

Rocío Lavigne Cerván
Juan José Leiva Olivencia (coords.)

Psicopedagogía

Procesos, avances
y propuestas para la
inclusión educativa

Psicopedagogía

Procesos, avances y propuestas
para la inclusión educativa

Rocío Lavigne Cerván
y Juan José Leiva Olivencia
(coords.)

Psicopedagogía

Procesos, avances y propuestas
para la inclusión educativa

Octaedro 

Colección Horizontes - Universidad

Título: *Psicopedagogía. Procesos, avances y propuestas para la inclusión educativa*

Primera edición: julio de 2023

© Rocío Lavigne Cerván y Juan José Leiva Olivencia (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19690-52-4

Depósito legal: B 14965-2023

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

| | |
|---|----|
| Prólogo..... | 9 |
| ROCÍO LAVIGNE CERVÁN JUAN J. LEIVA OLIVENCIA | |
| 1. Construyendo sistemas educativos resilientes, inclusivos y sostenibles: implicaciones en los profesionales de la psicopedagogía..... | 13 |
| MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO; JUAN J. LEIVA OLIVENCIA; LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA | |
| 2. Psicopedagogía (también) para la igualdad de género | 27 |
| ANA COBOS CEDILLO | |
| 3. Desarrollo personal y orientación académica..... | 41 |
| ÁNGELA M. MUÑOZ; M. BELÉN GARCÍA SÁNCHEZ | |
| 4. Aportaciones de la psicología del desarrollo a la construcción del conocimiento..... | 57 |
| M.ª DOLORES SALAS MARTÍNEZ; F. JAVIER FERNÁNDEZ BAENA | |
| 5. Orientación e intervención psicoeducativa..... | 71 |
| ÁNGELA M. MUÑOZ SÁNCHEZ; ANA M. SÁNCHEZ SÁNCHEZ | |
| 6. Problemas contemporáneos de convivencia escolar entre iguales: procedimientos de intervención..... | 85 |
| MILAGROS ESCOBAR ESPEJO | |

| | |
|--|-----|
| 7. Conceptos fundamentales para la atención psicoeducativa en altas capacidades intelectuales. | 103 |
| MILAGROS FERNÁNDEZ MOLINA | |
| 8. Tempo cognitivamente lento y TDAH: controversias y diferencias | 123 |
| ROCÍO LAVIGNE CERVÁN; JOSHUA A. COLLADO VALERO; ROCÍO JUÁREZ RUÍZ DE MIER; IGNASI NAVARRO SORIA | |
| 9. Maltrato y abuso sexual infantil | 137 |
| DAVID CANTÓN-CORTÉS; MIRIAM JUNCO-GUERRERO | |
| 10. Avances en dificultades de aprendizaje | 153 |
| MARÍA JOSÉ GUTIÉRREZ COBO; JUAN LUIS LUQUE VILASECA | |
| 11. El compromiso de la psicopedagogía en el diseño de propuestas formativas inclusivas para los profesionales de la educación | 167 |
| LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA; JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA; MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ | |
| 12. Bases de la orientación psicopedagógica escolar en procesos de cambio. | 183 |
| EUGENIA FERNÁNDEZ MARTÍN | |
| 13. Programas de orientación desde el bienestar personal: una visión desde la neurociencia educativa | 197 |
| MARÍA JESÚS LUQUE-ROJAS; CRISTINA DE-LA-PEÑA ÁLVAREZ | |

Prólogo

ROCÍO LAVIGNE CERVÁN

JUAN J. LEIVA OLIVENCIA

Coordinadores del Máster Universitario en Psicopedagogía
Universidad de Málaga

Escribir estas palabras, en un libro tan ansiado como querido, es un gran placer por varios motivos. En primer lugar, es fruto de un trabajo colectivo de un profesorado comprometido con la psicopedagogía, la inclusión educativa y la atención a la diversidad desde parámetros de calidad, coherencia y honestidad: el profesorado del Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Málaga (Andalucía, España). Y, en segundo lugar, porque es una actualización innovadora y moderna de la situación actual de la psicopedagogía como espacio profesional de corte interseccional que pretende favorecer las mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje para todas las personas, especialmente para aquellas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

Siguiendo con lo anterior, debemos expresar que este libro tiene un destinatario claro: el alumnado del Máster en Psicopedagogía. Una titulación emergente que tiene una amplia difusión científica y académica, tanto nacional como internacional, por lo que aspiramos a que esta obra resulte de interés para el estudio y consulta para estos estudiantes, así como para profesionales docentes, orientadores, terapeutas y educadores que busquen las últimas tendencias, estudios y experiencias en materia de psicopedagogía aplicada a los contextos formativos.

En línea con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, podemos afirmar que hablar de psicopedagogía en pleno siglo XXI supone impulsar los ajustes razonables en fun-

ción de las necesidades personales de aprendizaje y prestar el apoyo necesario para fomentar el máximo desarrollo educativo y social de todos los estudiantes sin ningún tipo de exclusión, de manera que todos puedan acceder a una educación inclusiva y en igualdad de condiciones. En este sentido, la mirada psicopedagógica actual ha evolucionado hacia criterios, acciones e iniciativas que modulan entre la necesidad de conjugar los aspectos de personalización del aprendizaje y el reto de promover metodologías y dispositivos activos y cooperativos que faciliten el intercambio fructífero, la participación, la convivencia y un desarrollo armónico e integral de todo el alumnado.

Hemos de ser conscientes de la pluralidad de enfoques y perspectiva existentes en materia de intervención psicopedagógica. Ahora bien, consideramos que se viene adoptando la educación inclusiva como principio fundamental en la evaluación, diseño y desarrollo de las acciones psicopedagógicas, con el fin de atender de forma óptima la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades en el aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Así, la propia naturalización de la diversidad como elemento inherente a la realidad social y educativa supone reconocer que la psicopedagogía va a estar siempre al servicio para formar parte de todas aquellas medidas metodológicas y curriculares pertinentes, conforme a los principios del diseño universal para el aprendizaje, garantizando, en todo caso, los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos psicopedagógicos que el alumnado requiera.

