio de 2014 en: <http://proyecta.net/wp-content/themes/proyecta/pdfs/plan-formacion-docentes-altas-capacidades.pdf>

Guillen, M., y Moreno, L. (2013). *Altes capacitats i superdotació CRACBAIX*. Revisado el 6 de junio de 2014 en: <http://altescapacitatisuperdotacio.wordpress.com/>

Marquès, P. (2007). *Chispas tic y educación. Blog Pere Marquès*. Revisado el 3 de diciembre de 2013 desde Internet: <http://peremarques.blogspot.com.es/>

Martínez, M. (Coord.) (2013). *Les altescapacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Generalitat de Catalunya*. Revisado el 1 de marzo de 2014 en: [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col\\_leccions/Materials\\_atencio\\_diversitat/Altes\\_capacitats/Altes\\_capacitats.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/Materials_atencio_diversitat/Altes_capacitats/Altes_capacitats.pdf)

Portland public schools. (2009). *Curriculum compacting*. Revisado el 1 de marzo de 2014 en: <http://www.docstoc.com/docs/128094381/CURRICULUM-COMPACTING>

Prieto, M.D. (Coord.) (2008). *Identificación del alumnado de secundaria con altas capacidades intelectuales en centros de la Región de Murcia*. Revisado el 1 de marzo de 2014 en: [http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/03.altas\\_capacidades.pdf](http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/03.altas_capacidades.pdf)

### Otros

Ávila, K. (2010). *La instrucción guiada en la motivación, aprendizaje y dominio del idioma inglés como segunda lengua a través de las hojas de trabajo basadas en el método Kumon*. Tesis de grado, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 206, del 4 mayo de 2006).

LEY ORGÁNICA 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, del 10 de diciembre de 2013).

Miguel, Y. (2014). *Proyecto de historia como respuesta educativa a las altas capacidades*. Trabajo Final de Grado, Facultad de ciencias sociales y humanas, Universitat pública de Navarra, España.

ORDEN 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual.

## ANEXO I

### Resultados obtenidos

#### 1. Características del AACC

El estudiante de 5º de educación primaria que ha participado en esta investigación presenta altas capacidades matemáticas y adquiere conocimientos en esta asignatura, en ciencias y en lenguas más rápido que sus iguales, aunque se reconoce que tiene dificultades para expresarse de forma escrita y oral.

A él le gusta saber sobre casi todas las cosas y desde que era pequeño ha preguntado mucho, por ello, participa en clase.

Tiene una gran creatividad y le gustaría tener más capacidad de elección en las actividades que se realizan en el aula y no tener que estar todo el tiempo sentado en la silla, porque podría “crear una vía enorme para que circulase un tren que llevara una cámara de video colocada en la maquinaria y poder ver todo desde otra perspectiva a la que acostumbra”.

Pero presenta dificultades a la hora de relacionarse con los demás y en la asignatura de plástica. Porque no entiende que los demás niños no trabajen cuando hay que trabajar, que tengan dudas con relación a las actividades que plantean los maestros o jueguen al fútbol o la peonza, por ello, se relaciona más con niñas, al ser éstas ordenadas y tranquilas.

Es poco tolerante a la frustración, muy ansioso, introvertido y nervioso. Además, tiene un gran afán de superación porque tiende a querer sacar la máxima nota y en ocasiones siente que ha fracasado por no conseguir ciertas metas o ciertos retos que él mismo se impone. El problema que está teniendo en el centro educativo formal donde se encuentra es que en el aula, aun no siendo de altas capacidades, hay alumnos que destacan mucho, entonces a él le crea rivalidad.

Es el primer año que asiste al centro escolar actual, porque en el centro del que procedía no daban respuesta a sus necesidades, lo cual, le produjo mucha ansiedad y aburrimiento. En el colegio sigue un plan individualizado centrado en la parte emocional, por petición del centro de psicología al que el participante asiste, donde se trabaja la frustración y dificultades a nivel social.

Y a nivel de conocimientos se le han hecho pequeñas adaptaciones en matemáticas e inglés. Donde el alumno asiste una hora a la semana a un taller de matemáticas fuera del aula habitual con un grupo reducido de alumnos que presentan altas habilidades en dicha materia y participa en un programa piloto de cuentos en inglés en educación infantil, también realizado fuera de su aula habitual y con un grupo reducido de alumnos, para potenciar sus habilidades sociales.

El alumno nunca antes había tenido una relación de amistad con otro estudiante y al llegar al centro focalizó su atención en uno de sus compañeros de clase que también llegó al colegio este año. Pero el participante se siente frustrado cuando éste se relaciona con otras personas. Además, en la institución educativa formal tienen temor de que también derive a una baja motivación y las dificultades sociales a un aburrimiento en el colegio.

## **2. Motivación intrínseca**

El participante es una persona muy bondadosa y no acepta las injusticias, se reconoce que es bueno en matemáticas pero hay otras asignaturas comentadas anteriormente en las que no es tan bueno.

Es muy sensible y tiene muy en consideración al maestro/a. Sabe realizar la mayoría de las actividades de clase, pero si tiene dudas pregunta al maestro/a, a su familia o algún compañero. No le gusta que sus compañeros sepan cuándo sus notas son buenas o malas, por eso intenta no decirlas.

Le gusta ver sonreír a la gente, pero se enfada con mucha facilidad cuándo algo no sale como él había pensado. Además, le gusta jugar con sus amigos al ordenador y en el patio del

colegio al baloncesto. No le gusta estar todo el día sentado con libros, porque él quiere retos a los que poder llegar por diferentes caminos y con diversos materiales trabajando de forma grupal.

En el centro lo que hacen para motivar al alumno es observar y ver cuál es su principal interés para estimularlo con actividades extras que a él le gusten y le ayuden a enriquecerse, nada de hacer más divisiones o fichas porque ha terminado antes, ya que esto terminará aburriéndolo.

Al niño le motivan mucho trabajar con ordenadores, con lego, con trenes electrónicos y cuando se aburre busca, por sí mismo, alguna actividad que le entretenga. Quiere llegar a ser ingeniero aeronáutico y cree que con esfuerzo lo conseguirá.

### **3. Motivación extrínseca**

Cada vez que el alumno saca una buena puntuación en cualquier actividad, su familia lo recompensa con dinero, aplausos, besos, mientras que el maestro/a se muestra indiferente ante las notas de los exámenes del alumno.

Le gusta utilizar la tableta más que el ordenador para hacer actividades educativas, porque no tiene que presionar botones. Le aburren las cosas repetitivas en las que se habla solo de un tema por mucho tiempo, por ejemplo videos o power point que explican siempre lo mismo. Al participante le gustan los juegos online de mundos ficticios, donde tiene que utilizar estrategias para conseguir metas y participar en batallas para mejorar sus construcciones, además consigue recompensas como monedas o minerales, entre otros, si consigue la misión que le han propuesto y le gusta ser un personaje concreto.

### **4. Dentro del entorno escolar**

Los recursos que utilizan además del libro de textos son video, power point, tableta, Internet, pizarra digital, proyector, ordenador, equipos de música y programas como el Edmodo, que es una plataforma de trabajo que comparten con otro colegio y el Scratch, que

es un programa para diseñar juegos. Los suelen utilizar de forma habitual en el aula usual de quinto, en el salón de actos y en educación física, porque el aula de informática en quinto y sexto se lleva al aula habitual, al disponer cada alumno de un ordenador.

Utilizan las TIC para trabajar mayoritariamente en pequeño grupo, compuestos por dos, tres o cuatro alumnos, pero también realizan trabajos individuales. Al alumno le gustaría utilizar el móvil y cámaras de video para realizar actividades de aprendizaje, como por ejemplo ver diferentes perspectivas.

Durante la observación directa no participante en el colegio pude comprobar cómo el alumno participante en esta investigación durante las lecturas y la contestación de preguntas de manera oral se entretenía con una cinta adhesiva, con sus bolígrafos o apoyaba su frente en la mesa y no levanto ni una sola vez la mano para participar o preguntar dudas. Mientras que durante la clase de ética o informática se relacionó de manera activa con gran parte de sus compañeros/as, intentaba resolverles las dudas y estaba muy concentrado en las actividades que se realizaron.

## **5. Fuera del entorno escolar**

El estudiante tiene una rutina que consiste en salir del colegio e ir a casa a hacer los deberes y luego tiempo libre.

Este tiempo libre lo invierte en ir al cine, montar en bicicleta, jugar con el ordenador de forma online, leer, utilizar tableta, el móvil para comunicarse con sus compañeros de clase a través del whasapp, el ordenador y jugar a consolas, como la Wii o Play Station.

Habitualmente desarrolla todas esas actividades de manera individual pero reconoce que le gustaría hacerlo con otros compañeros.

## 6. Estrategias y recursos de las actividades con TIC

Utilizan las tecnologías para comunicar información, compartir sus trabajos, proyectar ejercicios para asegurar su corrección y ver videos. Las usan mayoritariamente para hacer trabajos grupales tanto en parejas como en grupo sin olvidar los individuales. Trabajan en diferentes entornos digitales como Internet (Scratch) y una plataforma cerrada que comparten con otro colegio (Edomo). El participante reconoce que le gustan más los trabajos en grupo.

Los recursos más utilizados por el alumno ordenados de mayor uso a menor son: ordenador, Internet, tableta, móvil, pizarra digital y proyector, power point, televisión, cámara de video y videoconsolas.

### Aclaraciones sobre la observación no participante

Durante la observación no participante el niño no tuvo la necesidad de dirigirse a la investigadora para mantener una conversación. Él se limitó hacer sus tareas, a buscar alternativas para lograr completar la actividad de clase y a tocar la viola. Para finalmente obtener un tiempo libre que dedicó a jugar en el ordenador.

Los juegos a los que ha jugado (goodgame empire, art attack, forge of empires, galaxylife, darkorbit, magia y tecnologías, y Súper Mario Bros), presentan características comunes, las cuales son: mundo ficticios en los que el protagonista tiene que ir superando pruebas para ganar dinero y pasar de pantalla, debe matar a sus enemigos que pueden ser hormigas, tortugas, robots, entre otros y proteger al protagonista y a sus pertenencias. Además, con el dinero conseguido en el juego puede ir mejorando su refugio o hacer que el jugador crezca, adquiera armas, etc.

La observación de su tiempo libre, es decir, mientras que el participante estaba jugando a mostrado que el niño se frustra cuando él se propone una meta a alcanzar y no la consigue, por ello da un golpe en la mesa y su nerviosismo va aumentando con el paso del tiempo. Pero cuando consigue lo que se ha propuesto sonrío y lo celebra diciendo “toma”.



<b>DIMENSIÓN</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>DEFINICIONES</b>	<b>CÓDIGOS</b>
<b>AACC</b>	Características	Altas capacidades	Habilidad más desarrollada que sus iguales.	AACC_car_a
		Dificultades	Habilidad en la que presenta dificultades.	AACC_car_d
		Creatividad	Responde con fluidez, originalidad y flexibilidad.	AACC_car_c
		Afán de superación	Esfuerzo para conseguir los propósitos que se ha marcado	AACC_car_as
<b>Motivación</b>	Intrínseca	Interés	Valor que le atribuye a algo	MOT_int_i
		Autoestima	Pensamientos y sentimiento sobre nosotros mismos	MOT_int_autoest
		Autoconcepto	Imagen que cada persona tiene de sí misma	MOT_int_autoco
		Estado de ánimo	Forma de estar que expresa matices afectivos	MOT_int_e
	Extrínseca	Persistencia	Tiempo que dedica para conseguir sus propósitos	MOT_int_p
		Incentivos	Premios por haber conseguido lo que se ha propuesto	MOT_ext_in
		Valoración social	La admiración que recibe por las personas	MOT_ext_v
		Logro	Conseguir el objetivo planteado por otra persona	MOT_ext_l
<b>Entorno</b>	Dentro del entorno escolar	Atractivo de la tarea	Buena organización de la actividad	MOT_ext_at
		Aula habitual	El aula donde el alumno asiste a la mayoría de las clases	ENT_den_ah
		Otro aula	Cualquier otro aula del centro educativo formal	ENT_den_oa
		Patio	Espacio común amplio y al aire libre	ENT_den_pa
		Aula de informática	Aula donde hay ordenadores, pizarra digital ,entre otros	ENT_den_ai

educativo	Fuera del entorno escolar	Casa Barrio	Vivienda habitual del alumno Subdivisión con identidad propia de una ciudad o pueblo	ENT_fue_ca ENT_fue_b
<b>Actividades con TIC</b>	Estrategias	Trabajo grupal Trabajo individual Entorno digital Comunicación	Actividad con 3 o más participantes Actividad con 1 participante Utilización de alguna aplicación informática Utilización de las TIC para transmitir información	ACT_est_tg ACT_est_ti ACT_est_en ACT_est_co
	Recursos	Pizarra digital Ordenadores Proyector Cámaras de video/fotos Móviles Tabletas Internet Consolas Videos Power point	Ordenador conectado a un video proyector Máquina electrónica que recibe y procesa datos Material para proyectar películas, imágenes Dispositivo para capturar imágenes Dispositivos inalámbrico electrónico para comunicarte con otras personas y utilizar Internet Conjunto de redes de comunicación interconectadas Sistema electrónico de entretenimiento Producción de imágenes en movimiento y sonidos Software para crear materiales y proyectarlos	ACT_rec_pi ACT_rec_o ACT_rec_pr ACT_rec_cm ACT_rec_m ACT_rec_ta ACT_rec_it ACT_rec_cn ACT_rec_vi ACT_rec_pw ACT_rec_te

Tabla I. Categorías utilizadas para el análisis de la información.

JUEGO	CARACTERÍSTICAS									
	Uso de estrategias	En otra época real	Mundo ficticio	Construir viviendas	Búsqueda de algún objeto/persona	Batalla para defender tus construcciones	Metas	Recompensas al ir consiguiendo las metas	Ser un personaje concreto	Multijugador en línea
Goodgame empire	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Art attack	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
Forge of empires	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Grepolis	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Galaxylife	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Darkorbit	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Magia y tecnologías	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Súper Mario Bros	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	Si	Sí	No
Total respuestas afirmativas										
8	8	3	5	4	2	6	8	8	8	2

Tabla II. Características de los juegos en los que emplea su tiempo libre.

## El ciberbullying

Acoso en la red

**Álvaro Jiménez Villalba y María Ortega Fernández**

Varo007@hotmail.com

Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica y Licenciada en Pedagogía.

---

**H**oy día existe una serie de circunstancias que complican la vida de un joven o un periodo de su adolescencia porque se ve involucrado en varios tipos de acoso escolar. Uno de estos acosos que más preocupan a los profesionales que trabajan con estudiantes de colegios e institutos es el relacionado con las nuevas tecnologías y es que un mal uso de estas puede llegar a originar uno de los abusos y acosos que más inquietantes que existen: el ciberbullying.

El avance de internet y el uso diario de los teléfonos móviles con internet (smartphones), hacen que el acosador se sienta protegido, gracias al anonimato de éstos y que muchas veces se esconden detrás de los muros de las redes sociales, tan difíciles de detectar que, en ocasiones, es casi imposible localizarlos, incluso algunos parecen “fantasmas” en la red.

### Summary

Today there exists a series of circumstances that complicate the life of a young person or a period of his adolescence because one sees involved in several types of school harassment. One of these harassments that more worry the professionals who work with students of colleges and institutes is the related one to the new technologies and one use an evil of these it can manage to originate one of the abuses and harassments that more worrying exist: the ciberbullying.

The advance of Internet and the daily use of the mobile phones with Internet (smartphones), do that the harassing one feels protected, thanks to the anonymity of these and that often hide behind the walls of the social networks, so difficult to detect that, in occasions, it is almost impossible to locate them, even some of them look like "ghosts" in the network.

### Palabras clave

*Violencia escolar, nuevas tecnologías de la información, bullying, cyberbullying.*

### Keywords

*School violence, new technologies of the information, bullying, cyberbullying.*

## 1. Introducción

Desde que Olweus en Hernández Prados y Solano Fernández (2007) introdujo en 1970 la violencia entre iguales como campo de estudio sistemático, mundialmente conocido con la expresión bullying, se ha despertado la sensibilidad social hacia la violencia escolar, considerándolo uno de los principales males a los que se exponen los adolescentes. El acoso escolar es una realidad presente en nuestros centros escolares que contamina la convivencia, produciendo efectos negativos no sólo en aquellos implicados directamente, sino en la totalidad del alumnado y profesorado. El clima escolar se deteriora gravemente, hasta el punto, que para muchos acudir, diariamente, al centro parece una tortura.

Esta situación se agrava hoy día, si bien la violencia no es algo nuevo, las formas de materialización de la misma han ido evolucionando con el tiempo, ideando nuevas maneras de llevarlas a cabo y sirviéndose de las posibilidades o los mecanismos que los avances tecnológicos les brinda. Además la violencia penetra en todos los ámbitos

sociales, tradicionales (escuela, familia, iglesia, política,...) y emergentes, como es el caso de la sociedad virtual promovida por las TIC's.

Internet es un medio de comunicación crucial para los adolescentes, que no tienen la necesidad impuesta de adaptarse a la red porque han crecido con la red como algo cercano y cotidiano, como un ingrediente más en sus vidas. Entre esta nueva generación con un alto dominio de las TIC's, se encuentran también los alumnos agresores, quienes han sabido aprovechar los recursos disponibles para abrir nuevos cauces de violencia, dando lugar a un nuevo tipo de bullying: el Ciberbullying.

## **2. Definición de Ciberbullying**

El término ciberybullying lo utilizamos cuando se trata de emplear cualquiera de las posibilidades de uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para hostigar con ensañamiento a su víctima. En un análisis reciente realizado por Belsey en Hernández Prados y Solano Fernández (2007) sobre el fenómeno del ciberbullying señala que se define como el uso de algunas tecnologías de la información y la comunicación como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento personal en línea difamatorio, de un individuo o un grupo, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otro. Las herramientas disponibles en Internet ayudan a la propagación de ese comportamiento en el que las víctimas reciben malos tratos de sus iguales, sea a través de ridiculizaciones, amenazas, chantajes, discriminaciones, todo ello de manera anónima, para que ese desconozca quien es el agresor.

Una de las primeras definiciones elaborada por Nancy Wilard en 2006 “considera que una situación de ciberbullying ocurre cuando se es cruel con otros, enviando o colocando online material perjudicial o participando en otras formas de crueldad social utilizando internet u otras tecnologías digitales”, Smith (2008) añadirá aspectos tan importantes como la intencionalidad y la duración del comportamiento. En este sentido

se inscribe también la definición de Tokunaga acerca del ciberbullying como “cualquier comportamiento manifiesto a través de medios electrónicos o digitales por grupos o individuos que, de forma reiterada, transmite mensajes agresivos u hostiles con intención de hacer mal o causar malestar” (2010, p.278). Ortega y colaboradores que definen el ciberbullying como “la forma de bullying que usa medios electrónicos como el correo electrónico, llamadas de teléfonos móviles, mensajes de texto, contactos de mensajería instantánea, fotos, redes sociales, páginas web personales, con la intención de causar daño a otra persona mediante una conducta hostil repetida” (2012, p. 342) en González, Hernández, Ribeiro, Serrate y Da silva (2013) .