El propio título del libro, *Psicopedagogía. Procesos, avances y propuestas para la inclusión educativa*, supone la propia delimitación conceptual de una disciplina que se encuentra en permanente cambio fruto de las confluencias y sinergias entre la Psicología Evolutiva y de la Educación, la Didáctica y la Organización Escolar, el propio desarrollo y evolución de la educación inclusiva, además de los relevantes aportes de la teoría de la educación, el diagnóstico educativo, la orientación y los métodos de investigación en educación. Es más, implica la concepción de que la psicopedagogía constituye una disciplina que se reconceptualiza de forma emergente a la luz de los nuevos hallazgos y resultados científicos en el ámbito de la Psicología y la Pedagogía, aportando avances que suponen nuevas ideas para rediseñar acciones e

intervenciones psicopedagógicas tanto personalizadas como en grupo que favorezcan la innovación, las mejoras en los resultados escolares, así como el bienestar emocional y el desarrollo integral de los jóvenes. Y todo ello desde un enfoque abierto, plural, democrático y no exento de los debates y conflictos acerca de cómo abordar las acciones educativas y psicopedagógicas en el marco de una atención a la diversidad, que promueva activamente la inclusión y la mentalidad de crecimiento para personas y contextos. En síntesis, transformar los contextos psicoeducativos forma parte del abordaje interdisciplinar de la psicopedagogía. Este es el punto de partida y de desarrollo de un libro que esperamos sea útil y relevante en el actual panorama científico y académico en las facultades de Ciencias de la Educación, así como en los departamentos de Orientación, los equipos de Orientación Educativa, así como en gabinetes psicopedagógicos, asociaciones, centros y entidades que trabajan y sueñan por un presente y un mañana mejor para todas las personas.

Construyendo sistemas educativos resilientes, inclusivos y sostenibles: implicaciones en los profesionales de la psicopedagogía

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO
JUAN J. LEIVA OLIVENCIA
LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA
Universidad de Málaga

1. Introducción

En las últimas décadas del siglo xx, la educación se muestra comprometida en la implementación y diseño de propuestas pedagógicas de corte inclusivo e innovador con las que contribuir a la formación integral de las personas y el correcto desarrollo de su personalidad.

En este contexto, podemos situar la relevancia de hacer realidad una educación comprometida con la sostenibilidad y la diferencia, emergiendo, así, el término *educar para el desarrollo sostenible* como propuesta pedagógica con la que potenciar el desarrollo de una conciencia de ciudadanía global, que haga a los educandos responsables, críticos y solidarios en un desarrollo humano sostenible en el que todos y cada uno de nosotros estamos implicados. Se trata, ante todo, de generar una conciencia planetaria que busca erradicar todo tipo de desigualdades (Alcalá del Olmo *et al.*, 2020; Gil y Vilches, 2017; Murga-Menoyo, 2018). Los profesionales de la educación no pueden quedar al margen de estos retos, sino que deben concentrar sus esfuerzos en la formación de ciudadanos con conciencia y compromiso

ético-cívico, fomentando aquellos valores que nos hacen más humanos.

En los momentos en los que nos encontramos redactando las páginas de este capítulo, nuestro mundo se enfrenta a la pandemia de enfermedad por coronavirus (covid-19), lo cual nos sitúa ante una crisis social y sanitaria sin precedentes, que nos hace aún más conscientes de los procesos de globalización y de sus consecuencias locales, así como de la interconexión existente entre diversas partes del mundo y de la fragilidad de nuestra relación de interdependencia con la naturaleza.

La citada crisis representa un punto de inflexión para la consecución de los objetivos del desarrollo sostenible, dadas sus devastadoras consecuencias políticas, socioculturales, económicas, sanitarias y educativas. Desde esta perspectiva, no es baladí reconocer que estos objetivos deben continuar siendo el marco de referencia de la comunidad internacional, como forma de contribuir a dar respuesta a las demandas de un mundo complejo y cambiante como el que nos rodea.

En el año 2015, en el marco de las Naciones Unidas, los líderes mundiales adoptaron de forma unánime el documento *Transformando nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, constituyendo todo ello el acuerdo global más ambicioso de nuestra historia reciente. Dicha agenda entró en vigor el 1 de enero de 2016, aspirando a que, para el horizonte temporal del 2030, el mundo y las sociedades puedan transitar hacia un futuro mejor, más sostenible e inclusivo (Unesco, 2017).

En la Agenda se delimitan los 17 objetivos del desarrollo sostenible, haciendo alusión a la necesidad de impulsar una educación para la sostenibilidad, reorientando los planes formativos de todos los niveles educativos, para dar respuesta a la degradación medioambiental en la que estamos inmersos.

Con la intención de asegurar el desarrollo de procesos de sostenibilidad curricular, la Unesco se encargó de redactar un documento titulado *El poder transformador de la Educación para el Desarrollo Sostenible en el mundo después de la pandemia de COVID-19*. En él se alentaba a los profesionales de la educación a compartir sus experiencias centradas en el abordaje transversal de esta enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje, como forma de conformar estructuras educativas capaces de asegurar la implementación de una educación sostenible e inclusiva (Unesco,

2020a). Desde esta perspectiva, profesionales de diferentes partes del mundo subrayaron algunos aspectos a tener en cuenta para seguir educando en valores medioambientales pese a las dificultades impuestas por la pandemia:

- Desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar entre agentes del sector educativo y comunidades locales.
- Fomentar un aprendizaje socioemocional y la creación de un sentimiento de pertenencia a la comunidad.
- Hacer accesibles e inclusivos los aprendizajes obtenidos a partir de una educación para el desarrollo sostenible.

Entre algunos de los profesionales de la educación que resultan esenciales para educar en valores medioambientales e inclusivos, debemos citar a los profesionales de la psicopedagogía, cuyas funciones de mediación, asesoramiento, guía y colaboración con el resto de los agentes educativos, son absolutamente indispensables para proporcionar una formación holística e integral (Cabrera y Bethencourt, 2010).

Desde la perspectiva de la psicopedagogía, educar para la sostenibilidad constituye un desafío sin precedentes, lo cual nos lleva a establecer tres dimensiones en las que hay que situar el foco de interés psicopedagógico (Murga-Menoyo y Novo, 2017).