Al ahondar más en el término ciberbullying, nos damos cuenta de que existen dos modalidades: aquel que actúa como reforzador de un bullying ya emprendido, y aquella forma de acoso entre iguales a través de las TIC's sin antecedentes. En la primera modalidad, consideramos al ciberbullying como una forma de acoso más sofisticada desarrollada, generalmente, cuando las formas de acoso tradicionales dejan de resultar atractivas o satisfactorias. En este caso el agresor es fácilmente identificable, ya que coincide con el hostigador presencial. Los efectos de este ciberbullying son sumativos a los que ya padece la víctima, pero también amplifican e incrementan los daños, dada la apertura mundial y generalización del acoso a través de las páginas web.

En lo que respecta a la segunda modalidad, son formas de acoso entre iguales que no presentan antecedentes, de modo que sin motivo aparente el niño empieza a recibir formas de hostigamiento a través de las TIC's. En ocasiones, después de un tiempo de recibir este tipo de acoso, el ciberagresor decide completar su obra con una experiencia presencial, dando la cara.

### **3. Características del Ciberbullying. Semejanzas y diferencias con el bullying**

El ciberbullying es un tipo de acoso que se caracteriza por “el uso de las tecnologías de la información y comunicación por parte de un individuo o grupo, deliberadamente y de forma repetitiva y hostil pretendiendo dañar a otro” (Belsey en 2005 en Serrate González en 2013). A diferencia del acoso escolar cara a cara, en el ciberacoso las tecnologías juegan un papel esencial como propagadoras de actos violentos o difamatorios. En algunas ocasiones, las tecnologías se usan como principales medios para difundir el acoso, mientras que, en otras ocasiones, no necesariamente existe difusión, las tecnologías se usan para provocar directamente algún tipo de abuso o coacción, o incluso para aislar a un sujeto de un grupo social. Este tipo de actos violentos se caracterizan por la repetición en el tiempo de la conducta agresiva, la existencia de un desequilibrio de poder, de fuerzas, o de conocimientos tecnológicos entre la víctima y el agresor y la existencia de una intencionalidad manifiesta de causar daño a la víctima por parte del agresor. El ciberbullying o ciberacoso escolar se suele producir entre escolares de edades similares, donde alguno de los implicados, o ambos son menores de edad. Aunque autores como Díaz Aguado en 2005 en Serrate González (2013) sostienen que pueda existir un desconocimiento entre los implicados, es frecuente que entre ellos haya existido o exista una relación de amistad, o de noviazgo, es decir, el agresor y la víctima se conocen de forma presencial, o han establecido algún tipo de vínculo a través de plataformas virtuales.

El ciberbullying asume la mayor parte de las dimensiones del acoso cara a cara aunque, la mediación de las TIC, le confiere particularidades significativas como es el caso de: a) ser un comportamiento que puede ocurrir en cualquier lugar y a cualquier hora, y no necesariamente en el recreo del colegio como es habitual en el caso del bullying; b) la repetición no implica presencia física de los agresores y las víctimas; c) el fenómeno de la violencia puede ser observado por una audiencia inmensa nunca antes imaginada; d) en este tipo de violencia es posible que el agresor no sea conocido y así es posible el anonimato, que tiene implicaciones en los perfiles tanto de las víctimas como de los agresores, incluyendo el hecho de que es posible, ahora, que el agresor sea alguien



físicamente más frágil aunque tecnológicamente más competente que la víctima (McGuckin en 2012 en González, Hernández, Ribeiro, Serrate y Da Silva en 2013).

Las bases comunes entre bullying y ciberbullying son como caras de una moneda que comparten componentes básicos del maltrato entre iguales (Olweus, 1998 en Avilés Martínez en 2013). Son el mismo fenómeno metamorfoseado. Las actuaciones de acoso contra los iguales, ya sea de forma directa y presencial como de forma distanciada a través de dispositivos móviles y espacios virtuales, pretenden socavar la dignidad de sus destinatarios, las víctimas. La mayoría participan de intención y de recurrencia y visualizan la distancia de poder que hay entre quienes agreden y quienes son maltratados. En su justificación están desprovistas de argumentación admisible y cargadas de gratuidad y de juicios morales inaceptables. Quienes sufren ciberacoso constituyen blancos más amplios ante los ataques del agresor. El medio a través del que se transmiten los ataques facilita su disponibilidad espaciotemporal. Están localizados siempre a través de su e-mail o buzón de voz. Su sufrimiento se agranda. Las estrategias de control, evitación y/o evasión son más limitadas que en el presencial. Al contrario, los agresores disponen de más ventaja, ya que no tienen que exponerse como en el bullying tradicional y tienen más ocasiones para plasmar sus agresiones, que suelen adoptar formas más elaboradas y frecuentemente más dañinas.

Otro punto de inflexión entre ciberbullying y bullying tradicional es el contexto de desarrollo respectivo. El medio virtual facilita la generalización del daño, su permanencia y la ampliación de audiencia. Incluso, rebaja la exigencia de posicionamiento moral a los espectadores, facilitándoles la desinhibición ante los ataques, al evitarles el feed-back de sufrimiento de la víctima, que se configura como diana invisible de las agresiones. Por otra parte, la relación que el profesorado establece con los agresores en el ciberacoso también difiere. Los ciberacosadores pueden llegar a tener una relación con sus docentes aparentemente buena y pasar más desapercibidos que quienes son agresores presenciales, tradicionalmente en papeles conflictivos e indisciplinados (Olweus en 1998 en Avilés Martínez en 2013).

Con todo lo expuesto hasta el momento, podemos ver que este tipo de acoso en red presenta unas características de similitud con otras formas de acoso, como el hecho de ser una conducta violenta altamente premeditada e intencionada; que se encuentra fundamentada en una relación asimétrica de control y poder sobre el otro... pero también con unas características particulares que lo difieren de otras formas de acoso presencial y directo:

- Exige el dominio y uso de las TIC's.
- Se trata de una forma de acoso indirecto.
- Es un acto de violencia camuflada, en la que el agresor es un total desconocido, a no ser que haya sido hostigador presencial de la víctima antes o que decida serlo después del ciberbullying.
- El desconocimiento del agresor magnifica el sentimiento de impotencia.
- Recoge diversos tipos o formas de manifestar el acoso a través de las TIC's.
- Desamparo legal de estas formas de acoso, ya que aunque se puede cerrar la web, inmediatamente puede abrirse otra.
- El acoso invade ámbitos, de privacidad y aparente seguridad como es el hogar familiar, desarrollando el sentimiento de desprotección total.
- El acoso se hace público, se abre a más personas rápidamente.
- La repetición, un único episodio de ciberbullying puede ser repetido tantas veces como el mensaje es visualizado.
- Desequilibrio de poder, indefensión de la víctima al no poder bloquear la agresión en el entorno virtual.
- El agresor en el ciberbullying puede llevar a cabo su agresión en cualquier momento y la víctima está expuesta continuamente a posibles ataques.

- Escaso feed-back entre los participantes. No existe contacto visual ni físico durante el acoso entre el agresor o agresores y su víctima.

A pesar de que los estudios al respecto son escasos, y que se desconocen empíricamente los efectos derivados de esta forma de acoso tecnologizado, las primeras tentativas al respecto, trasladan los efectos del bullying presencial al virtual. Sin embargo, de las entrevistas de familiares y víctimas del ciberbullying se deriva que los daños causados son mayores al bullying, pues Internet garantiza el anonimato del agresor, convirtiéndolo en un fantasma que está destrozando, cruelmente, la vida de otros adolescentes y dificultando los mecanismos de respuesta o protección hacia este tipo de humillaciones. El ciberbullying al tratarse de una forma de acoso indirecto y no presencial, el agresor no tiene contacto con la víctima, no ve su cara, sus ojos, su dolor, su pena, con lo cual difícilmente podrá llegar a empatizar o despertar su compasión por el otro. El ciberagresor obtiene satisfacción en la elaboración del acto violento y en la imaginación del daño ocasionado en el otro, ya que no puede vivirlo in situ.

#### **4. Componentes del ciberbullying.**

En la identificación de los componentes del ciberbullying indicamos cuatro campos de análisis: el interpersonal, el intrapersonal, el intergrupar y el contextual.

Plano interpersonal: Son procesos que suceden entre individuos a partir de las relaciones que se establecen entre ellos. En el ciberbullying se escenifican en quien ejerce el maltrato y quien lo recibe. Este plano muestra indicadores en tres vertientes de interacción: Ejercicio del poder (dominio-sumisión), Nivel de seguridad (exposición-accesibilidad) y Grado de control (distancia-vulnerabilidad).

Plano intrapersonal: A nivel emocional (ausencia de feedback, falta de empatía, relajación y bienestar ante la agresión, resistencia a la frustración), en lo cognitivo (riesgo de despersonalización y cosificación, confusión realidad-fantasía, distorsión

cognitiva, normalización de la agresión), en lo social (déficits en las claves sociales de control, carencia de claves diferenciadoras fantasía-realidad, desinhibición social, riesgo de conducta contradictoria, conductas de riesgos social y personal).

Plano intragrupal: Se trata de la red de poder en el grupo, su cultura sobre el abuso, la presión de los códigos y reglas de control grupal y las acciones positivas de los espectadores ante el acoso. Existen dos variables significativas: identidad grupal frente identidad individual y menos implicación de los testigos.

Plano contextual: El contexto en que sucede el ciberbullying da claves situacionales del desarrollo del maltrato, que afectan a los individuos en lo personal, grupal e interpersonal. De hecho, caracteriza al propio ciberbullying: el medio a través del cual se difunde la información, la simultaneidad de la comunidad, la inmediatez de las repuestas, la facilidad para llegar hasta cualquier destinatario, la sensación de anonimato, invisibilidad o posibilidad de enmascaramiento voluntario, la frialdad emocional, la aparente pérdida de intimidad o la esclavitud de las palabras escritas o de las imágenes publicadas. Existen tres vectores relevantes: Audiencia-daño, permanencia-sufrimiento, grado de control y acompañamiento.

## 5. Los protagonistas del ciberbullying

En el momento de acercarnos al problema de ciberbullying implica tratar de conocer los rasgos que caracterizan a los alumnos agresores. ¿Cómo pueden los profesores detectar a estos agresores?, ¿qué los diferencia del resto de los compañeros?, ¿qué rasgos tienen mayor peso?... Delimitamos la población protagonista de este tipo de acoso en los niños y jóvenes en edades comprendidas entre los 10 y 20 años, aunque este espectro de edad puede variar en función de lo precoces que sean los niños en adquirir teléfonos móviles o de acceder a servicios de comunicación como el correo electrónico y la mensajería instantánea, así como en función de la prolongación de la etapa infantil y adolescente que algunos jóvenes experimentan actualmente.

Veen (2002 y 2003) considera que éstos sujetos pertenecen a la e-generación, es decir, sujetos que actualmente tienen entre 3 y 18 años y que utilizan de forma natural y espontánea para comunicarse tecnologías como la televisión y el mando a distancia, el ordenador personal, el ratón y el teléfono móvil. Además, son jóvenes que poseen capacidades de exploración integrada de la información, habilidades para realizar múltiples tareas de manera simultánea, habilidades para procesar información discontinua, o simultánea (Simone, 2000), y por tanto, una forma no secuencial e aproximarse al conocimiento (Hernández Prados y Solano Fernández en 2007)

Castells (1999) en Hernández Prado y Solano Fernández en 2007, considera que los comportamientos en Internet no son más que un reflejo de los comportamientos en sociedad, ya que en palabras de este autor, Internet permite el desarrollo de nuevas formas de relación social que no tienen origen en este medio, sino que son fruto de una serie de cambios históricos pero que no podrían desarrollarse sin la red de redes.

## **6. Tipos de ciberbullying**

La tipología de comportamientos asociados al fenómeno del ciberbullying es también un aspecto fundamental para poder entender de forma global el problema. Podemos señalar ciertos comportamientos como:

- Manifestar odio, realizar amenazas, intimidar.
- Insultar.
- Acoso e intimidación.
- Difamar o denigrar.
- Ciberpersecución.
- Provocar escenas de violencia para grabar y enviar por e-mail.

- Revelar secretos / chantajerar.
- Excluir.
- Usurpar identidades.
- Enviar mensajes de cariz sexual.

En cuanto a las vías o mecanismos de acosar en la red, [www.cyberbullying.ca](http://www.cyberbullying.ca), contempla los siguientes tipos de ciberacoso: a través del correo electrónico, del teléfono móvil con los mensajes de texto o mensajes multimedia, a través de la mensajería instantánea, weblogs difamatorias, web personales. Según Fante (2005) en Hernández Prados y Solano Fernández en 2007, los jóvenes usan weblogs, redes sociales y sistemas de mensajería instantánea para intimidar a sus compañeros, siendo la difusión de fotografías retocadas para ridiculizar a las víctimas uno de los métodos más empleados. Estas son distribuidas masivamente para acrecentar el impacto.

Vejaciones por correo electrónico: Hoy en día, la mayoría de los alumnos disponen de una cuenta de correo electrónico, incluso antes de tener ordenador en casa, ya sea porque se abrieron una cuenta gratuita en algún servidor en el colegio, en casa de algún amigo, en un cibercafé, o en la biblioteca. Su gran ventaja radica en la posibilidad de enviar archivos de texto, imágenes, vídeo y audio, así como almacenar grandes cantidades de información. Esta forma de cyberbullying, consiste en enviar repetidamente mensajes de correos electrónicos ofensivos y hostigadores a la persona que han convertido en víctima de sus vejaciones. Se puede averiguar la cuenta de e-mail desde donde se enviaron los mensajes, siendo más fácilmente localizadas las cuentas locales o regionales, que las grandes cuentas de e-mail, pero, en cualquier caso, difícilmente se puede conocer quién utilizó realmente esa cuenta, desenmascarando al verdadero agresor.

El teléfono móvil para acosar: El acceso a la telefonía móvil en España ha experimentado un enorme crecimiento en los últimos años y su uso se hace progresivamente a edades más tempranas. El móvil se ha convertido en un medio propicio para acosar, y la

población joven o infantil que lo utiliza son los usuarios idóneos para ser acosados, averiguar un número de teléfono móvil es sencillo, así como ocultar el número del emisor de la llamada, con lo cual, el anonimato del que hablábamos anteriormente queda plenamente garantizado. En ocasiones utilizan los móviles o números de otras personas, para evitar ser descubiertos, lo que demuestra no sólo la intencionalidad de los actos, sino también la impropiedad o inadecuación ética de los mismos. Asimismo, se trata de un medio que permite no sólo enviar mensajes orales, sino también textuales y multimedia por tanto la intimidación y la amenaza está garantizada por cualquiera de las vías por las que las hagamos llegar.

Mensajería instantánea: La mensajería instantánea es un tipo de servicio de Internet que garantiza la comunicación en una situación de divergencia espacial y convergencia temporal. Se trata por tanto de una herramienta sincrónica de comunicación que, además de permitir el envío de información textual, posibilita el envío de audio y vídeo en tiempo real, así como el envío de archivos de cualquier naturaleza. Hay veces que se agregan personas desconocidas que aparentemente muestran un trato cordial para ganarse la confianza, como es el caso de los pederastas, pero esconden intenciones inadecuadas, teniendo que darle de baja de la cuenta, pero no eliminando la posibilidad de que envíe mensajes vejatorios. Otra forma de acoso escolar consiste en la usurpación de identidad, de manera que alguien adopta tu identidad con un Nick similar al tuyo y empieza a desprestigiar tu imagen. La solución más radical es la eliminación de la cuenta y la apertura de una nueva.

Grabación de la violencia: Los agresores graban sus intimidaciones, acosos, palizas, con los teléfonos móviles o cámaras de video. Los videos pueden colgarse en una web para ser visionados por todo el que entre, pueden ser enviados por medio de teléfonos móviles o bien, pueden descargarse a través de programas informáticos.

Desprestigio en la Web: Requiere un dominio de las TIC's mayor que las formas anteriores, pues a pesar de que los editores facilitan el diseño de web personales, es necesario saber colgarla en Internet y suplantar una IP de otro ordenador, para

garantizar el anonimato y la posterior localización del agresor, quedando el mismo impune de su conducta. En ocasiones, sobre todo al principio, la mayoría de los alumnos que componen la clase conocen la web en la que están burlándose de un compañero, y es la víctima quien la desconoce, aunque la finalidad es que más tarde o más temprano ésta se entere. En la web también se pueden incluir sistemas de votación para elegir al más feo, al más tonto, al más débil, contribuyendo una forma más de estigmatizar y humillar a los compañeros. A pesar de existir páginas web en las que se puede denunciar estos sitios, no existen garantías de que no surja una nueva página en breve y hasta que vuelve a ser localizada, va generando graves efectos psicológicos y sociales antes de que la persona se haya repuesto de los anteriores.

## 7. El ciberbullying en el aula.

Una vez que hemos visto las causas que pueden provocar el acoso de un sujeto en la red, las “armas” que potencialmente influyen en la víctima y agresor, las consecuencias que puede llegar a provocar el ciberbullying y las situaciones más frecuentes en las que se suele dar (red social, mensajería, correo, etc.), debemos saber cómo trabajar este tipo de contextos en el aula y procurar una prevención e identificación de víctimas y agresores de manera rápida y eficaz. Estas situaciones de alerta las podemos trabajar en el centro de diversas formas:

- Programas de privacidad de redes sociales: podemos enseñar a nuestros alumnos a crear un perfil en facebook o twitter mucho más privado.
- Identificación de comportamientos agresivos: les enseñaremos a nuestros alumnos cuáles son las actitudes más frecuentes que suelen mostrar los agresores por internet a través de otros casos reales y las consecuencias de víctima y agresor en dichas situaciones.



- Visitas de agentes de seguridad de la zona como policías locales, policías nacionales o la guardia civil. Esta es una práctica cada vez más común en nuestros centros escolares y cada vez con más regularidad.
- Establecer una serie de normas de utilización de internet en los colegios e institutos.

Estos programas son sólo unos ejemplos de cómo trabajar el ciberbullying en los colegios y cómo prevenirlos. Se pueden ofrecer otros como programas de desarrollo social y afectivo en el aula, programa para fomentar el desarrollo moral a través de la reflexión, programas para mejorar la tolerancia entre las diferencias étnicas, etc.

## 8. Conclusión

Hoy día, vivimos una época donde nuestros jóvenes crecen al mismo ritmo que lo está haciendo la tecnología. El uso que hacen, desde que son pequeños, de la electrónica, resulta en ocasiones inverosímil y difícil de creer.

Algunos ya han bautizado a estos jóvenes como la “e-generación” porque viven y experimentan un ritmo de vida apegado a videojuegos, móviles y tabletas, todos con un denominador común: internet.

La red está llena de estímulos y nos ofrece una gran variedad de recursos a los que recurrimos en nuestra vida diaria, por distintos motivos, ya sea ocio o trabajo. Pero, como hemos visto a lo largo del artículo, no todo es nobleza en la red. Hay intrusos, personas que buscan la inexperiencia y la juventud para aprovecharse de ellos, para meterles miedo, ultrajarlos, acosarlos, hasta el punto de que internet puede convertirse en una herramienta traumática y una mala experiencia para jóvenes en nuestra sociedad.