1. La primera de ellas se refiere a la necesidad de emprender cambios de índole tecnológica y económica, con repercusiones en la población, esencialmente, en sus patrones de consumo. Todo ello va unido a la necesidad de renovar el pensamiento, las normas, los valores, la gestión y la investigación educativa, para que en ella ocupe un lugar preferente el paradigma ambiental.
2. La segunda de las dimensiones lleva a reconocer la necesidad de que los procesos educativos transiten hacia modelos mucho más flexibles, creativos e innovadores, capaces de alentar una cultura escolar comprometida con la sostenibilidad y la inclusión, en la que el respeto al planeta y a la diversidad se conviertan en ejes centrales y enriquecedoras de todo proceso educativo.
3. La tercera de las dimensiones supone incentivar el desarrollo de campañas de concienciación y de sensibilización social ba-

sadas en la ética de la sostenibilidad, en la cual todos los estudiantes tengan la posibilidad de aprender conocimientos relacionados con la sostenibilidad, es decir, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que permitan vivir de forma armónica y equilibrada con uno mismo y con los demás.

La aplicación coordinada de estas dimensiones, posibilita la puesta en práctica de una educación comprometida con la sostenibilidad, y en ella debe situar la mirada profesional de la psicopedagogía en la actualidad, al ser la degradación planetaria uno de los retos vitales a los que nos enfrentamos en la actualidad.

El propósito de este capítulo es indagar de una forma reflexiva y crítica acerca de la necesidad de educar en valores ambientales en el contexto educativo actual, revitalizando el papel de los profesionales de la psicopedagogía en la implementación de prácticas pedagógicas sostenibles e inclusivas, como forma de contribuir, decididamente, a la promoción de competencias sostenibles, necesarias en un mundo repleto de complejidades e incertidumbres como el actual.

2. Principales desafíos educativos en el siglo XXI y su incidencia en los profesionales de la psicopedagogía

Los principales desafíos pedagógicos en pleno siglo XXI se relacionan con la sostenibilidad, el fortalecimiento de la democracia y los derechos de ciudadanía, la educación inclusiva y la adquisición de competencias digitales. En consonancia con lo establecido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, resulta imprescindible la necesidad de adoptar una perspectiva holística y transversal que abarque los grandes retos vitales tanto del planeta como de todas las personas y, en este punto, no podemos obviar que la propia presentación de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) integran una relación de interdependencia ineludible en tiempos complejos y de incertidumbre como los que vivimos en estos momentos.

La conciencia ecológica de respeto, protección y cuidado del medioambiente más allá de la promoción activa de la educación

ambiental en los centros educativos constituye un auténtico y continuo trabajo pedagógico de educación en valores en las escuelas, encargándose de promover cambios paulatinos en los discursos, el lenguaje y las propias prácticas didácticas para que estas sean más sostenibles y tengan una proyección social, comunitaria y de sostenibilidad (Manasia *et al.*, 2020).

El carácter transversal de la sostenibilidad como valor y propuesta educativa de primer orden en el siglo XXI debe impregnar el currículum de forma que las nuevas generaciones sean conscientes de las necesarias adecuaciones vitales y de cambios de hábito para la generalización progresiva de nuevas formas de actuar y generar hechos educativos, esto es, construcciones identitarias respetuosas y comprometidas con la naturaleza, el respeto al medioambiente, la conciencia ecológica y sistémica sobre la necesidad de unas nuevas relaciones humanas y vitales en un mundo preocupado por la calidad de vida y el bienestar de todos los seres y de todos los hábitats (Hensley, 2020; Ianniello y Corona, 2020; Nicola *et al.*, 2021; Sánchez-Carracedo *et al.*, 2021; Stein *et al.*, 2020).

De igual forma, debemos mencionar un reto clave en la actual educación que se vincula con el peligro que supone el incremento de actitudes totalitarias y antidemocráticas en nuestros contextos más cercanos. El racismo, la xenofobia, la islamofobia, la homofobia, la transfobia, así como otros tipos de discriminación y de desigualdades, se vienen justificando desde postulados de intolerancia, populismo y totalitarismo. La escuela no puede estar al margen de los debates públicos y sociales que se imbrican en la propia naturaleza ética y estética de la educación. Es decir, como institución social que también vela por el respeto por los derechos humanos y la búsqueda de una ciudadanía democrática, ha de seguir fomentando el pensamiento crítico y actitudes constructivas, solidarias, pacíficas y respetuosas con la diversidad en todas sus manifestaciones (Khou y Jørgensen, 2021).

El respeto a la libre construcción de identidades transculturales y plurales en un mundo complejo, supone también avanzar en la dimensión intercultural e inclusiva de la educación en el siglo XXI. Las brechas se siguen incrementando en muchos de los ámbitos sociales, escolares y digitales, y la escuela no puede seguir siendo un instrumento de perpetuación de las desigualdades, o, en su caso, de legitimación aparentemente «neutral» de

las situaciones sociales, económicas y/o culturales que subyace y condicionan muchos aspectos de índole pedagógica. La escuela debe promover activamente la inclusión educativa en una búsqueda equilibrada y armónica para perseguir el respeto a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, así como promover la adquisición de competencias cívicas y valores sociales de democracia, equidad, libertad, justicia social y solidaridad. No se trata de ningún elemento baladí, sino de que los más jóvenes puedan desarrollarse plenamente en un clima de libertad y de fomento del pensamiento crítico en un momento que pareciera propicio y como caldo de cultivo para el aumento de la crispación, la intolerancia, la agresividad y el odio.

Dentro del marco y ámbito de la psicopedagogía, también resulta importante conciliar dos elementos que actualmente se encuentran inmersos en un debate educativo de gran interés. Por un lado, la especialización y las prácticas educativas de personalización para ajustar respuestas a las necesidades personales de aprendizaje, y, por otro, la relevancia de la socialización y que las iniciativas y acciones pedagógicas se desarrollen en contextos naturales y ordinarios. La excepcionalidad de cualquier intervención de carácter específico que se realice fuera del aula debe estar debidamente justificada y siempre para trabajar programas específicos y/o propuestas que pretendan mejorar determinadas competencias de orden cognitivo, estratégico, procedimental u otra. Ahora bien, poner en duda la calidad del papel profesional de los especialistas e incluso sus propias funciones en pro de la inclusión educativa supone un riesgo para la propia calidad del sistema educativo. Negar la relevancia y el carácter específico de las actuaciones de determinados profesionales y/o prácticas hace un flaco favor a la búsqueda decidida de soluciones creativas, solidarias, innovadoras y justas en materia de atención a la diversidad.