Como profesionales de la educación, estamos obligados a detectar estas situaciones de acecho y acoso. Conocemos a nuestros alumnos y alumnas en mayor o menor medida y tenemos que ofrecerles los recursos necesarios para que acudan a los medios adecuados para identificar a los culpables de estas situaciones.

En cada curso escolar asisten, cada vez más y con regularidad, a los centros educativos, profesionales de la seguridad ciudadana como policías municipales, policías nacionales o guardia civil a enseñarles a los jóvenes a que están expuestos cuando navegan por internet e incluso muestran casos reales y las graves consecuencias que pueden llegar a ocasionar el acoso en las redes sociales como facebook o twitter. Además, enseñan a realizar perfiles más seguros y privados y advierten de los comportamientos más amenazadores o señales de alarma que pueda mostrar un individuo peligroso en internet. Es obligación de todos aportar lo necesario para que estas situaciones de peligro sean cada vez menores y que sean detectadas a tiempo.

Con esto no queremos “demonizar” las nuevas tecnologías porque el miedo a internet puede llegar a ocasionar a personas tecnológicamente “analfabetas”. Debemos ofrecer los recursos necesarios para que sepan defenderse en la red y utilicen las nuevas tecnologías de manera responsable e inteligente

## Bibliografía

Avilés Martínez, J. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología* , 79-96.

Avilés Martínez, J. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología* , 73-85.

Avilés Martínez, J. M. (2013). Análisis Psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo* , 65-73.

González, M., Hernández, M. J., Ribeiro, T., Serrate, S., & Da Sila, J. (2013). El cyberbullying como consecuencia no deseada del uso de las tecnologías entre los jóvenes. En S. Torío, O. García, V. Peña, & C. Fernández, *Crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (págs. 454-459). Oviedo.

Hernández Prados, Á., & Solano Fernández, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED* , 17-36.

Serrate González, S. (2013). El educador social ante el fenómeno de cyberbullying. En S. Torío López, O. García Pérez, J. V. Oeña Calvo, & C. Fernández García, *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas se la Pedagogía Social*. (págs. 690-697). Oviedo.

Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). Integración y redes sociales: sentirse víctima de cyberbullying. En S. Torío, O. García, J. V. Peña, & C. Fernández, *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social* (pag. 563 - 569). Oviedo.

## El niño asperger en el aula

Estrategias de abordamiento y socialización

**Verónica Martín Ojeda**

Veronica\_m14\_@hotmail.com

Graduada en Educación Primaria – Atención a la diversidad

---

**A** menudo los niños y niñas que padecen el síndrome de Asperger se ven inmersos en un limbo educativo, ya que no presentan la discapacidad suficiente como para ser introducidos en centros específicos, como podría ser un aula en clave, pero tampoco se llegan a cubrir todas sus necesidades en un centro ordinario, ya que necesitan de una adaptación especial. El papel del docente cobra vital importancia en este ámbito para con el niño Asperger: cómo puede llegar el maestro a estos alumnos, empleando técnicas de abordamiento tanto sociales como metodológicas, para el correcto desarrollo estudiantil y madurativo de dichos niños y niñas.

### Palabras clave

Asperger, aula, comunicación, inclusión.

Often pupils who suffer Asperger`s Syndrome, meet immersed in an educational limbo: because they do not present enough disability to be introduced in an educational specific centers but their need neither are covered in an ordinary one, since they need an especial adjustment. Is there, where the teachers take an indispensable place in the Asperger child `life: how the teachers could approach children, using techniques in the social and methodological area, with the function of have a correct educational and madurative development.

### Keywords

Asperger, classroom, communication, integration.

## 1. Introducción al Síndrome

El síndrome de Asperger, es una enfermedad psicológica considerada una forma leve del autismo que lleva el nombre del psiquiatra alemán que lo descubrió en los años 40 (Hans Asperger 1906-1980). Según el DSM-IV, este síndrome pertenece al conjunto de Trastornos Generalizados del Desarrollo junto con el trastorno de autismo, el trastorno de Rett, etc. A grandes rasgos, se define como una alteración de la interacción social manifestada por una incapacidad para desarrollar relaciones apropiadas y ausencia de reciprocidad social o emocional, entre otras cosas. Estos niños tienen patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados.

Las dificultades básicas de un niño con Asperger en el aula, se relacionan sobre todo con la capacidad de relacionarse y comunicarse. Además, carecen de flexibilidad de pensamiento, tienden a la repetición de ideas y presentan problemas para canalizar sus emociones de una manera

Dicho síndrome se manifiesta tras un período de normalidad, que suele abarcar el primer año. A la hora de hablar y socializarse es cuando podemos empezar a discernir las carencias, que producen un parón, o incluso regresión en el desarrollo, justo en el momento de evolución de las construcciones psicológicas elementales superiores. Esto da como resultado, que a la hora de comunicarse, puedan emitir señales erróneas: acercarse a relacionarse de forma torpe, no percibir lo que se espera de ellos en cada situación, y por tanto, no saber distinguirlas, lo que hace que ante una situación problemática de relación, puedan sin quererlo ni darse cuenta, comportarse de forma antisocial.

A la hora de aprender a interactuar, lo hacen de forma mecánica y memorizada, lo cual lleva a que, una vez aprendido un juego o una situación social, tiendan a expresar el mismo comportamiento memorizado de forma repetitiva. Sin embargo, y a

pesar de la problemática que presentan a nivel social, estos niños suelen tener una capacidad memorística excepcional y gustos bien definidos, que al tender a la repetición de pautas, los llevan a una especificidad elevada de determinada área.

En la práctica, casi todos los niños con síndrome de Asperger asisten a la escuela ordinaria. Algunos son atendidos sin la necesidad de recursos extraordinarios. Otros pueden requerir la certificación como alumnos con necesidades educativas especiales y, en consecuencia, distintos tipos de recursos y apoyo. Muy pocos necesitan educación en centros específicos. (National Autistic Society, 2002)

## 2. Situaciones y técnicas de socialización en el aula.

A la hora de satisfacer las necesidades de los niños y niñas con Asperger hay que tener en cuenta los siguientes principios: una acomodación adecuada del entorno junto con la promoción de sus habilidades suele conducir al éxito en el trabajo.

### 1. Dificultad de atención:

Si el alumno o alumna con síndrome de Asperger presenta déficits de atención, no podemos permitir que este hecho impida al niño aprender, por lo que debemos disminuir todos los estímulos distractores posibles: el apoyo debe basarse en las necesidades específicas de cada alumno o alumna, en vez de en un diagnóstico genérico, y las escuelas deben dar respuesta dentro del marco establecido por la normativa vigente para la atención de las necesidades educativas especiales.

A continuación, veremos las estrategias en la línea dentro del aula:

#### a) Estrategias - aula:

Es fundamental trabajar diariamente con los niños y niñas con Síndrome de Asperger para evitar su exclusión social siendo así un reto especial en el entorno educativo, por lo que hay que seguir una serie de técnicas que ayuden a conseguir los objetivos del docente como pueden ser: las rutinas; los alumnos y alumnas con Asperger se encuentran fácilmente sobrepasados frente a repentinos

cambios por lo que se debe proporcionar un ambiente predecible y seguro, minimizar las transiciones, ofrecer una rutina diaria constante, evitar las sorpresas, y por último, aliviar su miedo a lo desconocido exponiendo previamente al niño o niña a la nueva actividad o acción. En un ejemplo se puede ver más claro: si el niño, por diferentes causas, debe cambiar de colegio lo ideal sería que conociera previamente a su nuevo profesor, dar una vuelta por la escuela nueva y ser totalmente informado sobre su nueva rutina antes de que empiece a asistir de modo regular al dicho centro.

## 2.1 Ámbito de socialización

Dentro de este ámbito vamos a ver las diferentes dificultades específicas de los niños con Asperger con sus estrategias específicas también para su adaptación y mejora, así como, para mejorar su calidad de vida.

### 1. Dificultad social:

Uno de los rasgos clínicos de la "psicopatía autística" según Hans Asperger es el trastorno de la

interacción social: incapacidad para la reciprocidad emocional y social.

### a) Estrategia docente: Inclusión en el aula.

En esta situación sería necesaria la protección del alumno o alumna frente a posibles intimidaciones, intentar educar al resto de alumnos sobre el niño o niña con síndrome de Asperger describiendo sus necesidades, características... además se debe trabajar la autoestima: hacer, por parte del docente, énfasis en las habilidades académicas sobresalientes del niño o niña mediante situaciones de aprendizaje colectivo en las cuáles sus habilidades de lectura, escritura, memoria, vocabulario... sean consideradas importantes y útiles por parte de sus compañeros y así se conseguirá fomentar su adaptación. Seguidamente hay que fomentar la participación activa en el aula, aprovechando los intereses en los que el niño o niña se sienta valorado. Si por ejemplo, a dicho niño o niña le gusta las flores, se deberá hacer que pueda desarrollar ese tema y decir lo que le gusta.

### b) Estrategia docente: Adquisición de roles a través del juego.

Hoy en día, se encuentran muchas formas diferentes y lúdicas de aprendizaje. Una de las más útiles actividades para fomentar la adquisición de roles dentro de un grupo social es el teatro. Esta idea puede parecer extraña, sin embargo sería muy dinámico hacer en el aula diferentes interacciones con otros alumnos proporcionando al niño o niña con síndrome de Asperger un repertorio de roles y respuestas para distintas situaciones sociales. El sentido social de dichos niños y niñas mejorará notablemente después de la enseñanza de las reglas de socialización para afrontar diferentes situaciones sociales por medio de la memoria como sustitutiva de la empatía.

### c) Estrategia docente: actividades extraescolares.

De forma más genérica se debe sobrellevar otro tipo de situaciones como son las actividades extraescolares, en las que hay que proporcionar apoyos extras y adaptar

las distintas programaciones para que lógicamente puedan realizarlas los niños y niñas con síndrome de Asperger.

## **3. Situaciones y técnicas de abordamiento en el ámbito comunicativo**

### **3.1. Ámbito de la comunicación**

El objetivo de la comunicación es que los niños con Asperger puedan a llegar a comunicarse con las demás personas de forma satisfactoria, darse cuenta de las emociones ajenas, comprender intereses... por lo tanto vamos a trabajar que dificultades pueden darse y que estrategias utilizar para ello.

#### 1. Dificultad de concentración:

Tienden a distraerse fácilmente, siendo difícil muchas veces para el docente captar y mantener su atención. Esto puede originar un problema a la hora de asimilar las órdenes y dictámenes del docente por parte del alumno, en parte también, por la carencia de asimilación del propio alumno como parte de un grupo.



Una técnica que suele ser común, en estos niños, es el imitar el comportamiento o reacciones del resto de niños: esto es un problema, ya que el alumno realiza lo mismo que los otros; no porque lo haya entendido, sino porque hace lo mismo que los demás.

a) Estrategia docente: negociación:

La labor del docente es, a la hora de realizar actividades conjuntas (como pudiera ser la corrección de las tareas realizadas en casa) el estar pendiente del comportamiento del alumno y saber analizarlo y canalizarlo adecuadamente con apoyo extra, como dirigirse específicamente a dicho alumno o asegurarse de que éste entiende lo que se le está ordenando, y en caso de que no fuera así, reducir el nivel de dificultad de la orden o pauta impuesta.

La "negociación" suele ser muy recurrente para lograr motivar al alumno a centrarse: hacer un pacto en el cual, si atiende a lo que se le está pidiendo, logrará una recompensa después. Una vez captada su atención,

el docente debe ser consciente de lo anterior, y por tanto, como ya se comentaba anteriormente, a la hora de impartir los conocimientos, adaptarlos a su nivel de atención y asimilación de contenidos. Además el control de la velocidad en la exposición oral de los conocimientos, es un punto a tener en cuenta ya que se deberá utilizar numerosas pausas y un vocabulario fácil, con frases cortas y directas, para que el niño pueda procesar adecuadamente la información. De la misma manera, la utilización de gráficos puede llegar a ser muy efectiva, ya que el mensaje visual es procesado de una forma más simple y directa, además de ayudar a mantener la atención. Si se da el caso de que los conocimientos a impartir presenten dificultades, aún intentando simplificarlo, es conveniente dirigirse de forma específica al alumno para explicárselo de forma particular, y asegurarse de que ha asimilado correctamente dicho conocimiento. Sin embargo, no toda la labor debe ser realizada por el docente, habrá que incitar al niño Asperger de la misma manera, a aportar su

contribución, incitándolo a que pregunte las dudas que tenga y participe en todo momento, fomentando su autonomía.

## 2. Dificultad: lenguaje.

En cuanto a la asimilación literal del lenguaje, los niños con síndrome de Asperger tienden a entender de forma literal todas las expresiones de la lengua, tales como frases hechas u órdenes expresadas bajo preguntas a modo de cortesía. El humor y la ironía también presentan problemas, ya que al carecer de empatía, el alumno no entiende si el sentido de lo que se le está transmitiendo es veraz o no.

### a) Estrategia docente: lenguaje.

Para ello, es conveniente que el docente, ya que no puede controlar y adaptar todas las expresiones de la lengua, haga hincapié en éste tipo de lenguaje, contrastando que el alumno lo haya entendido y explicándoselo en caso de duda, para una mayor y más rápida asimilación de contenidos, y una mejor inclusión en el ámbito social. De esta misma forma, hacer entender a los demás alumnos que el niño Asperger

tiene dificultades para entender dichos giros, e instarlos a que se lo expliquen, logrando así una mayor integración del alumno en el grupo que conforma el aula.

## 3. Dificultad: fobias.

Referente a las fobias, el niño Asperger suele relacionar las situaciones de forma muy rígida, basándose en su primera experiencia. Esto, en el ámbito de la asimilación de contenidos, hace que el alumno rechace una materia de forma tajante si ésta le ha causado dificultad o estrés a la hora de asimilar sus contenidos.

### a) Estrategia docente: apoyo.

Para ello, es importante que el docente averigüe qué contenido es exactamente el que le ha causado esa dificultad, de manera que pueda abordarse de forma progresiva e ir instando al alumno a no mantener ese rígido rechazo a la materia entera. Lo imprescindible sería que el alumno pueda tener cierto margen para establecer su propio ritmo, sin presiones, para que pueda volver a

establecer una relación positiva con la materia en cuestión.

#### 4. Dificultad: objetivos a largo plazo.

La carencia de imaginación de estos niños, hace que se vuelva complicado el poder establecer incentivos a largo plazo (como por ejemplo los resultados de exámenes, futuro profesional etc.). Además, la fuente de motivación del niño Asperger puede no ser la misma que la del resto de alumnos del aula.

##### a) Estrategia docente: adaptarse al ritmo del niño Asperger.

Dado que también suelen presentar gustos obsesivos, el docente habría que atenerse a plazos más cortos, incitándolo al estudio a cambio de poder centrarse luego en su afición: es mejor ofrecer incentivos pequeños y frecuentes, que mayores y a largo plazo. El hecho de utilizar sistemas visuales acerca de su incentivo cada vez más próximo, supone sin duda una estrategia efectiva para mantener la atención y motivación de dicho alumno.

#### 5. Dificultad: concentración.

Tienen dificultad a la hora de elegir en qué deberían concentrarse, especialmente si no han escuchado o no han entendido las instrucciones. Además, pueden ser especialmente vulnerables a las distracciones de fuentes externas y parecen tener problemas a la hora de desechar los estímulos irrelevantes.

Cuando los niños con síndrome de Asperger encuentran la escuela estresante se retiran a su propio mundo de fantasía.

##### a) Estrategia docente: establecerle un modo de aprendizaje personal.

Lo recomendable es que el docente le exponga al alumno en cuestión, un establecimiento de contenidos altamente estructurado, y de ser útil, que ciertamente lo es en muchos casos, establecer una zona de trabajo individual para ayudarle a concentrarse mejor.

Las indicaciones visuales pueden resultar ser muy útiles, e incluso a un nivel más detallado,

señalar los pasos a seguir en cada tarea. Los símbolos también pueden ayudar constantemente al alumno en las pautas a seguir en cada momento de trabajo autónomo.

En general, suelen responder mejor ante una atención personalizada, a excepción de que por ello el ritmo y la atención del trabajo aumente. Igualmente, el docente puede utilizar como estrategia recurrente, un alumno colaborador, que le ayude a concentrarse sin que éste pierda su ritmo de trabajo; por supuesto, el docente ha de tener en cuenta que la elección de dicho alumno colaborador ha de ser un alumno aventajado en la asimilación de contenidos y realización de las tareas expuestas.

#### 6. Dificultad: dependencia.

El alumno Asperger requiere un grado mayor de atención y particularidad del resto de niños, lo cual puede llevar a dicho alumno a caer en la dependencia constante de una persona de apoyo.

#### a) Estrategia docente: fomento de la autonomía.

El docente deberá animar al alumno a desarrollar la metodología de estudio y realización de tareas él solo, exponiendo sus problemas ante una situación de confusión con la información que debiera de asimilar, y siendo recompensado por ello.

Por último, a pesar de poder establecer todas las estrategias anteriormente mencionadas de forma constante y correcta, el niño Asperger podrá encontrarse ante numerosas dificultades sin una adaptación metodológica correcta, fruto de un análisis psicopedagógico previo ya que por mucho que pueda llegar a centrarse y mantener la atención a la hora de asimilar contenidos y pueda enfrentarse de forma correcta a las distintas materias y establecer una estructura a la hora de realizar las tareas en casa y en el colegio, el niño Asperger, por sus carencias de base, deberá centrarse en asimilar los contenidos más destacados de cada materia, pudiéndolos expresar de forma clara y directa en las diferentes sesiones de evaluación que se le presenten, ya que seguirá teniendo

problemas de atención, de asimilación de conocimientos, de escritura, de expresión, de empatía etc.

#### 4. Situaciones y técnicas de socialización en la adolescencia

Todo lo que se ha expuesto anteriormente ha hecho referencia a un niño o niña en la etapa de los 6-12 años pero si se quiere abordar más este tema, es preciso conocer acerca de cuáles podrían ser sus necesidades en la adolescencia. Siempre debemos tener en cuenta que cada persona es diferente y que no en todas que sufran un mismo síndrome van a poseer las mismas características pero sí se conocen algunas que se dan con frecuencia que detallaremos a continuación.

##### Dificultad: inmadurez.

Las emociones aún no están proporcionadas a los hechos, sentimientos entrecruzados, desinterés hacia la imagen personal, dificultades académicas que se han ido exponiendo...y es aquí donde vuelve a tomar conciencia la labor del docente.

##### a) Estrategia docente: motivación.

El profesor deberá motivarles en las acciones que refuercen su autoestima, ayudarles a que mejoren su imagen personal con pequeños consejos, asignarles tareas académicas que sean de su interés, proporcionarles adaptaciones como por ejemplo darles más tiempo cuando lo necesiten para la realización de determinadas actividades, y cómo no, que el alumno o alumna cuente con la figura de un tutor con el que poder hablar siempre que lo requiera y lo necesite además de recibir por parte de éste: todo el apoyo necesario, ayuda académica y social...

#### 5. Coordinación del trabajo con la familia

Se debe hacer hincapié que toda familia que cuente con un niño o niña con Asperger debe tener en cuenta cuáles son las carencias de dicha persona y cubrir todas sus necesidades básicas como son: la comprensión, información, apoyo y ayuda tanto en

casa como ayuda profesional. En este apartado, sería importante mencionar los refuerzos negativos y positivos. Se debe tener en cuenta que no todos los castigos pueden ser eficaces y en lo que se debe centrar no es en castigar cuando lo haga mal si no premiar cuando lo haga bien: los refuerzos positivos, según Skinner (1904-1990), es todo aquello que sigue una conducta y aumenta la posibilidad de que ésta se repita a lo largo de la vida, es decir, que quede aprendida y adquirida.

Respecto a las tareas en casa, el niño Asperger suele profesar confusión al no distinguir el ámbito escolar y el familiar. Muchos de ellos incluso pueden no comprender la importancia de hacer los deberes. De esta misma manera, suelen incumplir los plazos establecidos para la presentación de trabajos o tareas debido a su pobre organización personal autónoma, por lo que se requiere constante atención y seguimiento por parte de un profesorado unificado en relación con los padres, estableciendo entre todos una misma estructura de comportamiento y estrategias para

abordar a este tipo de niños. Para que sea posible esta unificación, es preciso que las familias hagan uso de la agenda la cual todos los días el niño llevará a la escuela y la traerá de vuelta con anotaciones del maestro, que deberán ser siempre leídas por los padres, y así poder comunicarse.

## 6. Conclusiones

Los niños que padecen este síndrome deberían poder presentar una correcta evolución tanto social como cognitiva en el aula, siempre atendiendo a una atención especial y diferentes estrategias por parte del docente, así como motivando al resto de compañeros a establecer pautas de comportamiento y apoyo con dicho alumno.

Un niño con síndrome de Asperger, es un niño no cualificado para recibir una educación especial propiamente dicha, puesto que su trastorno no es especialmente acusado si se establece una correcta metodología y estructura a la hora de abordarlo en las diferentes áreas tanto sociales como educativas. Por lo tanto,

es la labor del docente, en conjunto con los padres, realizar y fomentar esta estructura, creando un bloque conjunto

para la correcta evolución del niño Asperger.

## Referencias

### Libros

Martos, J., Llorente, M., González, A., Ayuda, R., y Freire, S. (2009). *Los niños pequeños con autismo: Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. Madrid: CEPE.

Attwood, T. (2009). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós Ibérica.

### Manual:

Asociación Psiquiátrica Americana. (1994). *Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales*. [DSM-4: Diagnostic and Statistical Manual].

### Links

National Austistic Society. (2002). *Estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado*. Revisado el 17 de agosto de 2014:





## La comunicación y el lenguaje

Atención a la diversidad

**Marta Molina Díaz**

molina.marta87@gmail.com

Maestra, especialidad Audición y Lenguaje

**T**odos los docentes somos conscientes de la importancia que tiene el lenguaje, ya que por un lado es un medio de comunicación y, por otro, es el instrumento del pensamiento.

El lenguaje se elabora progresivamente, mediante un proceso de interacción continua del sujeto con su medio, proceso que depende del grado de maduración y del funcionamiento fisiológico del organismo, del contexto sociocultural en el que se desenvuelve y del tipo y la frecuencia de estimulaciones que recibe en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Por ello, es frecuente advertir, en el periodo escolar, un lenguaje con alteraciones, más o menos significativas, o diversas patologías en las que se pueden observar desórdenes en el lenguaje, la comunicación o el habla.

A continuación, expondremos el papel que el Maestro de Audición y Lenguaje

tiene en la atención a la diversidad que subyacen de estos desórdenes.

### Palabras clave

*Lenguaje, comunicación, pensamiento, atención a la diversidad*

The teachers we are conscious of the importance that has the language, because it is a way of communication and, because it is the instrument of the thought.

Language develops gradually, through a process of continuous interaction between the subject and its environment. It is a process that depends on the degree of maturation and the physiological functioning of the body, the context in which it operates and the type and frequency of stimulation received in the field of interpersonal relationships.

It is frequent to find, during the school period, a language with alterations, more or less significant, or diverse pathologies in which disorders can be observed in the language, the communication or the speech.

Later, we will expose the paper that the teacher of hearing and language has in the attention to the diversity that they sublie of these disorders.

### Keywords

*Language, communication, thought, attention to the diversity*

## 1. Introducción

Antes de comenzar a desarrollar la importancia de la labor que el Maestro de Audición y Lenguaje tiene en la atención a la diversidad, es necesario aclarar su perfil profesional, centros en los que puede desarrollar su labor y las funciones que desarrollará en ellos.

Un Maestro de Audición y Lenguaje es, en primer lugar, un maestro que en su formación ha recibido una especialización en el campo de los desórdenes de la audición y el lenguaje.

Por ello, su perfil profesional se orienta a la prevención, al asesoramiento (tanto al profesorado como a las familias) y al tratamiento de los problemas

relacionados con la audición y el lenguaje desde una perspectiva escolar.

Este hecho comporta que el Maestro de Audición y Lenguaje deba conocer los principales hitos del desarrollo del lenguaje en la etapa escolar, puesto que ha de saber cuáles son las pautas del desarrollo normativo para poder detectar cualquier desviación de la norma.

Actualmente, y debido al proceso Convergencia Europea, esta diplomatura se encuentra enmarcada en la titulación de grado de maestros de Educación Primaria, con mención/especialización en Atención a la Diversidad.

El título, que habilita para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, tiene como objetivo lograr en estos profesionales la capacidad de elaboración, desarrollo y seguimiento de proyectos educativos y de responder a las necesidades educativas de manera eficiente de cualquier contexto educativo siguiendo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

De este modo, el plan de estudios conducente a dicha titulación, incluye las asignaturas que se muestran a continuación (Resolución de 16 de septiembre de 2011, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria):

**Cuadro 1. Distribución y carácter de las asignaturas**

PRIMER CURSO	
Psicología del desarrollo en edad escolar	Básica de rama
Psicología de la educación	Básica de rama
Organización, procesos educativos e innovación	Básica de rama
Teoría educativa y metodología de la investigación	Básica de rama
Técnicas de comunicación en los procesos educativos	Básica de rama
Comunicación oral y escrita inglés para el desarrollo profesional	Básica de rama
Sociología de la educación	Básica de rama
Habilidades lingüísticas I: didáctica de la lengua oral	Obligatoria
Matemáticas y su didáctica I	Obligatoria

SEGUNDO CURSO	
Comunicación oral y escrita en lengua extranjera (inglés) para un entorno educativo B1	Obligatoria
Matemáticas y su didáctica II	Obligatoria
Desarrollo artístico-didáctico del lenguaje visual y plástico	Obligatoria
Habilidades lingüísticas II: didáctica de la lectoescritura	Obligatoria
Familia y escuela en la sociedad de la comunicación	Básica de rama
Dificultades en el proceso de aprendizaje	Básica de rama
Educación musical	Obligatoria
Formación artístico-didáctica	Obligatoria
Prácticum I	Obligatoria

TERCER CURSO	
Necesidades y respuesta educativa a las alteraciones de la comunicación y el lenguaje	Optativa
Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad intelectual	Optativa
Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad auditiva	Optativa
Prácticum II	Obligatoria

CUARTO CURSO	
Prácticum III	Obligatoria
Trabajo fin de grado	Obligatoria
Intervención educativa en el alumnado con otras NEAE	Optativa
Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad visual	Optativa
Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad motora	Optativa
Necesidades y respuesta educativa para el alumnado con trastornos del desarrollo y de la conducta	Optativa

**FUENTE:** Resolución de 16 de septiembre de 2011, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2011)

Como vemos en las asignaturas que componen dicha titulación, para que se pueda desarrollar una adecuada atención que permita educar o reeducar al alumnado que posea problemas de habla, lenguaje o comunicación, es necesario nutrirse de otras ciencias como la Psicología, Lingüística...

Por otro lado, estos profesionales pueden desarrollar su labor educativa en los niveles educativos de Infantil, Primaria o Secundaria.

Para exponer dicha labor nos basaremos, por un lado, en el Decreto 23/1995 de 24 de febrero por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria y, por otro lado, en la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en dicha comunidad:

**Como itinerante de los Equipo de Orientación Educativa y Pedagógica (EOEP)**, en este caso están destinados

en un de EOEP de zona que, a su vez, se adscribe a una Unidad de Audición y Lenguaje en un Centro de Educación Infantil o Primaria (CEIP) o Instituto de Educación Secundaria (IES). Las funciones que desarrollarán serán (Orden de 13 de diciembre de 2010):

- a) Asesorar a los profesores, padres y alumnos en temas relacionados con su especialidad.
- b) Participar en la valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales en el campo de la comunicación y el lenguaje.
- c) Atender a alumnos en el ámbito de su especialidad.
- d) Elaborar programas de prevención, estimulación del lenguaje y generalización de las conductas lingüísticas.

**En centros de Centros de Educación Especial o Centros de Atención Educativa Preferente,** las funciones, establecidas en la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias, en estos centros serán:

- a) Realizar la valoración de los recursos comunicativos y lingüísticos que posee el alumnado en el ámbito de su competencia.
- b) Intervenir en la estimulación o rehabilitación de la comunicación y

del habla del alumnado que lo requiera.

- c) Propiciar, conjuntamente con el profesorado, el desarrollo comunicativo del alumnado en el aula, centro y familia, facilitando pautas organizativas y metodológicas para lograrlo.
- d) Facilitar al profesorado asesoramiento sobre la planificación de objetivos, la intervención preventiva en la mejora del lenguaje oral a través de la intervención para la mejora de la competencia y segmentación lingüística, la divulgación y el uso de sistemas alternativos o aumentativos de la comunicación (SAAC).

## 2. Conceptos básicos

A continuación analizaremos, por ser los contenidos básicos que representan la base teórica del trabajo diario de un maestro de audición y lenguaje, los conceptos relacionados con la comunicación y el lenguaje, ya que es importante conocer y saber diferenciar entre los siguientes:

**El lenguaje** es un instrumento de comunicación y una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos e ideas por medios auditivos o gráficos (Ronald y Serón, 2006).

Además, es necesario indicar que el lenguaje puede ser estudiado según cuatro dimensiones:

- a) Formal o estructural (dividida en forma, uso y contenido).
- b) Funcional.
- c) Comportamental.
- d) Representacional.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que el lenguaje humano se diversifica dado que, aunque las personas tienen la capacidad de comunicarse a través del lenguaje no todas lo hacen igual, es decir, cada comunidad humana ha establecido un sistema de signos distintos denominada lengua.

**La lengua** es, por tanto, un sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana. (RAE, 2011).

**El habla**, es el sistema lingüístico de una comarca, localidad o colectividad, con rasgos propios dentro de otro sistema más extenso (RAE, 2011).

Por tanto, el habla es la materialización concreta y particular que cada hablante hace de la lengua. El habla, como medio oral de comunicación, está compuesta por la articulación, la voz y la fluidez verbal (Rodríguez, 2009).

**La comunicación** es un proceso dinámico que usan los individuos para intercambiar ideas, relatar experiencias y compartir deseos a través del habla, la escritura, los gestos o el lenguaje de signos (Glenn y Smith, 1998).

Por tanto el proceso comunicativo humano incluye, fundamentalmente, el habla, el lenguaje y la escucha, por lo que las personas con trastornos de la comunicación pueden tener alteradas cualquiera de estas tres áreas, o todas ellas (Sunderland, 2004).

En relación a lo anterior, surgen dos conceptos importantes como son:

**La hipoacusia**, se posee cuando la audición es funcional (con prótesis o sin ella), y es posible la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque su lenguaje presenta dificultades en la articulación, léxico y formación de estructuras (Rodríguez, 2007).

**La sordera**, se adquiere cuando la audición no es funcional para la vida ordinaria y no posibilita la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva. Por tanto, su forma de interaccionar con el entorno es a través de un sistema visual (Rodríguez, 2007).

### 3. Proceso de adquisición y desarrollo

En lo referente al proceso de adquisición y desarrollo de la comunicación y el lenguaje, es preciso tener en cuenta, por un lado, que se realiza sobre bases orgánicas y, por tanto, es necesario que se produzca una maduración de todos y cada uno de los sistemas que intervienen (Rodríguez, 2009).

Según Massa (2005), las bases orgánicas que intervienen en dicho proceso son el oído, el sistema fonoarticulatorio, la asimetría cerebral, el procesamiento hemisférico y las áreas específicas del lenguaje (Rodríguez, 2009).

Por otro lado, aunque existen diferencias individuales, el desarrollo del lenguaje y la comunicación se realiza de modo progresivo y en consonancia con el desarrollo de otras capacidades (cognitiva, afectiva y social).

Por consiguiente, las etapas en las que se produce la adquisición y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje se pueden estructurar de la siguiente manera:

**Etapas prelingüística o prelenguaje (abarca el primer año de edad):**

Comienza desde el llanto o grito inicial del recién nacido y llega hasta a emisión de las primeras palabras, en su valor de signos convencionales, al final del primer año.

Esta etapa se caracteriza por la práctica de ejercicios fonéticos, balbuceos y vocalizaciones que en un principio se utilizan por puro placer motor.

**Etapas lingüística o primer lenguaje (desde el año hasta los tres años):**

En esta etapa el niño se mueve desde el periodo prelingüístico hacia la comunicación verbal a través de la palabra o palabra-frase. Sin embargo, su léxico es reducido y utiliza el lenguaje

para satisfacer sus necesidades (función instrumental), ejercer control sobre la conducta de los otros (función reguladora), establecer y mantener contacto con los que se relaciona (función de interacción), para expresar su propia individualidad (función personal) y para comunicar experiencias (función imaginativa e informativa).

**Lenguaje propiamente dicho (a partir de los tres años):** Esta etapa se caracteriza por un abandono progresivo de las estructuras elementales del lenguaje infantil y de su vocabulario específico.

La primera manifestación de esa evolución, que se produce alrededor de los cuatro años, se traduce en el interés creciente del niño por el habla del adulto.

A los cinco años, ya ha adquirido las estructuras gramaticales de su lengua, aunque este proceso se prolonga durante toda la edad escolar de primaria, e incluso de secundaria.

A los seis años dispone de un lenguaje que se aproxima bastante al del adulto.

Entre los seis y diez años sigue produciéndose un desarrollo lingüístico considerable y se mejora la pronunciación de consonantes especialmente difíciles (ch, j, r, s, z, l) al combinarlas con otros sonidos.

#### 4. Relación entre el desarrollo del lenguaje y la comunicación con el desarrollo de otras capacidades

De lo anterior se desprende la necesidad de tener en cuenta elementos tales como los factores sociales, culturales cognitivos, afectivos y emocionales, durante el transcurso de las etapas del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, ya que esta evolución se produce de forma paralela al desarrollo del pensamiento y, a su vez, el lenguaje es una herramienta del pensamiento clave para la interacción social.

Así pues, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje no es un proceso aislado, sino simultáneo al desarrollo de otras capacidades potenciales.

En lo referente a la relación entre el lenguaje y el pensamiento, es necesario destacar que, aunque el lenguaje es estructurado por el pensamiento, una vez constituido, representa un importante potencial de estructuración y facilitación del desarrollo intelectual (Rodríguez, 2009).

A este respecto, y siguiendo a Vigotsky, el lenguaje se convierte en el primer elemento organizador de los procesos de pensamiento (percepción, memoria, resolución de problemas toma de decisiones, planificación y control de comportamiento).

Por otro lado, en lo referente al desarrollo afectivo y social, las habilidades comunicativas son los pilares sobre los que los niños construyen su interacción social, al tiempo que estimulan el juego y la cooperación dentro de este, por tanto, el lenguaje es un instrumento poderoso para favorecer las relaciones, afectivas y sociales, del niño con su entorno, pues aprenden estrategias que les permiten optimizar la comunicación adaptándose a las características y situaciones de su interlocutor y, a su vez, permite que manejen las situaciones comunicativas para conseguir sus objetivos.

#### 5. Principales dificultades y necesidades educativas en los contextos educativos

Las diferentes etapas en las que se desarrolla la comunicación y el lenguaje, y la estrecha relación que existe con el desarrollo de otras capacidades, hacen que el alumnado perfeccione sus habilidades durante el periodo escolar.

**Durante la Educación Infantil (entre los tres y seis años)**, todas las materias y actividades deben contribuir al aprendizaje de la lengua.

Para ello, es necesario potenciar la expresión oral y la conversación, puesto que los procedimientos fundamentales que emplean los niños para aprender la lengua son la imitación y la creatividad (Rodríguez, 2009).



**De igual modo, en Educación Primaria,**

para que sigan produciéndose progresos en las diferentes capacidades, se debe emplear la lectoescritura y el acceso a nuevos lenguajes (matemático, lógico...), así como la utilización de la sintaxis compleja y la gramática acomodada al uso cotidiano.

Sin embargo, y debido a que el desarrollo de la comunicación y el lenguaje es un proceso progresivo, que depende del grado de maduración y del funcionamiento fisiológico así como del contexto y estimulaciones, y la estrecha relación que existe con el desarrollo de otras capacidades, en los centros educativos se pueden encontrar desórdenes en el habla, lenguaje o la comunicación, más o menos significativas.

Dichos desórdenes, en la actualidad, son entendidos, desde situaciones educativas, como necesidades

educativas, ya que en algunos de ellos se manifiestan y, en algunos casos, se intensifican en la situación de enseñanza y aprendizaje (Acosta, 2004).

Los problemas de lenguaje que se encuentran en la edad escolar se pueden clasificar de muchas maneras, pero la más utilizada es la que diferencia problemas de comunicación, de habla y de lenguaje, tratando de forma diferenciada las dificultades comunicativo-lingüísticas resultantes de pérdidas auditivas, afecciones motoras o déficit psíquico (Escandell y Marchena, 2006).

Según a Valmaseda (1999), la clasificación de los problemas del lenguaje queda reflejada en la siguiente tabla:

**Las alteraciones del lenguaje**

comprenden síntomas muy variados, que pueden ir desde un problema leve a dificultades graves en fonología, sintaxis, léxico y pragmática de mayor o menor intensidad.

En el contexto escolar, se constata que hay niños con pequeños retrasos en la adquisición del lenguaje, retrasos simples, y niños con trastornos más graves que interfieren en la comunicación y en las adquisiciones cognitivas, en el aprendizaje escolar y en la adaptación e interacción familiar y social (Rodríguez, 2009).

**Cuadro2. Dificultades en el desarrollo del lenguaje (Valmaseda, 1999)**

<b>Dificultades de comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas graves de comunicación</li> <li>• Mutismo selectivo</li> </ul>
<b>Dificultades del habla</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dislalia</li> <li>• Disartrias</li> <li>• Disglosias</li> <li>• Retraso del habla</li> <li>• Disfemia</li> </ul>
<b>Dificultades del lenguaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfasias (trastorno específico del lenguaje: TEL)</li> <li>• Retraso del lenguaje</li> <li>• Afasia</li> </ul>

*FUENTE: Manuales docentes de Educación Primaria, Nº 12: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*



En este sentido, debemos tener en cuenta, que las alteraciones en el lenguaje pueden darse a nivel oral o escrito.