Esto no supone, de ningún modo, poner en tela de juicio la necesidad de que la formación psicopedagógica y de inclusión educativa únicamente se limite a determinados perfiles profesionales. Todo lo contrario, la formación en educación inclusiva debe generalizarse a todos los perfiles docentes, porque todo el alumnado, sin excepción, es responsabilidad de todo el profesorado, en especial el profesorado tutor. Este debate abierto requiere un análisis complejo sobre todos los factores que verdadera-

mente inciden en la calidad y funcionalidad de las respuestas pedagógicas. El estudio de los distintos modelos de atención a la diversidad e inclusión educativa en la Unión Europea es, desde luego, algo muy importante si se pretende buscar armonizar determinados aspectos de coherencia social y educativa. Es imprescindible seguir mejorando la calidad de la atención educativa para todo el alumnado, y especialmente de aquel alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo, en contextos socioeconómicamente desafiantes o en situación de vulnerabilidad.

Por su parte, que las competencias digitales sean trabajadas de forma expresa en todos los centros educativos y en todas las etapas de la enseñanza es algo absolutamente trascendental para poder seguir avanzando en la calidad educativa desde una perspectiva pedagógica inclusiva. En este sentido, las competencias digitales de búsqueda y análisis de la información, de comunicación digital en las redes sociales, de creación de material y contenido, así como prevención y seguridad, implican una amplia amalgama de necesidades formativas que debe ir cubriendo el sistema educativo para asegurar la formación de calidad del alumnado que es ya actor de ciudadanía y que requiere de competencias eficaces y eficientes para desenvolverse con soltura y seguridad en entornos digitales cada vez más relevantes, significativos y en los que desarrolla parte de la identidad personal y digital (Caldevilla-Domínguez *et al.*, 2021). Si antes hemos indicado que educar es, ante todo, un proceso de optimización en la construcción de la identidad personal y social, en este momento es esencial enfatizar en que la educación garantice competencias que eliminen o reduzcan la brecha digital y, por supuesto, que favorezcan la plena inclusión en los entornos virtuales de interacción social y de formación.

3. Sostenibilidad curricular e inclusión educativa: dos realidades, dos metas

En las últimas décadas del siglo XX, ante la existencia de una crisis planetaria sin precedentes, surge el concepto de *desarrollo sostenible*, lo que, aplicado al marco educativo, implica la asunción

de responsabilidades en la implementación de propuestas pedagógicas inclusivas e innovadoras, con las que contribuir a la formación integral de las personas y respetar el medioambiente.

En la comunidad científica se asume que la educación para el desarrollo sostenible es el resultado de la evolución epistemológica experimentada por la educación ambiental (Benayas y Marcén, 2019), confluyendo en ambas una perspectiva social, educativa y ambiental destinada a promover una conciencia de ciudadanía global con la que erradicar desigualdades, siendo todo ello una prioridad delimitada en las agendas educativas tanto nacionales como internacionales.

En coherencia con los planteamientos anteriores, nos parece interesante indagar en torno a una de las variantes de la inclusión educativa que no siempre resulta del todo tangible, en parte ante el desconocimiento de sus implicaciones pedagógicas más significativas, o quizás ante la falta de conciencia sobre su relevancia en los discursos pedagógicos del siglo XXI. Nos referimos a la relación imprescindible entre la inclusión y la sostenibilidad.

Si no analizamos de forma crítica nuestros actos cotidianos y si en la relación que mantenemos con nuestro entorno no hay amor, la filosofía inclusiva pierde gran parte de su esencia, por cuanto no dispondremos de un mundo ni un planeta en el que vivir en armonía con uno mismo y con los demás, de forma solidaria y equitativa (Echeita y Navarro, 2014).

Si lo que deseamos es educar a las futuras generaciones en la sensibilidad y el respeto medioambiental, debemos transmitir de forma tanto explícita como implícita lo necesario que resulta superar situaciones de inequidad e injusticia. En realidad, no puede admitirse la existencia de un mundo sostenible si no trabajamos de forma fehaciente para hacer realidad una plena inclusión. Por ello, no hay sostenibilidad sin inclusión, pues ambas se precisan mutuamente.

Estos argumentos están presentes en el pensamiento de profesionales que admiten la llamada *estructura caleidoscópica* del término *inclusión educativa* (Arnáiz, 2012), cosa que lleva a subrayar el valor de la sostenibilidad en los espacios educativos como escenarios privilegiados para educar en valores sostenibles e inclusivos.

En este contexto, puede destacarse la relevancia de los profesionales de la psicopedagogía en el asesoramiento ofrecido a los

equipos docentes, encargándose de guiar su actuación para trabajar transversalmente en las diversas asignaturas impartidas todos aquellos aspectos que resultan cruciales para hacer realidad una educación comprometida con el paradigma sostenible e inclusivo: la carencia de electricidad a la que deben enfrentarse muchas personas, las altas tasas de mortalidad infantil en países en vías de desarrollo, la incapacidad para recibir una asistencia sanitaria adecuada en muchos colectivos de la población, la desnutrición, la pobreza extrema y la debilidad laboral, entre otras cuestiones.

Desde nuestro punto de vista, la inclusión pierde gran parte de su valor si, como profesionales de la educación, no alentamos el desarrollo de propuestas pedagógicas que ayuden al alumnado a reflexionar en torno a algunas de las principales problemáticas que afectan a la humanidad. De hecho, en estos momentos de incertidumbre social en que nos encontramos inmersos en la actualidad, podría ser conveniente seguir indagando acerca de las relaciones que mantenemos con nuestro entorno y con las personas que habitan en él (Iglesias *et al.*, 2020). Solo de ese modo estaremos contribuyendo a que nuestros estudiantes cuenten con los instrumentos conceptuales y actitudinales con los que tomar las riendas de su propia vida para llegar a ser ciudadanos de pleno derecho en el plano tanto global como nacional.