Por un lado, las dificultades en la adquisición del lenguaje oral compromete de tal forma el grado de comunicación y sociabilidad de los niños que la padecen que pueden alterar el aprendizaje de los conocimientos, dada la estrecha relación entre la inteligencia y el lenguaje (Peñañiel, 2008).

Por ello, de forma general, las necesidades educativas que presentarán serán (Rodríguez, 2009):

- a) Necesidad de trabajar los distintos componentes del lenguaje.
- b) Necesidad de mejorar la expresión y comprensión.
- c) Necesidad de beneficiarse de las adaptaciones curriculares individuales oportunas (ACI).

Por otro lado, con respecto al lenguaje escrito, debemos tener en cuenta que la adquisición de este aprendizaje constituye un proceso complejo, elaborado y costoso, fruto de muchos factores cognitivos y sociales, que exige un aprendizaje formal e intencional (Rodríguez, 2009).

Por ello, las necesidades educativas producidas por las alteraciones en el lenguaje escrito son (Rodríguez, 2009).

- a) Necesidad de afianzar los procesos que no estén afectados.
- b) Necesidad de mejorar o recuperar los procesos afectados.
- c) Necesidad de beneficiarse de las ACI.

**Las alteraciones del habla**, pueden deberse a dificultades en la articulación, fluidez o voz.

Los alumnos con alteraciones del habla presentan dificultades más específicas en uno de los procesos lingüísticos, el fonético-fonológico. En este sentido, es fundamental que los criterios de respuesta educativa partan de las necesidades del alumno y del análisis del contexto de enseñanza-aprendizaje, para poder adaptar de manera realista y exitosa los recursos curriculares de los que dispone la escuela.

Así, las necesidades educativas debidas a las alteraciones del habla son las siguientes (Rodríguez, 2009).

- a) Necesidad de adquirir un patrón de habla fluido.
- b) Necesidad de mejorar las habilidades lingüísticas y auditivas.
- c) Necesidad de aprender a articular correctamente todos los fonemas en todas sus variaciones y contextos.
- d) Necesidad de presentar un correcto uso de la respiración y la voz.

- e) Necesidad de trabajar las praxias orofaciales.
- f) Necesidad de adecuar el patrón de voz para evitar el abuso y mal uso vocal.

**Las alteraciones de la comunicación,** se debe a la imposibilidad o dificultad de expresar el lenguaje a través del habla.

Así, las necesidades educativas debidas a las alteraciones de la comunicación son las siguientes (Rodríguez, 2009).

- a) Necesidad de provocar la intención de la comunicación.
- b) Necesidad de crear un ambiente de confianza y afecto.
- c) Necesidad de beneficiarse de las ACI.

## 6. La intervención educativa

Cualquier intervención en la comunicación y el lenguaje consta de una serie de pasos, de los cuales, para conseguir un resultado óptimo y poder afianzar el proceso con efectividad, no debe omitirse ninguno.

**La evaluación:** Antes de realizar cualquier intervención es necesario explorar individualmente al niño.

Cuando se decide realizar una evaluación a un niño es porque el tutor el o especialista ha detectado,

basándose en sus conocimientos sobre el desarrollo normal del lenguaje, en su comportamiento lingüístico alguna diferencia con lo que se considera la norma.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que, como hemos indicado a lo largo de este artículo, sujetarse a unas normas preestablecidas es peligroso, porque el desarrollo del lenguaje está sujeto a las diferencias individuales.

Así, evaluar el lenguaje supone:

- a) Determinar el nivel de deficiencia en habla, lengua y comunicación, en función de los nexos que este establece con todas las variables (cognitivas, audio-oral, emocionales, neurológicas...).
- b) Especificar en qué medida está alterado en sí mismo o expresa la existencia de alteraciones pertenecientes a otros ámbitos que deben ser considerados como etiológicos o como conjunto al problema lingüístico.

Como punto de partida, y teniendo en cuenta la necesidad de ajustar la intervención a cada alumno, es fundamental realizar un «Informe de evaluación de la comunicación y el lenguaje » en cada caso. Este informe consta de los siguientes elementos (Acosta et al., 2007):

1. Datos personales

2. Resultados de la evaluación del contexto sociofamiliar y escolar.
3. Resultado de la valoración específica de la comunicación y el lenguaje.
  - 3.1. Comunicación
  - 3.2. Lenguaje expresivo y comprensivo:
    - 3.2.1. Oral
      - 3.2.1.1. Sintaxis
      - 3.2.1.2. Morfología
      - 3.2.1.3. Semántica
    - 3.2.2. Escrito
      - 3.2.2.1. Lectura emergente (cuando proceda)
  - 3.3. Habla:
    - 3.3.1. Inteligibilidad
    - 3.3.2. Fonología
4. Evaluación complementaria de las áreas colaterales:
  - 4.1. Audición
  - 4.2. Motricidad del habla
  - 4.3. Respiración
  - 4.4. Cualidades de la voz
5. Elaboración del perfil comunicativo-lingüístico
6. Identificación de las necesidades educativas
7. Propuesta de acción educativa

Como vemos, la evaluación del alumno implica una evaluación general y detenida, en la que se hace absolutamente necesaria conocer y valorar los datos sobre el desarrollo

cognitivo, motriz, emocional y social del alumno.

Por ello, en el proceso de evaluación deben participar todas aquellas personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Los documentos de todo el proceso de evaluación quedarán reflejados en el expediente de cada alumno.

Además de realizar la evaluación inicial, es necesario, y muy importante, tener un registro sistemático de los avances o dificultades del alumnado que se atiende, es decir, toda la información recogida, se analizará, al menos al finalizar cada trimestre, para, así analizar la evolución del alumno y de cada programa.

De esta forma, programación y evaluación irán unidas lo que permitirá revisar continuamente el trabajo que se está realizando y en función de los avances del alumno se modificarán o eliminarán objetivos, contenidos y actividades.

---

**La intervención** hace referencia al conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas que se ponen en juego para lograr una serie de objetivos, referidos al proceso del desarrollo lingüístico.

Desde esta perspectiva, consideramos la intervención en el lenguaje como un proceso dinámico de naturaleza

multidimensional e interactiva que tiene por objeto estimular el desarrollo del lenguaje y la comunicación, evitando que se afiancen posibles alteraciones o rehabilitando las existentes (Gallego, 1998).

De este modo, cabe hablar de tres tipos de intervención (Rodríguez, 2007):

- a) Preventiva.
- b) Rehabilitadora.
- c) Optimizadora.

Con independencia del tipo de intervención que se realice, el proceso de la intervención puede ser ordenado en torno a las siguientes cuestiones (Acosta et al., 2007):

*a) ¿Para qué intervenir?*

El objetivo principal y básico en toda intervención consiste en el desarrollo de habilidades lingüísticas y su reeducación, en su caso, para que el niño o la niña pueda reproducir y comprender el lenguaje de su comunidad e interactuar con las personas de su entorno.

Según el tipo de intervención, podemos señalar tres objetivos de carácter general:

- Estimular el desarrollo del lenguaje.
- Prevenir posibles alteraciones lingüísticas.
- Modificar la conducta lingüística alterada

*b) ¿Qué intervenir?*

En cuanto a los contenidos de la intervención, hay que destacar que los

componentes del lenguaje mantienen entre sí una relación sistemática, no están aislados, dependen unos de otros influyéndose mutuamente, y se combinan entre sí de acuerdo con unas formas regulares, que permiten considerar a la lengua como un conjunto organizado de elementos interdependientes.

---

Por otro lado, se debe hacer una priorización para garantizar, al máximo posible, una intervención eficaz, ya sea de forma directa o indirecta.

En concreto, las prioridades en la intervención son establecidas siguiendo el criterio de mayor a menor necesidad para poder comunicarse (Orden de 13 de diciembre de 2010):

- a) Alumnos cuya competencia en la comunicación oral esté ausente o seriamente comprometida y/o precisen de SAAC.
  - b) Alumnos con dificultades en la adquisición o desarrollo del lenguaje oral.
  - c) Alumnos con necesidades transitorias por alteraciones funcionales en el uso del lenguaje oral y/o escrito.
- 

**El objetivo primordial** que se ha de conseguir es potenciar, en el alumnado con necesidades educativas especiales,

la comunicación y el lenguaje como medios de interacción social, teniendo siempre como referencia el currículo escolar. Dicho objetivo será luego concretado en objetivos más específicos, atendiendo a las peculiaridades e individualidades de cada uno de los alumnos y alumnas que acuden a dicha aula.

**Los contenidos** que se llevarán a cabo para conseguir este objetivo general, y aquellos más específicos, tendrán como referente las concreciones curriculares del Centro, adaptados de los Decretos para Educación Infantil y para la Educación Primaria. Los contenidos más específicos, se describirán dentro de los programas de intervención.

**Las actividades**, que se incluyen dentro de cada programa de intervención, que deben ser muy variadas, se agrupan teniendo en cuenta los diferentes objetivos, contenidos y características individuales del alumnado con el que se va a trabajar. Es importante presentar las diferentes actividades de una forma lúdica, para que el niño *aprenda a aprender* y se asegure de este modo su motivación.

**La metodología** será preferentemente activa, participativa e interactiva, dirigida a que, en todo momento, los alumnos que acuden al Aula de Audición y Lenguaje se sientan protagonistas de sus aprendizajes, por tanto, el ambiente que se propiciará será cómodo,

ordenado, estructurado y adaptado a las individualidades de cada alumno.

**Los recursos:** Es preciso que el material se adapte siempre a las características del alumno y a su forma de trabajar. Los recursos y materiales con los que debe contar el aula de audición y lenguaje son los siguientes:

- a) *Material básico:* Manuales de consulta, test generales de lenguaje, test específicos del lenguaje, test de lectoescritura, test de inteligencia, escalas de desarrollo evolutivo.
- b) *Materiales para trabajar la discriminación, integración y memoria auditiva:* Metrónomo, instrumentos musicales (tambor, silbato, triángulo, armónica, maracas, campanas, etc.), canciones (Clásicos Disney, Doki y Varios).
- c) *Materiales para trabajar relajación, respiración, soplo:* Colchoneta, espejo, globos, velas, arroz, pajitas, vasos de plástico, jabón y agua, papeles pequeños, matasuegra, pelota de ping-pong, dados de praxias (linguales, labiales, pizarra digital, plastilina, lápiz, silbato, molinillo de papel, jeringuillas de plástico (desechables) de diferentes tamaños, depresores (desechables) y guantes (desechables).
- d) *Materiales para trabajar la motricidad:* Dados praxias (linguales, labiales, maseteros y mandíbula),

praxias lingüales Manual terapia miofuncional (Monge Díez Rocío, Ed. ISEP), manual práctico para aprender a articular las palabras que contengan la letra r en cualquiera de sus formas (Bragado Felices, M<sup>a</sup> C., Ed. Escuela Española).

e) *Materiales para trabajar la fonética:*

- Programa Cicerón.
- Tablero juego de la oca.

f) *Materiales para trabajar morfosintaxis:* Tren de palabras, cómics para hablar, lotos fonéticos, cajas de imágenes de Vicens Vives, colección de cuentos de progresión lingüística.

g) *Materiales para trabajar el léxico y la semántica:* Imágenes organizadas por categorías (partes de la casa y muebles, de alimentos, de ropa y complementos, de productos de higiene personal y limpieza, de medios de transporte, alimentos, de acciones, de adjetivos).

h) *Materiales para trabajar la lectoescritura:* Textos de comprensión lectora y cuadernos de preescritura.

i) Software:

- Discriminación auditiva: DISCRAUDI, IMASON.
- Articulación fonemas: MetaVox, ArTIC, Fonética: los sonidos en español.

- Visualizadores del habla: Speech Viewer.
- Lectura y comprensión lectora: VINDEL, El Tanque, Pipo.
- Centros de Recursos: Programa CLIC, CREENA.

## 7. Conclusiones

Para finalizar, es necesario recalcar que el lenguaje es el vehículo por el que se integran todos los aprendizajes y se canaliza el pensamiento.

Por ello, la figura del especialista de audición y lenguaje, es un pilar básico y fundamental en la atención del alumnado que presenta necesidades generadas o generadoras de deficiencias en la adquisición o el desarrollo del lenguaje, ya que constituye el puente de unión entre los objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación que todo alumno debe alcanzar.

Por tanto, el aula de audición y lenguaje es, de modo genérico, un recurso de ayuda a la integración del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, siendo su finalidad, por una parte, la atención temprana para la estimulación de la comunicación y el lenguaje y, por otra parte, la rehabilitación cuando, en la adquisición o el desarrollo, se presentan alteraciones.

Una labor que no puede ser desempeñada sin el trabajo conjunto con la familia, resto de compañeros (maestros de pedagogía terapéutica, maestros tutores, equipo directivo, orientadores y trabajadores sociales) y, profesionales que, de forma privada, atienden y trabajan de forma externa al centro con estos alumnos.

En definitiva, es fundamental tener presente que la intervención no debe ser estática, sino un instrumento flexible y útil para el profesorado, y

debe estar en estrecha colaboración con todos los implicados, pues intervención y colaboración van de la mano en una escuela inclusiva, ya que gracias a todo este trabajo en equipo, es posible generalizar los objetivos trabajados en el aula de audición y lenguaje con estos niños y llegar a una integración plena en el contexto escolar y sociofamiliar.

## Referencias

Acosta Rodríguez, V., y otros (2007): Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Escandell Bermúdez, M<sup>a</sup> O. y Marchena Gómez, R. (2006): Manuales docentes de Educación Primaria, N<sup>o</sup> 12: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Rodríguez Pellejero, J.M. (2009): Aspectos evolutivos del Pensamiento y el Lenguaje. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Rodríguez Tadeo, E. (2007): Manual de Psicopatología de la audición y el lenguaje. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Canarias (Comunidad Autónoma). Resolución de 16 de septiembre, de 2011, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 7 de octubre de 2011, núm. 242.

Canarias (Comunidad Autónoma). Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 22 de diciembre de 2010, núm. 250.

Canarias (Comunidad Autónoma). Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 6 de agosto de 2010, núm. 154.

Real Academia Española (2011): Diccionario de la lengua española. Consultado 12-07-2014 en <http://www.rae.es/>.



## La dificultad en la escritura, no es un problema

Objetivo básico, que la escritura del alumno sea legible

**María Barbado Bobillo**

maria.barbado@hotmail.com

Maestra por vocación. Diplomada en educación primaria (UPV) y Graduada en lengua extranjera -inglés- (Universidad Pontificia de Salamanca).

---

**E**n los primeros años de escolarización los alumnos comienzan a sumergirse en el mundo de la escritura y es entonces cuando aparecen la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia, las cuales son formas principales en que se concretan las dificultades en el aprendizaje escolar. En este artículo queremos centrar la atención en la disgrafía, en concreto en la disgrafía evolutiva, señalando la forma en la que se manifiesta y ofreciendo el método de evaluación y consejos y estrategias de reeducación para los problemas caligráficos. Por último, hacemos una pequeña mención sobre 4 casos frecuentes en el contexto escolar de disgrafía secundaria.

### Palabras clave

*Disgrafía adquirida, disgrafía evolutiva, alumnos*

In the early years of schooling the learners begin to immerse themselves in the world of writing and this is when the disortografia, dyslexia, dysgraphia and discalculia appear, which are the main ways where the difficulties of students are specified in the school learning. In this article, we want to focus my attention in the dysgraphia, concretely in the developmental dysgraphia, pointing the way in which it occurs and providing the evaluation method and tips and strategies for rehabilitation calligraphic problems. Finally, we make

a small mention of 4 frequent cases in the school context about the secondary dysgraphia.

### Keywords

*Acquired dysgraphia, developmental dysgraphia, learners*

## 1. ¿Qué es la disgrafía evolutiva?

Para delimitar el término de dificultad en la escritura, haremos uso de los principales sistemas diagnósticos: el DSM-IV-TR y la CIE-10.

Según El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (en inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, conocido como DSM) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría el cual está compuesto por una clasificación de los trastornos mentales y proporciona descripciones claras de las categorías diagnósticas, con la finalidad de que los clínicos y los investigadores de las ciencias de la salud puedan diagnosticar, estudiar e intercambiar información y

tratar los distintos trastornos mentales define la disgrafía como un trastorno de aprendizaje. A día de hoy, se prevé que para el mes de octubre tengamos la traducción del nuevo DSM-V en español.

La CIE-10, acrónimo de la Clasificación internacional de enfermedades (décima versión) correspondiente a la versión de la *ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems)*, determina la clasificación y codificación de las enfermedades y una amplia variedad de signos, síntomas, hallazgos anormales, denuncias, circunstancias sociales y causas externas de daños y/o enfermedad. Ésta sitúa la disgrafía en el bloque llamado “Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar”.

Para concretar qué es la disgrafía evolutiva, debemos de partir de una primera distinción entre disgrafía evolutiva y disgrafía adquirida. La primera, se define como el trastorno que presentan los alumnos para aprender a escribir, tanto desde una perspectiva caligráfica como desde una perspectiva léxica y ortográfica. La segunda, se define como la dificultad del

aprendizaje de la escritura por daño cerebral.

## 2. ¿Cuál es la clasificación de la disgrafía evolutiva?

Según sus manifestaciones, las disgrafías evolutivas pueden ser disgrafías disléxicas (conocidas como disortografías) o disgrafías motrices o caligráficas (conocidas como disgrafías).

La disgrafía disléxica o disortografía es consecuencia de la dislexia por lo que los errores que se comenten son semejantes a los de la dislexia. La disgrafía motriz o caligráfica está relacionada con los aspectos grafomotores. Es en esta última en la que nos vamos a centrar.

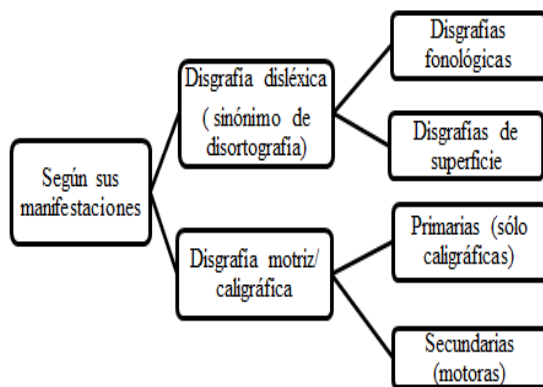
Las disgrafías motrices o caligráficas se subdividen en dos tipos: las primarias, las cuales son solo caligráficas y no tienen una causa aparente que las justifique, y las secundarias, debidas a aspectos neurológicos, sensoriales, pedagógicos,...

Como docentes, debemos de conocer que las principales manifestaciones de la disgrafías caligráficas son, entre otras: el tamaño y la forma de las letras, el espaciado entre palabras, letras y líneas, la inclinación de las letras y líneas, los trastornos de la presión, los trastornos de la direccionalidad de los giros y las alteraciones tónico-posturales de los alumnos.

## 3. Evaluación y diagnóstico de la disgrafía motriz

Como ya hemos señalado, la disgrafía puede ser disléxica (conocida también como disortografía) o motriz o caligráfica. En el caso de que la disgrafía sea disléxica podrá ser fonológica o de superficie, y en el caso de que sea motriz o caligráfica, primaria (las cuales son solo caligráficas) o secundaria (motoras).

A continuación mediante un esquema vemos de forma más clara la clasificación de las disgrafías según sus manifestaciones.



En este apartado nos centraremos en la evaluación y el diagnóstico de la segunda, es decir, de la disgrafía motriz.

A la hora de realizar la evaluación y el diagnóstico de la disgrafía motriz (la cual recordamos que puede ser primaria o secundaria), es fundamental que tengamos claro que nos debemos de fijar en la grafomotricidad de los alumnos y deberemos de examinar tres aspectos: las características de la escritura final del alumno, las conductas escribanas (el trazado de las letras,...) y las conductas de soporte de la escritura (posición de la mano y del cuerpo,...). Un instrumento de evaluación que nos puede servir de gran ayuda es el test TALE de Toro y Cervera. Dicho test en su apartado “valoración de la escritura” y apoyándose en los subtest de copia, dictado y escritura espontánea, nos

ayuda a hacer una valoración y a que surja una primera conclusión diagnóstica que por supuesto deberá de complementarse con otras apreciaciones. En dicho test se valoran los distintos apartados que se van a citar a continuación con 2,1 o 0 puntos: la irregularidad en el tamaño de las letras, la precisión en la grafía de base, el dominio del trazo y acomodación a pautas horizontales o inclinación personal (oscilaciones, líneas anómalas, interlineación), las zonas (respecto de la proporcionalidad de las tres zonas espaciales que abarca una palabra), las superposiciones (que una letra sea trazada total o parcialmente encima de la otra), las soldaduras (el alumno une dos letras que inicialmente había escrito separadas mediante el uso de un trazo o enlace que no es natural del trazado final de la letra ni inicio de la siguiente) y las curvas (que éstas sean excesivamente arqueadas, angulosas,...). No obstante, no solo debemos hacer uso de los test para evaluar la disgrafía de los alumnos, por ello, otros materiales útiles y con la misma finalidad pueden ser: los dictados

(siendo estos de su libro de texto, por un lado para asegurarnos de que el texto es acorde a su edad y por otro, para que el texto sea cercano al alumno), las pruebas de escritura espontánea pidiéndole al alumno que escriba sobre aquello que más le guste, y la copia, la cual nos permite ver si el alumno comete errores a la hora de copiar. En cualquier caso, si vemos que el alumno no es capaz de copiar frases, una variante puede ser pedirle que copie palabras sueltas, sílabas o incluso letras.

#### 4. ¿Qué método correctivo podemos utilizar?

Antes de señalar el método correctivo que podemos utilizar, recordamos que según sus manifestaciones la disgrafía puede ser disléxica (conocida también como disortografía) o motriz o caligráfica. En nuestro caso, la disgrafía motriz, ésta es primaria o secundaria.

A continuación, basándonos en Portellano (1985) vamos a explicar dos métodos de tratamiento correctivo, el método de Ajuriaguerra y el método de Brueckner y Bond, que él propone para

hacer frente a las dificultades motrices y caligráficas.

El método de Ajuriaguerra se fija en los factores personales en sentido amplio y su objetivo es mejorar las características motrices tónico posturales del disgráfico. Su ejercitación se extiende por un lado, en los métodos preparatorios (técnicas pictográficas, distensión general y técnicas escriptográficas) y por otro, en los métodos para reeducar la escritura (estudio o reaprendizaje de las letras y formas que favorezcan la escritura). Es un método adecuado para niños menores de doce años que se encuentran en la fase caligráfica, y está pensado tanto para niños que ya escriben como para niños predisgráficos.

Este método de reeducación no pretende eliminar los trastornos por ensayo-error, sino que se pretende que sea un método gestáltico que vaya creando progresivamente la buena forma de las letras. Emplea la letra ligada vertical como técnica de reeducación ya que la letra script plantea problemas a los niños

disgráficos porque se presta con mayor facilidad a que se den inversiones de simetría (b,d,p,q) y el ritmo de escritura es más lento porque no existe ligadura entre las letras.

Como docentes, debemos de considerar el hecho de que los alumnos deben de concebir el esfuerzo suplementario para la mejora como algo ameno y no como algo teórico, ya que esto último puede causarles bloqueo, puede hacer que se sientan poco motivados e incluso que se frustren. Por ello, para que esto no suceda, es importante reforzar continuamente todos los éxitos que los alumnos logren, aunque sean éxitos obtenidos en actividades sencillas, de manera que serán conscientes de que son capaces de realizar una tarea que antes eran incapaces de realizar. También es importante que ellos mismos conozcan sus propios progresos para que de esa manera estén motivados a seguir avanzando. Otro de los aspectos a tener en cuenta es que debemos evitar el refuerzo negativo o el castigo cuando los discentes no realicen de forma correcta las actividades. Por supuesto, dada la importancia que

tienen la familia y la escuela en el proceso de aprendizaje del niño, ambas deben de llevar a cabo lo señalado, de manera que haya una cohesión entre los dos agentes.

Por lo que al método de Brueckner y Bond se refiere, estos autores proponen un método que se centra en los aspectos pedagógicos y consideran que la mala letra es consecuencia de una dispedagogía. Así pues, se preocupan más de los factores instrumentales que de los personales. Su objetivo se centra más en descubrir cuáles son los errores que realiza el disgráfico y haciendo uso de la técnica de ensayo-error pretende conseguir modificar las deficiencias de escritura más frecuentes. Teniendo en cuenta lo señalado, este método es un modelo adecuado para corregir la disgrafía primaria.

## **5. Casos especiales**

Dentro de lo que hemos mencionado como disgrafía secundaria, podemos destacar los casos de zurdería, disfunción cerebral mínima (a partir de ahora DCM), hipercinesia y el amago de calambre. A continuación, vamos a ver

cada uno de estos casos especiales individualmente y vamos a señalar algunos de los aspectos reeducativos fundamentales que debemos de tener en cuenta como docentes.

La zurdería, no es ningún tipo de trastorno; es una manifestación del predominio funcional del hemisferio cerebral derecho sobre el izquierdo, que conlleva a utilizar toda o parte de la mitad izquierda del cuerpo para realizar los movimientos y los gestos automáticos y voluntarios. No obstante, la zurdería se puede convertir en un problema de aprendizaje cuando se trata de imponer al niño el uso de la mano derecha ya que eso le puede provocar una serie de trastornos. Algunos de estos trastornos, entre otros, pueden ser: tics, calambres, tartamudez,... Como aspectos reeducativos estaría bien trabajar con el discente los giros invertidos, enseñando la correcta direccionalidad de los giros; para ello, un buen recurso son los ejercicios de repaso de frases y el correcto aprendizaje de los giros de las letras. La posición de la mano, la cual normalmente suele ser de barrido por

encima de la línea, debe de ser modificada haciendo uso de ejercicios que favorezcan la posición por debajo de la línea. Otro de los aspectos a corregir puede ser la posición del papel, de manera que podemos acostumbrar al discente a que gire el papel hacia el lado izquierdo, como si fuera diestro, para flexibilizar la tensión de la mano y el giro del hombro.

En relación a los alumnos con DCM y la hipercinesia debemos de destacar que las manifestaciones más comunes son los trastornos en la presión y los trastornos intensos en la escritura. La disgrafía en estos niños es secundaria a su sintomatología. A pesar de que la variabilidad interindividual es amplia, podemos considerar útiles los recursos de por un lado, insistir en los aspectos psicoterapéuticos el cual se basa en utilizar refuerzos positivos del condicionamiento operante. Los docentes o la propia familia debemos de evitar los excesivos castigos o críticas a su conducta. Por otro lado, la relajación global y segmentaria tiene gran importancia en la reeducación de la disgrafía en niños hipercinéticos y ocupa

bastante tiempo en las sesiones de tratamiento.

Finalmente tenemos el amago de calambre, el cual es una patología mixta donde la disgrafía aparece como un síntoma asociado más. Los casos de amago de calambre son bastante frecuentes y muchas veces pasan desapercibidos bajo un aparente cansancio y fatigabilidad para la escritura. Para reeducar el grafoespasmo, hay que trabajar la relajación y la distensión del brazo del discente ya que son frecuentes los agarrotamientos de la mano, los cuales impiden la escritura fluida. Como tipo de actividades a llevar a cabo señalamos las actividades paragráficas del tipo de guirnaldas o bucles de grandes dimensiones en la pizarra o con pinceles, los cuales favorecen la distensión y evitan la crispación de la escritura.

#### **6. ¿Qué materiales podemos utilizar para la reeducación de la disgrafía?**

Como docentes debemos de tener en cuenta algunos materiales que tenemos disponibles para la reeducación de la

disgrafía, por supuesto, estos materiales los llevaremos a cabo con el alumno hasta que la disgrafía se haya corregido por lo que debemos de ser conscientes de que cada alumno precisará de un tiempo distinto y no debemos de comparar el ritmo de uno con el de otro. Además, según las características de nuestro alumno, de los materiales que vamos a señalar a continuación, alguno le resultará más motivador o incluso dará más fruto que los demás, por lo que debemos de ser flexibles y si vemos que un material no le motiva no descartar la posibilidad de probar con otro.

Uno de los materiales que podemos utilizar es ORTOLECO (Galve, J.L, Mozas, L. y Trallero, M.) programa de desarrollo de la ortografía. Es un material para alumnos de entre cinco y doce años. Hay un total de diez tomos y en cada uno de ellos se trabajan distintas sílabas. Los contenidos están establecidos de los más sencillos a los más complejos pasando por la realización de actividades propias del procesamiento léxico hasta el procesamiento sintáctico-



semántico con palabras, oraciones y textos.

La ortografía se trabaja mediante el tratamiento de errores por arbitrariedad de base fonética, potenciación de contenidos sintácticos-semánticos de tipo gramatical, la corrección de errores originados por un inadecuado procesamiento fonológico, por el uso incorrecto de las reglas ortográficas, errores por déficit de atención y el uso de diccionario. Todo esto se completa con evaluaciones iniciales y finales para ver la progresión del alumno, junto con reforzadores positivos cedidos a lo largo de las unidades de trabajo.

Otro de los materiales que podemos utilizar son todos los tomos (cinco en total) de la REHABILITACIÓN DE LA DISGRAFÍA (Portellano, J.A) donde no solo se trabaja y refuerza la caligrafía, sino también la psicomotricidad global y final, la percepción, la visomotricidad, la grafomotricidad, la grafoescritura, y las posiciones básicas.

LECO (Galve, J.L) leo, escribo y comprendo es otro material útil para la reeducación de la adquisición y

desarrollo del lenguaje. Está compuesto por diferentes tomos, ordenados por grado de dificultad de las actividades, en los cuales se trabaja de forma operativa y funcional. Es muy útil para alumnos con dificultades de aprendizaje, y sobre todo para aquellos de aprendizaje lento, con necesidades educativas especiales.

Finalmente señalamos Disgrafía -3 Programa para corregir la "mala letra" (Valles, A.), el cual es un libro compuesto por actividades para trabajar la disgrafía con el fin de reeducarla.

Estos materiales podemos aplicarlos en el aula como actividades de refuerzo. Para que el alumno no sienta que está realizando actividades que tal vez el resto no realizan, una buena táctica puede ser fotocopiarle las páginas de los libros en vez de hacer que realice las actividades en los mismos, de manera que verá que lo que realiza son más fichas que el resto de sus compañeros. En un principio, procuraremos que el alumno esté en el aula ordinaria pero si vemos que precisa salir de la misma, no descartaremos esa opción.

## 7. Y para finalizar hay que recordar que...

La diversidad de alumnos de nuestras aulas es lo enriquecedor de nuestra tarea como docentes pero también debemos de atender a esa diversidad, de manera que debemos de ser flexibles en nuestras programaciones y debemos de realizar evaluaciones continuas de nuestros alumnos que nos permitan detectar las dificultades puntuales o permanentes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos y poder darles respuesta lo antes posible.

Debemos de tener en cuenta que el desarrollo de la escritura es primordial en educación primaria ya que el currículo de esta etapa lo señala en uno de sus objetivos generales.

Es trabajo tanto de la primera socialización (la familia) como de la segunda (la escuela) el intentar que los alumnos desarrollen la capacidad de escritura.

En relación a la dificultad en la escritura, debemos de delimitar cuál es el tipo de disgrafía de nuestro alumno y una vez

delimitado si es disgrafía evolutiva o disgrafía adquirida, dentro de la disgrafía evolutiva debemos de concretar si según sus manifestaciones es disortografía o disgrafía motriz o caligráfica y una vez establecido, debemos de pensar en las actividades de reeducación. Estas actividades, han de ser llamativas para los discentes, deben de partir del nivel de dificultad de los mismos y deben de estar ordenadas gradualmente (de las más sencillas a las más complejas).

Además, debemos de recordar que debemos de tener en cuenta que cualquier logro que consiga el alumno, por mínimo que sea, debemos de reforzarlo para que este sienta que está mejorando.

Finalmente, debemos de ser conscientes de que nuestros alumnos al finalizar la etapa de la educación primaria, como ya hemos señalado anteriormente, deben de haber conseguido los objetivos establecidos para esta etapa educativa entre los cuales se encuentra el relacionado con la escritura, por lo que queda en nuestras manos dar la mayor

atención posible a las dificultades para atenderlas con la mayor brevedad.

## Referencias

### Libros

Galve, J.L (2006). LECO. Madrid. CEPE

Galve, J.L, Mozas, L, y Trallero, M (2008). ORTOLECO. Madrid. CEPE

Portellano, J.A (1985). La disgrafía. Madrid. CEPE

Portellano, J.A (2011). Rehabilitación de la disgrafía. Madrid. CEPE

Toro, J. y Cervera, M. (1990).TALE. TEST DE ANÁLISIS DE LECTOESCRITURA. 3ª edición. Visor.

Valles, A. (2009). Disgrafía 3 programa para corregir la mala letra. Madrid. CEPE

### Links

[http://bibliocreena.blogspot.com.es/2010\\_03\\_01\\_archive.html](http://bibliocreena.blogspot.com.es/2010_03_01_archive.html)

## La magia de la noche

Recomendaciones para una buena rutina nocturna

**Noelia García Lázaro**

noeliagarcialazaro@hotmail.com

Maestra de Educación Infantil

La sociedad actual ha generado nuevos problemas relacionados con la salud, y éstos exigen de la ciudadanía una preparación más adecuada que le permita prevenirlos eficazmente. Aprender a auto-cuidarse se perfila como un objetivo prioritario. En el núcleo de una vida sana y larga se encuentra el bien soñar. Por lo general toda la información que recibimos sobre salud se centra en el ejercicio y la alimentación; sin embargo el sueño es uno de los factores más importantes para la obtener vitalidad y frecuentemente es algo a lo que no le damos mucha atención.

Cuando perdemos el sueño no es algo que debemos tomárnoslo a la ligera. Una noche ocasional de dar vueltas es normal, pero los patrones continuos de este comportamiento son causantes de

problemas serios en la capacidad para funcionar normalmente.

### Palabras clave

*Rutina, noche, niños, dormir, recomendaciones.*

The current company has generated new problems related to the health, and these demand of the citizenship a preparation more suitable that it allows him to anticipate them effectively. To learn to car to look after itself is outlined as a priority aim. In the core of a healthy and long life one finds the good to dream. In general all the information that we receive on health centres on the exercise and the supply; nevertheless the dream is one of the most important factors to obtain vitality and frequently it is something to what we do not give him many attention.

When we lose the dream it is not anything that we should think carelessly. An occasional night of turning is normal, but the constant bosses of this behavior are causers of serious problems in the aptitude to work normally.

### Keywords

*Routine, night, children, to sleep, recommendations.*

## 1. El sueño infantil

Los niños no son ajenos a los trastornos del sueño. Algunas de las visitas al pediatra están relacionadas con algún problema ligado al sueño, y los padres pueden hacer mucho para ayudar a sus hijos a tener el sueño profundo y reparador que necesitan para crecer, vivir sanos y mantenerse bien despiertos durante el día.

Cualesquiera que sean los problemas nocturnos en una familia (conseguir que se vayan a la cama, o que se queden en ella), hay que tener presente que son frecuentes en muchos hogares, al menos ocasionalmente. Las parasomnias, la ansiedad provocada por la separación y

el insomnio causado por malos hábitos, el estrés, las enfermedades, algunos medicamentos o la sobre-excitación son causas suficientes para alterar el sueño, que pueden darse en cualquier familia en cualquier momento.

## 2. Elementos en la noche

El ambiente ideal para dormir es tranquilo y oscuro. La habitación debe ventilarse convenientemente a diario, un ratito por la mañana y otro por la tarde. En verano, podemos dejar una rendija de la ventana abierta.

A continuación vamos a describir una serie de elementos que deben existir para tenerlo todo preparado para la hora de dormir:

- **Iluminación:** es una buena idea instalar la luz general con regulador: de esta manera se puede poner más tenue para las tomas nocturnas o para atender al bebé de noche. Conviene evitar los halógenos y los fluorescentes, ya que proyectan una luz fría. Las bombillas coloreadas en tonos suaves, por el contrario, aportan sensación de calidez.

→ *Apliques:* para aumentar la luminosidad en un punto determinado: junto a la cama, al lado del cambiador, encima del sofá en el que se le da de mama...Es preferible evitar las lámparas de pie y las de sobremesa: cuando el bebé empieza a gatear, no le resultará difícil tirarlas.

→ *Lámpara musical:* proyecta luces y sonidos en la pared o en el techo, dependiendo del modelo. Es un buen recurso para relajar al bebé en los momentos previos al sueño, pero la música debería detenerse antes de que se duerma. El bebé tiene que aprender a dormirse por sí solo.

→ *Luz piloto:* tranquiliza a los niños antes del sueño y si se despiertan por la noche. Es de muy baja intensidad y consume muy poco. Si el niño gatea ya, hay que retirarla durante el día y tapar el enchufe con un protector. Algunas se encienden automáticamente cuando oscurece.

- **Colores:** aunque a los bebés les encantan los colores brillantes, para las paredes son mejores los tonos pastel como el rosa, que confiere calidez, el verde claro, por su efecto relajante y el

amarillo, que transmite vitalidad. El azul es más frío, pero da amplitud, así que es una buena opción.

- **Temperatura:** la temperatura de la habitación debe oscilar entre los 18° y los 22° C. Se puede instalar un termostato, para mantener siempre la temperatura ideal, y tener un termómetro en el cuarto. El exceso de calor aumenta las apneas (pausas de respiración) y reseca las mucosas y la piel, así que hay que tener cuidado de no abrigar al bebé en exceso. En verano, suele ser suficiente con una sábana o una mantita ligera. Además, si vivimos en una zona seca o tenemos aire acondicionado, puede ser necesario utilizar un humidificador. Las persianas ayudan a mantener fresco el cuarto durante el día. No hay que cerrarlas del todo, para que pase el aire.
- **Humedad:** la humedad adecuada para la habitación del bebé es de un 25 a un 50 por ciento. Si el ambiente es muy seco, el pediatra puede recomendar un

humidificador. Existen dos tipos: de aire frío y caliente. Tienen un depósito para el agua, un enchufe y un interruptor para regular la intensidad del vapor. No deben ponerse junto a la cuna, ni dirigir el vapor directamente hacia el niño. Es imprescindible mantenerlo en buenas condiciones, siguiendo las instrucciones del fabricante, para que no se acumulen bacterias y hongos en el filtro o el depósito.