4. El asesoramiento psicopedagógico en la promoción de competencias de sostenibilidad

La puesta en práctica de la educación para el desarrollo sostenible precisa reorientar las experiencias de aprendizaje, con el propósito de que los estudiantes comprendan sus responsabilidades, capacidades y motivaciones personales en el plano medioambiental. El foco de interés de esta enseñanza se centra, fundamentalmente, en la pedagogía, puesto que no solo busca «enseñar» cuestiones ligadas al desarrollo sostenible transmitiendo conocimientos especializados, sino que pretende, ante todo, equipar a los estudiantes con herramientas con las que responder a las complejidades e incertidumbres del futuro, relacionadas con la degradación planetaria.

Se trata, pues, de una educación fundamentada en planteamientos pedagógicos de carácter sistémico, destinados a propiciar el pensamiento crítico y el aprendizaje transformador. Esto implica, por consiguiente, un cambio en los niveles de interconexión de la pedagogía, desarrollando nuevas prácticas de aula, reformulando y repensando el diseño del currículo y otorgando prioridad a los valores y las actitudes frente a la estricta transmisión de contenidos.

Durante las últimas décadas, en los discursos pedagógicos centrados en analizar las buenas prácticas en educación para el desarrollo sostenible, se constata la relevancia de proporcionar una formación en competencias clave, que permita a los estudiantes participar activamente en su proceso de aprendizaje y asumir compromisos destinados a la mejora del planeta (Murga-Menoyo, 2015).

Atendiendo a las recomendaciones establecidas por la Unesco (2020b), estas competencias clave en materia de sostenibilidad se resumen de la forma siguiente:

1. *Competencia de análisis crítico*, lo que va destinado a la comprensión y reconocimiento de aquellas disfunciones sociales que impiden un desarrollo sostenible.
2. *Competencia de reflexión sistémica*, mediante la que profundizar en la indagación y análisis de los principales conflictos que afectan a nuestro entorno y la mejor forma de solucionarlos.
3. *Competencia destinada a la toma de decisiones colaborativa*, esencial para reconocer que todos y cada uno de nosotros debemos implicarnos activamente en cuestiones que puedan contribuir a la mejora del medioambiente.
4. *Competencia para asumir las responsabilidades tanto de las generaciones presentes como futuras*, para cuidar las relaciones inter- e intra-generacionales, en coherencia con principios basados en la ética, la equidad y la justicia.

Sea cual sea el nivel educativo al que hagamos referencia, para que el profesorado pueda promover en sus estudiantes competencias clave en sostenibilidad, tiene que haberlas desarrollado previamente, de la misma forma que es fundamental que reciba el consiguiente apoyo y asesoramiento por parte de profesionales especializados, entre los que figuran los pertene-

cientes a la psicopedagogía. Desde esta perspectiva, para atender a las competencias clave anteriormente apuntadas y recomendadas por la Unesco, autores como Escámez y López (2019), advierten de la necesidad de que los equipos docentes tengan interiorizadas las que se recogen a continuación:

- Competencia de anticipación y de estrategia
- Competencia de pensamiento sistémico
- Competencia normativa
- Competencia de colaboración
- Competencia de pensamiento crítico
- Competencia de autoconciencia
- Competencia integrada de resolución de problemas

Todas ellas constituyen fiel reflejo de aquellos aprendizajes que los ciudadanos precisan para dar respuesta a los principales retos del mundo actual (Unesco, 2017). El profesorado, por tanto, en su intento de fomentar competencias de sostenibilidad en sus estudiantes, tendría que cuestionarse qué tipo de profesionales, personas y ciudadanos desea formar, de la misma forma que cuál es el tipo de organización de enseñanza más apropiado para poder conseguirlo.

En este sentido, la cuestión clave reside en recurrir a aquellas estrategias docentes que resulten más apropiadas para educar en la sostenibilidad, es decir, aquellas que consigan incrementar la motivación del alumnado, su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y orientadas a la transformación social (Serrate *et al.*, 2019). A este respecto, cabe poner de relieve que las experiencias de aprendizaje-servicio y de aprendizaje colaborativo figuran como las idóneas para abordar la sostenibilidad en los contextos educativos (Pérez y Rodríguez, 2017).

5. Conclusiones

Educar para el desarrollo sostenible surge de la necesidad de que la educación sea capaz de abordar los desafíos que se relacionan con la sostenibilidad, a partir de una pedagogía vanguardista y destinada a la acción, que lleva a los estudiantes a desarrollar los

conocimientos y la conciencia necesaria con la que convertirse en agentes activos en la construcción de una sociedad cada vez más sostenible e inclusiva.

La Asamblea General de las Naciones Unidas percibe en esta enseñanza un elemento de inestimable valor para alcanzar el objetivo de desarrollo sostenible relativo a la consecución de una educación de calidad, posibilitando, además, el logro del resto de objetivos y contribuyendo decididamente a la conformación de un mundo más justo, solidario e inclusivo.

Para que todos nuestros alumnos lleguen a convertirse en verdaderos agentes de cambio, es necesario que las instituciones educativas se transformen en sí mismas, de tal forma que la puesta en práctica real y continuada de una educación sensible con los problemas ambientales figure como una de las prioridades esenciales, generándose así un aprendizaje vivencial y significativo.

En este sentido, los educadores, y, por ende, los profesionales de la psicopedagogía, son agentes clave para propiciar la transición educativa hacia formas de vida más sostenibles e inclusivas, en un momento de nuestra historia en el que es excesiva la cantidad de información a nuestro alcance, con gran influencia de los *mass media*, siendo absolutamente imprescindible ayudar a las jóvenes generaciones a discernir entre lo relevante de lo innecesario, para delimitar aquellos conocimientos que dotan de sentido y de coherencia a la actuación pedagógica y contribuyen a un verdadero empoderamiento.

6. Referencias

- Alcalá del Olmo, M. J., Santos-Villaba, M. J. Leiva, J. y Matas, A. (2020). Sostenibilidad Curricular: Una Mirada desde las Aportaciones del Profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (2), 309-326. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.015>
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Benayas, J. y Marcén, C. (coords.). (2019). *Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Red Española para el Desarrollo Sostenible. Centro Nacional de Educación Ambiental.