### 3. Actitudes en lo referente al descanso

La vida del niño, aun desde el claustro materno, está caracterizada por períodos de actividad y reposo; por tanto, desde el momento mismo del nacimientos debe regularizarse y, sobre todo, adaptarse esta modalidad al comportamiento del niño a las condiciones ambientales.

Es muy importante que el niño descanse durante la noche y duerma un número determinado de horas, para que pueda mantener su actividad normal durante el día.

En la escuela se le enseñará cómo compaginar la actividad con el descanso,

el reposo y el sueño. También se debería relajar a los niños en determinados momentos del día, dependiendo de las actividades que tengan y de sus necesidades. Esto se llevaría a cabo a través del ritmo, la música y determinados ejercicios propios para su edad.

Antes de los cinco años de edad, el niño debe dormir la siesta ya sea antes o después del almuerzo.

- ***El sueño juega en el descanso un papel muy importante:*** la característica común del sueño en la infancia es la de su disminución progresiva a medida que la edad avanza. El recién nacido duerme aproximadamente 20 horas diarias y apenas despierta para satisfacer el hambre. A los 6 meses, el sueño es de unas 16 horas diarias y al año de edad alrededor de 14 horas. De dos a tres años el niño está dotado de gran actividad, de enorme espíritu de investigación, de atención por las cosas que le rodean, apenas duerme de una hora a hora y media durante el día, y más o menos unas doce durante la noche. De cinco a seis

años desaparece la siesta y el niño duerme de noche sólo unas once horas.

Desde los dos años, el niño no debe dormir en el mismo cuarto que los adultos. Debe dormir en su cuarto, bien ventilado, debiendo estar el período inmediatamente anterior de irse a la cama libre de excitaciones, riñas y actividad física.

- ***El niño debe ir a acostarse con una actitud placentera:*** ciertas alteraciones del sueño como intranquilidad, movimientos de miembros, crisis de terror, etc., pueden depender de causas físicas, como indigestiones, parasitosis intestinal, etc., o bien, las más de las veces, de estados emocionales del pequeño o ligeras alteraciones de ciertos sectores de la personalidad que tienen su escape a través del sueño.

La actitud de los padres. Además de la firmeza que en el mantenimiento del horario deben observar, hay que tener presente que éstos son los llamados a ofrecer gozo y placer al niño cuando éste se dirige a la cama. Nunca se debe

mandar al niño que vaya a la cama en forma de castigo. También se encargarán los mayores de estimular en la escuela las sensaciones de seguridad durante el sueño. En la mente del niño debe grabarse que todas las cosas hogareñas marchan igual; por lo que es inapropiado que las desavenencias conyugales estallen en horas nocturnas y vayan a romper ese concepto de tranquilidad infantil.

#### 4. El maestro como agente del sueño

Los profesores disfrutan de una oportunidad excelente para observar la conducta de los discentes de forma continuada. Por lo tanto, su actitud debe ser la de identificar las conductas que denotan la existencia de posibles trastornos del sueño en sus alumnos.

→ ¿Cuál es el papel del educador en relación con el hábito del sueño?

El educador debe estar capacitado para saber interpretar los signos de sueño y cansancio de cada niño/a, para poder aplicar el método más adecuado en cada caso.



A algunos niños que empiezan a manifestar cansancio habrá que ponerles a dormir en ese momento, para que después, puedan seguir con el periodo de actividad de forma más tranquila y con mayor sensación de bienestar.

El educador también se debe preocupar de conocer, además de los horarios que tiene en casa el niño, de la “forma” en que a cada niño se le pone a dormir. Las preferencias y las costumbres varían mucho de unos niños a otros, dependiendo directamente de las características del entorno en el que el niño crece y se desarrolla. Hay niños que están acostumbrados a una serie de ritos a la hora de dormir, que en un principio se debe respetar: pero poco a poco habrá que ir acostumbrando al niño para que aprenda a dormirse solo.

Con el paso del tiempo, más tarde o más temprano, la mayor parte de los niños/as se acostumbran a dormir solos, aunque siempre hay niños que requieren una mayor ayuda y apoyo para tranquilizarse y pasar de la actividad al sueño.

La utilización de objetos familiares y de valor afectivo importante para el niño (un chupete, un trapito, un oso, una muñeca, etc.) no significa que no estén adquiriendo o hayan adquirido la

autonomía suficiente como para dormirse solos.

A medida que van creciendo y van siendo capaces de desprenderse de sus objetos de compañía, en otras situaciones, también llegará el momento en los que no lo necesitarán ya para dormir. Sin embargo, no se debe olvidar que son ellos lo que lo tienen que decir, no se les puede forzar a que abandonen este tipo de objetos de valor afectivo, porque repercutiría de forma negativa en el niño, pudiéndolo vivenciar como una situación de abandono.

El niño, a pesar de la utilización de esos objetos familiares va a necesitar del contacto físico del adulto. Es el adulto el que con su actitud y su relación con el niño debe ir favoreciendo progresivamente la separación de manera natural, tranquila y sosegada para evitarle un sufrimiento muchas veces innecesario.

Evidentemente, en la escuela se hace imposible que el educador duerma en los brazos a cada niño y además, el objetivo es conseguir que el niño se acostumbre a dormir solo. Esto no quiere decir que ocasionalmente cuando un niño lo necesita, por estar excesivamente intranquilo, no haya que cogerlo en

brazos y tratar de calmarlo. Sin embargo no hay que renunciar a las caricias, la canción, el arrullo, el contacto físico, etc, con todos los niños tengan o no dificultades para “coger” el sueño.

Por eso, cómo hemos podido comprobar la actitud del maestro ha de ser la de desarrollar una estrategia científica de evaluación, si quiere dar respuesta a las necesidades individuales de los escolares dentro del marco grupal tradicional en el sistema educativo. Con ello nos referimos que la docencia es quizás una de las más difíciles profesiones que existen. Se trabaja todos los días con la materia prima más complicada, que son los discentes, un grupo de individuos con caracteres, personalidades y formas de aprendizaje completamente diferentes entre ellos.

## 5. Preguntas frecuentes de los padres sobre el sueño infantil

Vamos a mencionar una serie de preguntas frecuentes, que según el Doctor A. Ferré, especialista en trastornos del sueño, observa que son muy comunes entre los padres:

→ ¿Es normal que mi niño no duerma mucho durante el día?

Los niños no debería estar constantemente estimulados, ellos también necesitan momentos de calma, serenidad y estabilidad. Actualmente y más que hace una década, deberíamos aprender a respetar el ritmo de los niño y proporcionarles un ambiente de protección en el que vivir. Los estímulos que ellos reciben de más, pueden agitarlos e hiper-activarlos más de lo normal durante el día.

→ ¿Porque mi hijo duerme tanto?

Una de las funciones del sueño en los niño esta asociado con el desarrollo del cerebro. Durante el sueño se producen las hormonas necesarias para el crecimiento de los niños. La información que se recibe durante el día se consolida durante el sueño y así lo asimilan y lo aprenden. El niño recién nacido esta aprendiendo constantemente. La necesidad de dormir va ligado a la necesidad de crecimiento de ésta época.

→ ¿Dónde y como debería dormir mi hijo?

En el primer mes de vida los niños deberían estar en un lugar próximo de la cama de los padres. La habitación del

niño suele estar lejos para cuando el niño se levanta y tiene la necesidad de comer. Hay diferentes escuelas de pensamiento sobre si los niños deberían dormir o no en la misma cama de los padres; algunos padres están asustados de lesionar sin querer a su hijo mientras duermen; algunos investigadores creen que el bebe que tiene contacto físico con su madre mientras duerme tiene un desarrollo psicomotor mejor y previene la muerte súbita. Decidir donde tiene tu hijo que dormir, es una buena idea poner al niño en la cama en el mismo lugar tanto de día como de noche. También es importante poner a dormir al niño en la cama, sobre su espalda y evitando que se duerma en brazos. Entre el mes 4 y 7 los bebes ya pueden moverse por ellos mismos en la cama y ellos mismo ya podrán escoger su posición correcta cuando duermen.

→ ¿Por qué algunos niños duermen toda la noche mientras otros se despiertan constantemente?

Existe un componente genético en cada niño. Como los adultos algunos niños tiene la necesidad de dormir menos (dormidores cortos), mientras que otros tienen la necesidad de dormir mas (dormidores largos); algunos bebes son

menos activos durante la noche y se despiertan con mucha energía, mientras que otros nunca quiere salir de la cama por la noche y tienen dificultad de despertarse por la mañana. Cuando un niño se despierta durante la noche es muy importante ser paciente; no correr hacia el niño rápidamente, sino esperar unos segundos; intenta juzgar la intensidad del llanto y trata de resistirte. Cuando vayas cerca del niño intenta evitar abrir la luz y tocarlo demasiado, trata de consolarlo y darle confort con una voz suave y pequeñas caricias mientras esta tumbado. Sino es absolutamente necesario evita dar camamilla, leche o similares; abandona la habitación antes de que el niño esté completamente dormido. De esta manera evitarás ser tú el único camino para que el niño pueda conseguir volver a dormir.

→ ¿A que edad los niños empiezan a dormir sin despertarse durante la noche?

En general los niños a los 4-6 meses empiezan a dormir durante la noche, pero existe una variabilidad individual muy importante. Lo mas importante a esta edad es regular los horarios de ir a dormir, despertarse y las comidas, para que sean siempre a la mismas horas del día. Otra cosa importante es que el niño

durante el día tenga contacto con la luz y tenga la mayor actividad durante este periodo, y evitarla o disminuirla en los periodos de oscuridad además de evitar la luz intensa por la tarde-noche.

→ ¿Por qué mi niño empieza a llorar de forma inconsolable durante la tarde-noche?

A la vez que el niño adquiere el ritmo circadiano y adapta su ciclo luz-oscuridad, el niño que vive en una calma regular puede empezar a ponerse nervioso y llorar por las tardes (17h-22h). En los primeros meses estas fases están asociadas a los cólicos. Llorar y estar irritable durante la tarde es normal en los niños, ya que es un proceso de maduración normal que predispone al sueño. Hay una asociación con la fase normal de alerta al final del día que se corresponde con la máxima alerta del adulto al final del día.

→ ¿Debería dar a mi hijo algo de comer o beber cada vez que llora?

En las primeras semanas de vida el ritmo de vida del recién nacido está regulado por las necesidades internas, por lo que sería correcto alimentarlo cada vez que se despierta. Después de los 4-6 meses los bebés no necesitan comer durante la

noche si tienen un horario regular durante el día. Por lo tanto no deberíamos dar a nuestros hijos comida ni bebidas si se levantan durante la noche. Si le damos a un niño por la noche agua puede aumentar la posibilidades de que se moje con la orina y por tanto aumentar así los llantos nocturnos.

→ ¿Deberíamos usar jarabes, infusiones etc... para ayudar a mi hijo a dormir?

NO. Ambas medidas son remedios medicinales y se deberían evitar en niños menores de 2 años, además de que no resuelven el problema ya que vuelven a reaparecer una vez que abandonemos el remedio. Algunas veces incluso podemos obtener el efecto opuesto, excitarlos en vez de calmarlos. La mayoría de los casos de insomnio a estas edades está asociado con un problema de adaptación de los ritmos normales, condicionado a círculos viciosos que deberían ser modificados para solventar el problema. Incluso los padres a veces se sienten culpables al dar medicamentos a sus hijos. Si los medicamentos están administrados bajo control médico pueden ser útiles en determinados casos.

→ ¿Existe algún momento ideal para enseñar a dormir bien a mi hijo?

SI. Hay 2 momentos en el desarrollo del niño que son muy importantes para corregir el ritmo circadiano del niño y por tanto conseguir un buen sueño:

1. Alrededor de los 3-4 meses, los bebés empiezan a estar influenciados por los estímulos ambientales y gradualmente se adaptan al ciclo de 24 horas de luz-oscuridad. El niño debería estar expuesto a la luz directa durante el día y estar en oscuridad durante la noche. Los padres llegan a casa del trabajo por la noche y es un momento en el que los niños juegan y se pueden sobreexcitar, sin embargo es un momento donde el niño tiene que estar relajado y tranquilo. Es también importante instaurar desde un principio un horario regular para ir a dormir y de levantarse.

2. Sobre los 8-9 meses de edad, los bebés desarrollan miedo a los extraños y la ansiedad a la separación crece, ambos son parte normal del desarrollo. En esta fase a veces se asocia a un incremento de los despertares nocturnos.

→ ¿Que debería hacer si mi hijo tiene dificultad para conciliar el sueño?

Trata de instaurar rituales estables, que hagan asociar al niño con momentos de relajación y la hora de ir a dormir. Cantar nanas o el baño nocturno pueden ser buenas señales para el niño. Intenta siempre poner al niño en la cama o cuna despierto y déjale coger el sueño por sí solo. A los 4-6 meses ya puedes poner estas reglas en marcha. Antes de coger al niño si se mueve, llora o hace ruido, es muy importante antes esperar y ver que sucede. Es importante dar al niño tiempo para comunicarse cuando ellos quieren. A veces, afortunadamente, el niño se dormirá otra vez por sí solo y sin ayuda. Si el niño persiste y lucha para no dormirse, es entonces cuando tendrías que aplicar técnicas de extinción gradual.

→ ¿Que debería hacer si mi hijo sufre de ansiedad por separación (no puede dormir porque está asustado o porque se ha separado de la madre)?

Sobre los 8-9 meses de edad los bebés desarrollan un aumento psicológico de despertares nocturnos asociado a miedos relacionados con un aumento de la ansiedad por separación de la madre. El niño empieza a llorar y puede llegar a ser muy desesperante si se separa de la madre, intentando tener contacto físico y la mirada de la madre. Este es un

momento crucial para la adquisición de un buen sueño. Puede intentar adoptar la “técnica del control mínimo” que consiste en instalar un ritual al ir a dormir, dejando la habitación y entonces ir controlando al niño a pequeños intervalos cada 2 o 3 minutos incluso si el niño no llora. Cuando entra en la habitación solo debería calmar al niño hablando de forma calmada y tranquila y entonces abandonar la habitación antes de que el niño se duerma. Este proceso se debería repetir hasta que el niño se duerma por si solo.

→ ¿Que debería hacer si mi hijo se despierta frecuentemente por la noche?

Los niños y los padres tienen diferentes maneras de reaccionar durante los despertares nocturnos, que hacen difícil la comunicación padre/hijo en estos momentos. A parte de la “técnica del control mínimo” existe otra “técnica de la extinción gradual”. Esta técnica consiste en si el niño se despierta durante la noche se trata de ir alargando los tiempos progresivamente hasta que el niño consigue dormirse por si solo. En un principio se espera 30 segundos, y luego un minuto. Al día siguiente se espera 2-3 minutos. Después de una semana las cosas deberían ir mucho

mejor. Se recomienda poner siempre una pequeña luz en la habitación que proporciona al niño un control visual y nos permite controlar al niño si tener que encender la luz. Es importante que no se sienta culpable cuando su hijo llora y no responda a su llamada, porque no le está causando ningún trauma psicológico. Si persiste y es constante en el uso de estas técnicas conseguirá los resultados deseados.

## **6. Consejos en la perseverancia de la rutina típica del sueño**

→ ¿Cuál debe ser la actitud de los padres que lo hacen todo bien?

- Deben manifestar una actitud de serenidad. No se trata de plantear la hora de dormir como una batalla o un conflicto de voluntades entre el adulto y el niño. Las actitudes intolerantes y exigentes no contribuyen a crear un clima adecuado de tranquilidad que es necesario para dormir.
- Es importante hablarle al niño, acariciarle y tratar de mantener unos estrechos lazos afectivos

para que se sienta seguro y tranquilo.

- Es conveniente intentar solucionar los conflictos allí donde se producen. Si el niño, por ejemplo, no quiere dormir en la cuna, habrá que intentar que poco a poco vaya colaborando hasta que sea capaz de aceptar el lugar destinado para dormir. Por lo tanto, no es aconsejable sacarle de la cuna e incluso de la habitación o pasearle por otras habitaciones y/o de unas manos a otras, pues esto solo contribuiría a que el niño cada vez se descentre más y los padres no puedan resolver el conflicto.

Normalmente, la mayor parte de los niños acaban adaptando sus ritmos biológicos y los familiares se acoplan y adaptan a su vez a los ritmos y formas marcadas por la escuela y la constancia de los padres.

## 7. Diversos métodos del sueño (Uberman, Everyman, Estivill, Ferber)

→ **El método Uberman**

El método Uberman es el método de sueño polifásico más agresivo pues reduce al máximo los minutos de sueño maximizando en la fase REM y suprimiendo las demás. Consiste en dividir las 24 horas del día en sueños de 20 minutos (lo que dura, por media, una fase de sueño). El objetivo es conseguir el máximo de minutos de sueño REM y por ello se fuerza el organismo a aprovechar los únicos 20 minutos de sueño para esa fase (la más importante del sueño).

Las desventajas son muchas:

1. Poca flexibilidad de horarios (DEBES dormir cada 4 horas 20 minutos, muy pocos trabajos te permiten eso)
2. Estás privando al organismo de las otras fases de sueño (NO REM) lo cual no se conoce si es perjudicial.
3. Aburrimiento: Encontrar cosas que hacer en las 22 horas que vas a estar despierto y que no sean de más duración que 4 horas.
4. Si te saltas un sueño programado el resto del día (o algunos días) estarás completamente cansado y soñoliento, estilo zombie. Como si no hubieras dormido nada.

5. Muy difícil de adaptarse al principio.
6. Difícil de mantener, pues no puedes hacer nada que no puedas interrumpir en 4 horas.
7. Pérdida de la noción de la duración del "día": al dormir 6 veces al día pierdes la noción del calendario.
8. No puedes tomar café. Si no puedes dormir los 20 minutos (y pierdes 10 dando vueltas por un café que has tomado) estarás el resto del día cansado.
9. Al consumir más energía (más tiempo despierto) necesitas comer más.

#### Ventajas:

1. 22h al día libres si sabes cómo ocuparlas.
2. Al cabo de suficiente tiempo no necesitas ni despertador, dormirás 20 minutos exactos.
3. Totalmente descansado, con el método Uberman los 6 sueños programados son casi exclusivamente de fase REM lo que dan 120 minutos de sueño REM (20 minutos más que un sueño normal de 8 horas).
4. Eliminación de trastornos nocturnos (insomnio,

sonambulismo, ...) seguramente por falta de tiempo a que aparezcan.

→ **El método Everyman** combinan un sueño relativamente largo (2 horas seguidas) con sueños cortos de 20 minutos. En todo caso también tratan de maximizar la fase REM y minimizar las demás, por lo que no se sabe si son beneficiosas para el organismo.

Las ventajas son que puede ser bastante más flexible (aunque sin pasarse) en lo relativo a la hora de las siestas.

Las desventajas son que el tiempo de adaptación puede ser algo mayor y que, evidentemente, en total dormiremos 4 horas en vez de 2.

→ **El método Estivill** El Método del Doctor Eduard Estivill es uno de los más seguidos actualmente y, según los que lo han probado, funciona en un 95% de los casos. Para él, lo primero es enseñar el hábito del sueño, que dormir se convierta en algo rutinario y mecánico y que no suponga un trauma la hora de irse a la cama.

Las ventajas son:

1. Ayudamos a "organizar" el sueño en bebés.
2. Mejoramos el descanso, tanto del bebé como del resto de la familia.



3. Enseñamos la importancia de las rutinas al bebé.
4. Mejoramos toda la dinámica y armonía familiar.
5. En ocasiones puede ser el método adecuado, cuando a determinadas edades del niño, éste sigue en cierto modo demandando la presencia de sus padres y alterando el sueño de toda la familia.

Los inconvenientes son:

1. Es doloroso para los padres el tener que dejar al niño llorando tal y como indica el método, alargando además estos periodos para que entienda que es el momento de dormir.
2. No todos los niños son iguales, y en ocasiones, el método no funciona. El mismo autor en el libro recomienda no aplicar a niños con cierto grado de ansiedad. En el caso de los bebés, se les puede denominar bebés de alta demanda (pulsar sobre el enlace para conocer las características de este tipo de bebés).
3. Existen estudios del ámbito psicológico y neuropsicológico que han presentado datos acerca

de lo negativo de dejar llorar a los niños pequeños en la maduración de su sistema nervioso, cuestión a la que no hace mención el libro.

4. Hay corrientes psicológicas en contra de la utilización de este método, que se basan en los métodos de crianza natural, colecho, etc., igualmente defendibles.

→ **El método Ferber** En pocas palabras, Ferber explica cómo puedes enseñar al bebé a que se duerma él solito cuando está física y emocionalmente preparado para ello. Generalmente, esto ocurre en algún momento entre los 4 y los 6 meses. Recomienda seguir una rutina para irse a dormir cálida y cariñosa, y luego poner al bebé en la cama despierto y dejarlo solo (aunque llore) durante periodos de tiempo cada vez más largos. Poner el niño en la cama despierto, dice Ferber, es crucial para enseñarle con éxito a dormirse él solito.

Las ventajas son:

1. Al cabo de unos días el bebé aprende a dormir sólo y consigue dormir seguido, así tiene un sueño más equilibrado.
2. Aprende a calmarse por la noche, incluso sin necesitar ayuda.

3. Los padres consiguen finalmente poder dormir.

Las desventajas son:

1. El llanto es estresante y el estrés puede causar cambios adversos en el cerebro del bebé.
2. La necesidad básica de la proximidad y el contacto de los padres puede verse retraído y que el bebé luego lo rechace. Esto perjudica el vínculo padre-hijo.
3. Si el ritual del sueño del bebé se altera mediante cambios o enfermedad, esto puede conllevar problemas para conciliar el sueño.

## 8. Uso de medicamentos para dormir

→ ¿Son adecuados el uso de los medicamentos para dormir?

*El problema con los medicamentos para el sueño:* La idea de una pastilla que pueda resolver los problemas de sueño rápidamente es muy atractiva. Lamentablemente, los medicamentos para dormir no curan el insomnio, y a menudo pueden empeorar el problema a largo plazo.

Algunas cosas a tener en cuenta sobre del uso de los medicamentos para dormir:

- **Tolerancia a las drogas.** Cada vez hay que tomar más y más para que el medicamento para dormir funcione, lo que puede dar lugar a más efectos secundarios.
- **Dependencia hacia la drogas.** Existe la posibilidad de volverse adicto a la medicación para poder dormir, y ser incapaz de dormir con una dosis menor o lo que es peor, dormir sin ella.
- **Síntomas de abstinencia.** Detener la medicación de forma brusca, puede provocar síntomas de abstinencia, tales como náuseas, sudoración y temblores.
- **Efectos secundarios.** Hay varios efectos secundarios que acompañan a los medicamentos para dormir, tales como somnolencia al día siguiente, confusión, olvido y sequedad de boca. Estos efectos secundarios pueden ser, en algunos casos, graves.
- **Interacciones con otras drogas.** Si se toman otros medicamentos, las pastillas para dormir pueden

interactuar con ellos. Esto puede empeorar los efectos secundarios y ser peligroso con medicamentos como analgésicos y otros sedantes.

- **Insomnio de rebote.** Si es necesario suspender el medicamento, a veces el insomnio puede llegar a ser incluso peor que antes.
- **Enmascaramiento de un problema subyacente.** Puede haber un trastorno médico subyacente o mental, e incluso un trastorno del sueño, que si se trata adecuadamente proporcionaría un alivio en el insomnio.

**Los medicamentos para dormir pueden ayudar a reducir el insomnio en situaciones especiales.**

En general, los medicamentos para dormir son más eficaces cuando se utilizan con moderación para situaciones a corto plazo. Los ejemplos incluyen los viajes a través de muchas zonas horarias o para la recuperación de un procedimiento médico.

A veces las píldoras para el sueño se utilizan brevemente al principio del tratamiento conductual para el insomnio, especialmente si la privación de sueño ha

sido grave. Si los medicamentos se utilizan en el largo plazo, lo mejor es utilizarlos “según sea necesario” en lugar de realizarlo sobre una base diaria, de esa manera se evitaría la dependencia y la tolerancia.

Trabajar en conjunto con un profesional de la salud es esencial para asegurarse de obtener el máximo beneficio, especialmente si el uso a largo plazo está siendo considerado.

## 9. Conclusiones

Es muy recomendable crear hábitos a la hora de dormir, apropiados a la edad de cada niño, puede ayudar a conciliar mejor el sueño y a descansar bien. Es conveniente determinar y respetar los horarios en que tengan que irse a la cama, bien como el de levantarse, día tras día.

Las etapas del sueño infantil son muy personales, pero los padres pueden ir orientándolas según las necesidades que tengan sus hijos. Dormir también es un alimento para el cuerpo del niño. El niño que no duerme bien acabará teniendo problemas en su conducta o comportamiento. Por eso es tan importante, desde la más temprana edad,

establecer horarios así como tiempo de sueño para los niños.

El propósito de este artículo es proporcionar una serie de recomendaciones para conseguir una buena noche de sueño ininterrumpido, aunque esta sea una fantasía que elude a muchos y sobre todo sin forzar a encontrar alivio en medicamentos sin receta o con receta médica. Ya que, como hemos visto, hay remedios

naturales y sobre todo saludables que pueden formar parte de la rutina diaria de cualquiera.

La implementación de algunos hábitos durante las 24 horas ayudará a enviarte al país de los sueños sin medicamentos ni dispositivos tecnológicos caros de la nueva era. Unos ajustes simples en el horario y el dormitorio pueden marcar la diferencia si se está harto de estar cansado.

## Referencias

Caldwell, J.P.(1997).Dormir. Barcelona: Editorial Herder. Colección Divulgación Médica.

Estivill, E.(1999).Dormir sin descanso: Trastornos del sueño. Barcelona: Losada.

Estivill, E. & De Béjar, S. (2003): Duérmete niño: como solucionar el problema del insomnio infantil. Barcelona: Debolsillo.

Prat, N. & Del Río, M. (2003): Desarrollo socio-afectivo e intervención con las familias. Unidad 6 “Problemas y trastornos psicopatológicos en la infancia”. Barcelona. Editorial Altamar.

Seco Corral, M.J. & Pérez Romero, J.T. (2010). Temario de Educación Infantil. Tema 8 “Educación para la salud, actitudes y hábitos referidos al descanso, higiene y actividad infantil. Prevención de accidentes, primeros auxilios y enfermedades infantiles. Criterios para la intervención educativa”.Sevilla: Editorial MAD.

## Una Nueva Forma de Entender la Educación

Proyectos de Trabajo

**María Ramos Castillejo**  
castillejo-mari@hotmail.com  
Grado Educación Infantil

**E**n este artículo podemos descubrir un nuevo método de enseñanza en el que los alumnos/as tienen un papel muy importante, dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje; donde el/la docente se convierte en un guía.

Para entender lo que supone todo ello, empezaremos aclarando lo que son los proyectos de trabajo, mencionaremos algunas de sus ventajas e inconvenientes, también haremos referencia a cómo influye todo esto en el aprendizaje del niño o la niña. Finalizaremos el análisis de esta metodología innovadora con un resumen de aquellos aspectos positivos destacables.

### Palabras clave

*Proyectos de trabajo, investigación y educación infantil.*

In this article we can discover a new method of education in which the pupils have a very important paper, inside his process of education - learning; where the teacher turns into a guide.

To understand what supposes all this, we will start by clarifying what they are the projects of work, will mention some of his advantages and disadvantages, also we will refer to how all that influences the learning of the child or the girl. We will finish the analysis of this innovative methodology with a summary of those positive prominent aspects.

### Keywords

*Project of work, investigation and children education.*

### 1. ¿Qué es un proyecto de trabajo?

Los proyectos de trabajo son un tipo de investigación, que parte del conocimiento cotidiano y de la resolución de problemas prácticos, cuyos pasos son parecidos a los de una investigación científica, ya que pueden verse modificados en función, del proyecto que se vaya a trabajar. Estos pasos, según García y García (1995) son: que el tema a investigar surge de una situación problemática, sobre la que se formula una hipótesis, tras la cual se

observa y explora para poder describir el problema con mayor precisión; posteriormente se definen los contenidos a trabajar y se busca información, en diversas fuentes para contrastar, verificar y cuestionar nuevas hipótesis; y se analizan los datos para encontrar las posibles causas que hayan provocado la situación inicial, se sitúa el hecho bajo una ley que lo regule, se recopila lo aprendido y se evalúa el trabajo realizado.

Además, se pueden considerar una forma de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, durante los cuales se requiere una participación activa por parte de los alumnos/as y con el que van a aprender procedimientos para organizar, comprender y asimilar la información, desde un enfoque globalizador, en el que las relaciones, entre los contenidos de las distintas áreas, se establecen según las necesidades que surgen a la hora de resolver problemas para comprender y mejorar la realidad (Domínguez Chillón, 2004).

Para que un Proyecto de Trabajo tenga carácter educativo, debe cumplir las siguientes condiciones: debe provocar interés a los alumnos/as para una vez conseguido marcar los objetivos y actividades que contiene; tener actividades con valor intrínseco; y que el desarrollo del proyecto presente problemas que despierten curiosidad y creen demanda de información (Domínguez Chillón, 2004).

Según Kilpatrick, el proyecto es “un acto profundo lleno de propósito”, es decir,

lleno de la libertad de acción que el alumnado debe tener para construir su conocimiento. Por lo que este método presenta como elemento fundamental la motivación y apuesta por una educación basada en la acción y que debe contestar a dos interrogantes, ¿qué queremos hacer? y ¿cómo lo hacemos?

Durante este proceso los niños/as tienen que ser capaces de organizar el trabajo y participar en la construcción de su propio aprendizaje; mientras aprenden a investigar y a buscar y organizar la información, que luego deberán presentar a sus compañeros/as, entre otras cosas.

El trabajar de esta manera implica escuchar al niño/a y hacerle protagonista de su propio aprendizaje; y que los alumnos/as se sientan motivados, para que los aprendizajes surjan de manera natural. Además, esto hace que aprendan a colaborar con sus iguales, comenten sus intereses, propongan actividades, intervengan dando su opinión y sean ellos/as mismas los que evalúen el desarrollo del proyecto.

Respecto a las familias, esta forma de trabajo les permite implicarse de manera constructiva en la educación de sus hijos, para que familia y escuela, pasen de ser dos ámbitos diferentes y aislados, a dos contextos cercanos en los que se busque el bienestar del niño/a.

Con la realización de los proyectos, los niños/as adquieren las siguientes competencias: expresar sus sentimientos, sus deseos y sus inquietudes; observar el

entorno que les rodea; buscar información en función de unos intereses, tanto grupales como individuales; descubrir sus potencialidades y ayudar a desarrollar la de los otros/as; y desarrollar su autonomía.

## 2. ¿Cómo trabajar en el aula?

A la hora de elaborar cada uno de los proyectos debemos tener como una de las principales metas educativas conseguir el crecimiento armónico de cada uno de los niños/as que se encuentran en el aula, contribuyendo a que desarrollen sus capacidades y proporcionándoles herramientas que guíen su conducta de forma racional, autónoma y responsable, de manera que se hagan personas intelectualmente abiertas, curiosas, reflexivas, críticas y creativas.

Entre los principios metodológicos a tener en cuenta, nos encontramos los siguientes (Domínguez Chillón, 2004):

- Partir del nivel de desarrollo del alumno/a.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos de los contenidos escolares.
- Es un objetivo prioritario que los alumnos/as realicen aprendizajes significativos por sí solos: aprender a aprender.

- Aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento que el alumno/a posee.

- El aprendizaje significativo supone una intensa implicación activa por parte del alumnado.

Los proyectos de trabajo se estructuran de la siguiente manera:

1. Situación desencadenante: es la situación que despierta el interés de los alumnos/as y nos lleva a realizar la investigación sobre un tema concreto.

El tema puede surgir de forma espontánea entre los niños/as o puede ser a partir de una situación provocada por el/la docente, a partir de un elemento nuevo que se coloque en el aula con el fin de despertar su interés e incitarlos a que quieran descubrir y aprender.

2. Análisis de las ideas del alumnado: consiste en que durante una asamblea, los alumnos/as exponen los conocimientos que tienen sobre el tema y se plantean lo que quieren saber.

3. Actividades: este apartado lo dividimos en dos grupos: por un lado las actividades de documentación, que sirven para llevar a cabo el proceso de investigación y en las que se incluiría todo lo relacionado con la búsqueda de información; por otro lado, nos encontraríamos con las actividades de producción, que consisten en el desarrollo de las actividades propias y relevantes del proyecto.

4. Participación de las familias: este es un aspecto fundamental en el desarrollo de este tipo de metodología, ya que vamos a requerir su colaboración y ayuda, tanto fuera como dentro del aula. Para ello, es necesario que en una de las actividades los niños/as elaboren una carta en la que se explique lo que vamos a realizar en el proyecto y se les pide su participación.

5. Evaluación: se puede llevar a cabo a través de algunas actividades, como un mural, y consiste en ver los aspectos que se pueden mejorar, la evolución que han seguido los alumnos/as y si al final hemos conseguido los objetivos propuestos al principio, y que nuestros alumnos/as hayan aprendido sobre el tema.

Una vez vista la estructura vamos a ver cómo podemos llevar todo esto a la práctica. Para ello, debemos tener en cuenta que la metodología a seguir es de investigación, ya que pretendemos buscar soluciones a problemas que surgen en la vida de los niños/as y que forman parte de su interés; es decir, situaciones que les provoquen duda o incertidumbre.

Cuando tenemos la situación desencadenante, formulamos hipótesis que nos ayuden a buscar soluciones o respuestas y a planificar las actividades en el proceso de investigación. Durante el cual es importante la observación y la exploración, para contrastar y cuestionar las hipótesis ante los nuevos datos que se van obteniendo, y que se analizan mediante las operaciones fundamentales

de comparar, relacionar, descubrir similitudes y diferencias, organizar y clasificar.

Luego planteamos las actividades, que se desarrollan durante la jornada escolar y en las que se requiere la capacidad de improvisación, al llevarse a cabo en espacios espontáneos, donde los docentes podemos percibir el comportamiento de nuestros alumnos/as, es decir, de sus costumbres y conocimientos previos, para poder valorar la firmeza de los aprendizajes deseados y descubrir la dirección de nuestra próxima intervención (Domínguez Chillón, 2004).

Para cerrar el proyecto realizamos la evaluación, que tiene la función reguladora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, donde los alumnos/as se deben adaptar a las decisiones del profesorado, y este adecuarse a las situaciones concretas y necesidades del alumnado.

El principal método de evaluación es la observación, acompañada de anotaciones y de los diferentes trabajos que los alumnos/as realizan en el aula.

### 3. Diferencias con otras metodologías

A continuación vamos a ver las diferencias más relevantes entre proyectos de trabajo y las unidades didácticas.



La unidad didáctica es la programación y actuación docente formada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para conseguir unos objetivos didácticos. Además, da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación) (MEC, 1992, 87 o 91 –en Cajas Rojas de Infantil o Primaria respectivamente-).

Por lo que se puede considerar que es una actividad similar a los proyectos, sino fuera porque en estos son los alumnos/as la parte fundamental del proceso, las actividades son de investigación y requieren que estén observando y experimentando continuamente, con diferentes materiales, y que el tiempo va marcado por los intereses de los alumnos/as; ya que un proyecto puede acabarse antes de la fecha prevista o se puede ampliar y aumentar el número de actividades.

En lo que se refiere a aspectos comunes, ambas metodologías necesitan plantear unos objetivos, unas actividades y la evaluación; además, de tener un tema en torno al cual se desarrolle todo el proceso de aprendizaje.

#### 4. Ventajas e inconvenientes

Los proyectos de trabajo al igual que cualquier otra metodología, presenta una serie de ventajas e inconvenientes, las cuales se muestran a continuación:

Entre las ventajas cabe destacar: la verdadera relación que se establece entre el aprendizaje en la escuela y la realidad; la construcción común del conocimiento a través del aprendizaje colaborativo; el aumento tanto de las habilidades sociales y comunicativas como de la motivación del alumnado.

Mientras que entre los inconvenientes debemos mencionar: la secuenciación de objetivos y contenidos; el riesgo de no alcanzar los objetivos por falta de tiempo; la cantidad de tiempo que deben dedicar los maestros/as; y el poder quedar los proyectos sin terminar, al cambiar los niños/as de gusto rápidamente y perder el interés en lo que se estaba trabajando.

#### 5. Conclusiones

Los proyectos de trabajo son herramientas prácticas que nos permiten a los/as docentes captar la atención de los alumnos/as, partiendo de su interés y trabajar los contenidos, de manera globalizada, a través de su experiencia durante la realización de las diferentes actividades que se lleven a cabo durante un determinado proyecto.

Para que se puedan llevar a cabo, tanto el profesorado como las familias, debemos

ser conscientes de que esto supone una forma diferente de aprendizaje, respecto al método tradicional, donde aunque no son necesarias las fichas de las editoriales, se pueden considerar un complemento.

Además, son una herramienta muy útil a la hora de conseguir que nuestros alumnos/as se vuelvan autónomos, ya

que son ellos mismos/as los que van a construir su propio conocimiento, trabajando de manera tanto individual como colectiva.

## Referencias

### Libros

Domínguez Chillón, G. (2004). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: LA MURALLA S.A.

García, J., & García, F. (1995). *Aprender investigando. Una prpopuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: DÍADA.

### Links

Actividad Infantil (2014): El Trabajo por Proyectos. Consultado 15-07-2014 en <http://actividadesinfantil.com/archives/1900>