- Cabrera, L. y Bethencourt, J. T. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 893-914.
- Caldevilla-Domínguez, D., Barrientos-Báez, A. y Padilla-Castillo, G. (2021). Twitter as a Tool for Citizen Education and Sustainable Cities after COVID-19. *Sustainability*, 13 (6), 3514.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161.
- Escámez, J. I. y López, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones*, 49 (1), 53-62. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9852>
- Gil, D. y Vilches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación en derechos humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 79-100. <https://doi.org/10.14201/teoredu29179100>
- Hensley, N. (2020). Educating for sustainable development: Cultivating creativity through mindfulness. *Journal of Cleaner Production*, 243, 118542.
- Ianniello, A. y Corona, F. (2020). *The Flipped Inclusion Model: Eco-Sustainable and Inclusive Accessibility in the Era Covid-19*. En: International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online (pp. 337-351). Springer.
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. Manifiesto en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Khoo, S. M. y Jørgensen, N. J. (2021). Intersections and collaborative potentials between global citizenship education and education for sustainable development. *Globalisation, Societies and Education*, 19 (4), 470-481.
- Manasia, L., Ianos, M. G. y Chicioeanu, T. D. (2020). Pre-Service Teacher Preparedness for Fostering Education for Sustainable Development: An Empirical Analysis of Central Dimensions of Teaching Readiness. *Sustainability*, 12 (1), 166.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13 (19), 55-83. <http://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>

- Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y Ciudadanía Planetaria. Referentes de una Pedagogía para el Desarrollo Sostenible. *Teoría de la Educación*, 29 (1), 55-78. <http://doi.org/10.14201/teoredu20172915578>
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7 (1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Nicola, J. F., De Caires Palaro, S. M. y de Souza Lemes, S. (2021). Ser professor ou estar professor: as implicações no contexto de sala de aula. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 25 (1), 344-366.
- Pérez, M. y Rodríguez, J. (coords.) (2017). *Buenas prácticas del profesorado universitario*. Octaedro.
- Sánchez-Carracedo, F., Moreno-Pino, F. M., Romero-Portillo, D. y Sureda, B. (2021). Education for sustainable development in Spanish university education degrees. *Sustainability*, 13 (3), 1467.
- Serrate, S., Martín-Lucas, J., Caballero, D. y Muñoz-Rodríguez, J. M. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopatology*, 7 (2), 183-196. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119>
- Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Ahenakew, C. y Čajková, T. (2020). From «education for sustainable development» to «education for the end of the world as we know it». *Educational Philosophy and Theory*, 54 (3), 1-14.
- Unesco (2017). *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Unesco (2020a). *Cómo continuar la educación para el desarrollo sostenible durante la pandemia: los profesionales comparten las innovaciones en materia de aprendizaje*. <https://es.unesco.org/news/como-continuar-educacion-desarrollo-sostenible-durante-pandemia-profesionales-comparten>
- Unesco (2020b). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>

Psicopedagogía (también) para la igualdad de género

ANA COBOS CEDILLO
Universidad de Málaga

1. Introducción

Desde la psicopedagogía pueden abordarse los grandes retos pendientes para un mundo más justo. Sin duda, uno de ellos es el de la igualdad de género, si bien los avances de las últimas décadas son muy evidentes en nuestro mundo, especialmente desde que comenzamos el siglo XXI. No obstante, el mundo va más allá de nuestro entorno inmediato y sigue siendo un asunto por mejorar dentro del ámbito de acción de la psicopedagogía.

En otros mundos que coexisten con el nuestro, la igualdad está aún más lejos y sigue siendo una quimera, recordemos zonas del planeta como Sudamérica, rincones de Asia o de África, donde viven personas, sobre todo niñas cuyo futuro sigue estando muy condicionado por el sexismo.

La lucha por la igualdad, ya sea hacia el feminismo o hacia la conquista de cualquiera de los derechos humanos, no puede dejar al margen al resto del mundo en desarrollo o subdesarrollo. Uno de los retos más importantes que tenemos en el sistema educativo es conseguir que nuestro alumnado adquiera una visión del mundo globalizada, más universal y de perspectiva más humanitaria y solidaria. Esta concienciación ha de partir del conocimiento de otras realidades, se trata de empezar por conocer para visibilizar, comprender, compartir emociones y empatizar, pues persona somos todos.

En materia de igualdad, la diferencia entre el primer mundo, rico y desarrollado, con el resto del planeta parece insalvable en

la actualidad. Desgraciadamente, la igualdad es solo uno de los temas que va en paralelo con muchos otros asuntos. Desde la psicopedagogía puede contribuirse a colocar un granito de arena, pues es posible proporcionar visibilidad a estas realidades en el mundo desarrollado y generar la correspondiente sensibilización ante la inadmisibile desigualdad con la que viven muchos habitantes de este planeta.

Sin olvidar esta perspectiva universal, es necesario centrarse en revelar cuáles son los motivos por los que seguimos diciendo en las sociedades más evolucionadas y que en teoría tendrían más logros alcanzados, que la igualdad entre géneros sigue siendo un reto por el que luchar desde la educación.

Antes de avanzar en materia, es preciso hacer una puntualización sobre el concepto de *género* que se va a emplear en este capítulo, puesto que nos referimos a una concepción de género no binaria, por el que se entiende que el género es un continuo que supera la polarización de hombre-mujer para integrar otras posibilidades, que solo conciernen a la identidad de las personas, sin que la sociedad ni ningún tribunal médico tenga que entrar a valorar su sentir.

En este capítulo analizaremos cuáles son las causas por las que sigue perseverando esta desigualdad entre género, entendiendo estas como un reto a trabajar desde la psicopedagogía y en la aplicación de esta en la orientación educativa.

2. ¿Por qué la igualdad de género sigue siendo un reto para la psicopedagogía?

En el primer mundo, la desigualdad entre géneros sigue existiendo, por más que su expresión sea más sutil y para poder identificarse se tenga que acudir a las denominadas *gafas violetas*, que son aquellas que nos permiten identificar la desigualdad de género en conductas que pasan desapercibidas, incluso para las mujeres más concienciadas.

Con las gafas violetas, se aprecian los motivos sutiles que siguen manteniendo la existencia de la desigualdad entre los géneros.

Índice

| | |
|---|----|
| Prólogo..... | 9 |
| 1. Construyendo sistemas educativos resilientes, inclusivos y sostenibles: implicaciones en los profesionales de la psicopedagogía..... | 13 |
| 1. Introducción..... | 13 |
| 2. Principales desafíos educativos en el siglo XXI y su incidencia en los profesionales de la psicopedagogía..... | 16 |
| 3. Sostenibilidad curricular e inclusión educativa: dos realidades, dos metas..... | 19 |
| 4. El asesoramiento psicopedagógico en la promoción de competencias de sostenibilidad..... | 21 |
| 5. Conclusiones..... | 23 |
| 6. Referencias..... | 24 |
| 2. Psicopedagogía (también) para la igualdad de género.. | 27 |
| 1. Introducción..... | 27 |
| 2. ¿Por qué la igualdad de género sigue siendo un reto para la psicopedagogía?..... | 28 |
| 2.1. Violencia de género..... | 29 |
| 2.1.1. Violencia psicológica..... | 29 |
| 2.1.2. Violencia sexual..... | 30 |
| 2.1.3. Violencia económica..... | 30 |
| 2.1.4. Violencia estructural..... | 30 |
| 2.2. Brecha de género..... | 31 |
| 2.2.1. Desigualdades laborales..... | 31 |

| | |
|--|----|
| 2.2.2. Sesgo vocacional | 31 |
| 2.2.3. Reconocimiento silenciado | 32 |
| 2.3. Expectativas con limitación de género | 32 |
| 2.4. Oscurantismo sexual | 33 |
| 2.5. Dependencia emocional | 33 |
| 2.6. Competencia intrafemenina | 34 |
| 2.7. Eufemismos machistas | 34 |
| 3. Decálogo de las razones que perpetúan la desigualdad | 35 |
| 4. ¿Cómo trabajar la igualdad de género desde la psicopedagogía? | 36 |
| 4.1. Trabajar la igualdad desde la acción tutorial | 37 |
| 4.2. Trabajar la igualdad en la orientación vocacional y profesional | 38 |
| 5. Conclusiones | 40 |
| 6. Referencias | 40 |
| 3. Desarrollo personal y orientación académica | 41 |
| 1. Introducción | 41 |
| 2. La orientación universitaria como recurso de optimización del desarrollo | 41 |
| 3. Objetivos y momentos de la orientación universitaria | 44 |
| 3.1. La orientación en la transición de la educación secundaria a la universidad | 45 |
| 3.2. La orientación en el inicio de los estudios universitarios | 45 |
| 3.3. La orientación al final de los estudios: incorporación al mercado laboral | 46 |
| 4. Líneas de intervención en la orientación universitaria | 48 |
| 4.1. Servicios de orientación | 48 |
| 4.2. Programas no institucionales de orientación | 51 |
| 5. Referencias | 53 |
| 4. Aportaciones de la psicología del desarrollo a la construcción del conocimiento | 57 |
| 1. Introducción | 57 |
| 2. Perspectivas teóricas clásicas: Piaget y Vygotsky | 57 |
| 2.1. El constructivismo de Piaget | 58 |
| 2.1.1. Los aspectos invariantes de la teoría piagetiana: mecanismos de adaptación | 59 |
| 2.1.2. Los aspectos variantes de la teoría piagetiana: esquemas y estructuras psicológicas | 60 |

| | |
|---|----|
| 2.1.3. Críticas más comunes a la teoría piagetiana . . . | 60 |
| 2.2. La perspectiva vygotskiana | 61 |
| 2.2.1. La línea sociocultural y la línea natural del desarrollo | 62 |
| 2.2.2. El papel de la interacción social | 62 |
| 2.2.3. La escuela neovygotskiana | 63 |
| 2.3. Paralelismos y complementariedad de las perspectivas clásicas | 63 |
| 3. Teorías simbólicas del procesamiento de la información y teorías neopiagetianas | 64 |
| 4. Los modelos innatistas y el modelo de redescipción representacional de Karmiloff-Smith: más allá de la modularidad | 65 |
| 4.1. Las hipótesis innatistas | 65 |
| 4.2. Más allá de la modularidad | 66 |
| 5. Perspectivas contemporáneas: modelos conexionistas y los sistemas evolutivos dinámicos | 67 |
| 6. Referencias | 69 |
| 5. Orientación e intervención psicoeducativa | 71 |
| 1. Introducción | 71 |
| 2. Perspectivas teóricas de la orientación e intervención psicoeducativa | 72 |
| 2.1. La perspectiva sistémica | 72 |
| 2.2. La perspectiva ecológica | 74 |
| 2.3. La perspectiva constructivista | 76 |
| 3. Desarrollo e implantación de programas en la escuela | 78 |
| 4. Orientación e intervención psicoeducativa centrada en los agentes educativos | 80 |
| 5. Referencias | 82 |
| 6. Problemas contemporáneos de convivencia escolar entre iguales: procedimientos de intervención | 85 |
| 1. Introducción | 85 |
| 2. Las relaciones interpersonales entre iguales en la infancia y adolescencia | 85 |
| 3. Problemas contemporáneos de convivencia escolar entre iguales | 88 |
| 3.1. <i>Bullying</i> | 88 |
| 3.2. Ciberacoso | 89 |
| 3.3. Violencia en las relaciones de parejas adolescentes | 92 |

| | |
|--|-----|
| 4. Intervención para la mejora de la convivencia escolar entre iguales | 94 |
| 4.1. Estrategias para la solución de problemas interpersonales entre iguales | 95 |
| 4.2. Inteligencia emocional. | 96 |
| 4.3. <i>Bullying</i> | 96 |
| 4.4. Ciberacoso | 97 |
| 4.5. Violencia en el cortejo y en parejas adolescentes | 98 |
| 5. Referencias | 99 |
| | |
| 7. Conceptos fundamentales para la atención psicoeducativa en altas capacidades intelectuales | 103 |
| 1. Introducción | 103 |
| 2. Realidad del alumnado AACC: mitos y estereotipos y modelos actuales de talento | 104 |
| 3. Desarrollo psicológico y necesidades psicoeducativas | 108 |
| 3.1. Dificultades escolares y AACC: las necesidades del alumnado AACC con doble diagnóstico | 110 |
| 3.2. Las necesidades de las alumnas AACC. | 111 |
| 4. El proceso de atención psicoeducativa I: detección y evaluación del alumnado AACC. | 112 |
| 4.1. Marco general de actuación de la evaluación psicopedagógica para AACC | 112 |
| 4.2. La detección | 113 |
| 4.3. Instrumentos y técnicas para la evaluación psicopedagógica en AACC | 114 |
| 5. El proceso de atención psicoeducativa II: organización de la respuesta educativa | 114 |
| 5.1. Medidas y estrategias educativas | 114 |
| 5.2. Coordinación con las familias | 117 |
| 6. Referencias | 118 |
| | |
| 8. Tempo cognitivamente lento y TDAH: controversias y diferencias | 123 |
| 1. Introducción | 123 |
| 2. Tempo cognitivamente lento | 124 |
| 3. Polémica entre tempo cognitivamente lento y TDAH. | 124 |
| 4. Controversias entre tempo cognitivamente lento y TDAH | 125 |
| 4.1. Tirapu-Ustárroz, Ruíz-García, Luna-Lario y Hernández- Goñi (2015) y Bernad y Servera (2017). | 126 |
| 4.2. Barkley, Willcutt y Jacobson (2022). | 127 |

| | |
|--|-----|
| 5. Diferencias entre tempo cognitivamente lento y TDAH . . . | 127 |
| 5.1. Autorregulación emocional y motivación | 127 |
| 5.2. Autocontrol e inhibición | 130 |
| 5.3. Gestión del tiempo, organización y resolución de problemas | 131 |
| 6. Conclusiones | 132 |
| 7. Referencias | 133 |
| 9. Maltrato y abuso sexual infantil. | 137 |
| 1. Introducción: definición, incidencia y prevalencia | 137 |
| 2. Consecuencias del maltrato infantil | 140 |
| 2.1. Diversidad de consecuencias del maltrato infantil. | 140 |
| 2.2. Factores intervinientes en los efectos del maltrato infantil | 142 |
| 3. Consecuencias del abuso sexual infantil. | 143 |
| 3.1. Diversidad de consecuencias del abuso sexual infantil | 143 |
| 3.2. Factores intervinientes en los efectos del abuso sexual infantil. | 144 |
| 4. El papel de la escuela en los malos tratos y abuso sexual infantil | 146 |
| 5. Referencias | 147 |
| 10. Avances en dificultades de aprendizaje. | 153 |
| 1. Introducción: de las dificultades de aprendizaje a los trastornos neuroevolutivos | 153 |
| 2. Trastorno neuroevolutivo de la lectura | 154 |
| 2.1. El aprendizaje de la lectura | 155 |
| 2.2. Un déficit fonológico general. | 157 |
| 2.3. La prevención e intervención temprana en los trastornos neuroevolutivos de la lectura | 159 |
| 2.4. El diagnóstico diferencial de los trastornos neuroevolutivos de la lectura | 160 |
| 3. Conclusiones | 163 |
| 4. Referencias | 164 |
| 11. El compromiso de la psicopedagogía en el diseño de propuestas formativas inclusivas para los profesionales de la educación | 167 |
| 1. Introducción | 167 |
| 2. Retos pedagógicos para los profesionales de la educación del siglo XXI. | 168 |

| | |
|--|-----|
| 3. Las competencias de los profesionales de la educación para hacer realidad una educación inclusiva | 171 |
| 4. Elaboración de propuestas formativas al servicio de una educación de calidad. | 175 |
| 5. Conclusiones | 178 |
| 6. Agradecimientos | 179 |
| 7. Referencias | 179 |
| | |
| 12. Bases de la orientación psicopedagógica escolar en procesos de cambio | 183 |
| 1. Introducción | 183 |
| 2. Modelos de orientación psicopedagógica en procesos de cambio: intervención directa e intervención indirecta | 184 |
| 2.1. Modelos directos de intervención | 185 |
| 2.1.1. Asesoramiento individual | 185 |
| 2.1.2. Asesoramiento grupal | 187 |
| 2.2. Modelos indirectos de intervención. | 188 |
| 2.2.1. Modelo de consulta | 189 |
| 2.2.2. Orientación entre iguales | 189 |
| 3. Cuándo usar un modelo u otro de intervención. | 190 |
| 3.1. Modelos directos | 190 |
| 3.1.1. Modelo individual | 190 |
| 3.1.2. Pequeño grupo. | 191 |
| 3.1.3. Gran grupo o grupo clase. | 191 |
| 3.2. Modelos indirectos. | 192 |
| 3.2.1. Modelo de consulta | 192 |
| 3.2.2. Orientación entre iguales | 193 |
| 4. Nociones básicas para el diseño de programas de intervención psicopedagógica. | 193 |
| 5. Referencias | 194 |
| | |
| 13. Programas de orientación desde el bienestar personal: una visión desde la neurociencia educativa | 197 |
| 1. Introducción | 197 |
| 2. Bienestar personal del estudiante de Ciencias de la Educación | 198 |
| 2.1. Bienestar personal o psicológico | 199 |
| 2.2. Estudio del cerebro: rol de la neurociencia educativa desde el funcionamiento ejecutivo y su relación con el bienestar. | 200 |

| | |
|---|-----|
| 3. Desarrollo del programa de bienestar: plan de actuación. | 203 |
| 4. Conclusiones | 207 |
| 5. Referencias | 208 |

**Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:
www.octaedro.com**

Psicopedagogía

Procesos, avances y propuestas para la inclusión educativa

Esta obra ha sido realizada por el profesorado que imparte docencia en el Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Málaga (Andalucía, España), docentes e investigadores comprometidos con la psicopedagogía, la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

En este libro se ofrece una actualización innovadora y moderna de la situación actual de la psicopedagogía como espacio profesional de corte interseccional que persigue favorecer las mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje para todas las personas, especialmente para aquellas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

Además, pretende servir de apoyo a todo el alumnado que curse estudios de posgrado en el Máster, así como a todos aquellos que estén interesados en continuar su formación en el ámbito de la psicopedagogía.

Rocío Lavigne Cerván. Profesora contratada doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga. Investigadora principal del grupo de investigación HUM-347, dedicado al estudio de las necesidades específicas de apoyo educativo en niños y adolescentes con trastornos en el neurodesarrollo.

Juan José Leiva Olivencia. Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Profesor tutor del centro asociado María Zambrano, de la UNED, en Málaga. Editor jefe de *International Journal of New Education*. Director del grupo de investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo, IdEi, HUM-1009, grupo de excelencia del Plan Andaluz de Investigación (PAIDI) de la Junta de Andalucía.

