



LA PRÁCTICA NARRATIVA EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

NARRATIVE PRACTICE IN PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSESSMENT

Carlos Alexis **Chimpén-López**¹

Universidad de Extremadura. Facultad de Enfermería Terapia Ocupacional. Departamento de Terapéutica, Médico-Quirúrgica. Cáceres, España.

Javier **Pérez-Jiménez**

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Cáceres-1. Junta de Extremadura. Consejería de Educación y Empleo. Cáceres, España.

María Isabel **Polo-Del-Río**

Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Psicología y Antropología. Cáceres, España.

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar cómo incardinar los principios generales y los postulados del Modelo de Terapia Narrativa creado por White y Epston (1990) en el actual ejercicio de la evaluación psicopedagógica, en la etapa de Educación Primaria y desde la óptica profesional de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector (EOEP). Se plantean cuestiones al respecto como: ¿se pueden aplicar los principios de un Modelo de Narrativa a la práctica profesional de la evaluación psicopedagógica y la posterior redacción del informe psicopedagógico? ¿La práctica profesional orientadora se puede ver enriquecida con estas aportaciones? ¿En qué puede ayudar la Terapia Narrativa a la orientación escolar para el alumnado y su familia? Planteamos un estudio exploratorio descriptivo de caso único por ser el primer acercamiento a la introducción de las ideas narrativas en un proceso de evaluación psicopedagógica. Como respuesta general a las preguntas planteadas, se pudo encontrar que la práctica narrativa ofrece una descripción mucho más rica de la realidad educativa y social del niño, ampliando el informe psicopedagógico y permitiendo

¹Correspondencia: Carlos A. Chimpén-López. Correo-e: cchimpen@unex.es

reflexionar con el alumnado y sus familias acerca de los recursos personales y estrategias que diariamente ponen en práctica para favorecer el progreso escolar del niño/a. Es necesario seguir profundizando en la temática para poder ofrecer información que permita encontrar resultados mucho más amplios y generalizables.

Palabras clave: narrativa, orientación educativa, informe psicopedagógico, identidad, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

ABSTRACT

The aim of this paper is to demonstrate the possibility of incorporating the general principles and the tenets of the Narrative Therapy Model created by White and Epston (1990) into the current psychopedagogical assessment. The focus will be on the work of an educational counsellor's team (EOEP) in the Primary Education stage. The main questions addressed in the present work are: a) Is it possible to apply the Narrative Therapy principles to the psycho-educational assessment and the subsequent writing of the psycho-educational report? b) Could the school counselling be enriched with the Narrative Practice perspective? and c) How can Narrative Practice help school counsellors to guide not only to the students but also their families? We propose an exploratory descriptive single-case study as the first approach to the introduction of narrative ideas in a psycho-pedagogical assessment process. As a general answer to the arising questions, it could be found that Narrative Practice offers a much richer description of the educational and social reality of the children. The psycho-educational report is broadened and allows students and their families to reflect on the personal resources and strategies they put into practice every day to favour the children's school progress. Further research is needed to provide information that will allow for a much broader and more generalizable results.

Key Words: narratives, educational counselling, psychopedagogical report, identity, educational and psychopedagogical guidance and counselling team.

Cómo citar este artículo:

Chimpén-López, C.A., Pérez-Jiménez, J. y Polo-Del-Río, M.I. (2022). La práctica narrativa en la evaluación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34359>

Introducción

El presente artículo pretende mostrar que los postulados de la Terapia Narrativa creada por White y Epston en la década de los 80 y que se encontraron por primera vez recogidos en su libro "Medios Narrativos para Fines Terapéuticos", pueden enriquecer la práctica de la evaluación psicopedagógica en centros escolares de Educación Infantil y Primaria.

Este modelo, surgido en el campo de la terapia familiar, ha experimentado un avance en cuanto a sus contextos de aplicación (Chimpén-López et al., 2014), ampliándose a otros campos

de conocimiento, como el educativo. Por este motivo, la Terapia Narrativa también ha pasado a denominarse Práctica Narrativa. En el presente artículo utilizaremos las dos denominaciones indistintamente.

Una de sus premisas más importantes es ver a la persona separada de los problemas y asumir que posee habilidades, competencias, convicciones, valores, compromisos y capacidades que le ayudarán a reducir la influencia que el problema tiene en su vida (Denborough, 2008, 2014; Morgan, 2000).

La identidad de las personas se fundamenta en las historias que otros cuentan de ellas, pero también por las historias que se cuentan a ellas mismas. Esto implica, desde el punto de vista narrativo, que la identidad está constituida por múltiples historias (Madigan, 2019, pp. 38-39). Por este motivo, es tan importante no quedarse con la historia única que puede ofrecer el problema de aprendizaje o de conducta, sino que hay que buscar otras historias ya presentes, que ayudarán a separar a la persona del efecto totalizador y globalizador de las historias problemáticas y a rescatar sus identidades alternativas.

El éxito de las actuaciones depende de las intervenciones educativas, las cuales deben llevarse a cabo desde una perspectiva integral, inclusiva y multidisciplinaria (Moreno-Guerrero et al., 2020). Desde la narrativa, la intención de la intervención es enriquecer la historia de las habilidades o competencias más allá del problema, mediante preguntas, mensajes, certificados, etc. No solo se presta atención a la historia del conflicto o problema, sino también a las múltiples historias que pueden formar una historia más amplia alejada del conflicto; lo que se denomina el desarrollo de la historia alternativa (Denborough, 2008; White, 2007; White y Epston, 1990; Winslade, 2016). La orientación educativa, desde este punto de vista, no consiste en que los estudiantes se limiten a contar sus historias, sino que se trata de reelaborar historias para que puedan tomar forma nuevas realidades (Winslade y Monk, 2007). Patton y McMahon (2014), por su parte, inciden en el carácter dinámico de la orientación, y su interrelación constante con otros sistemas externos en el proceso.

Todo lo anterior se logra mediante la denominada *doble escucha* (White, 1986, 2007) separando a la persona del problema mediante las conversaciones de externalización, y desarrollando una historia alternativa mediante las conversaciones de re-autoría (Agudelo y Estrada, 2013; White, 2007; White y Epston, 1990). El orientador/a, desde su función de apoyo al profesorado y su función asesora (Hernández-Rivero y Medero, 2018), debe prestar atención, simultáneamente, a dos aspectos importantes de las experiencias de los estudiantes, aquellos "saturados de problemas" frente a aquellos que reflejan una "identidad preferida".

Las conversaciones de externalización (White, 2007, 2011) intentan separar la identidad de las personas de los problemas a través del lenguaje. Una de las premisas de White (1984, 2007, 2011) es que la persona es la persona y la persona no es el problema. Se puede sugerir imaginar el problema como un personaje que intenta fastidiarles la vida y quizás también que lo dibujen. Se les pide que le pongan un nombre y se realizan conversaciones para ver los efectos de la presencia de ese personaje en sus vidas y en las vidas de los que les rodean. Se pueden externalizar sentimientos como el miedo, conductas como la impulsividad o incluso aspectos interpersonales como la competitividad. Algunas preguntas de externalización pueden ser: ¿De qué forma la impulsividad te ha metido en problemas? ¿Qué cosas te impide hacer el miedo? ¿Consideras que para ti la competitividad es buena, mala o a veces buena y a veces mala? ¿Alguna vez no escuchaste la impulsividad y te mantuviste en silencio?

Por su parte, las conversaciones de reautoría (Madigan, 2019; White, 2007) formarían la parte central de la Terapia Narrativa. Utilizando los llamados logros extraordinarios, que son los momentos en los que la persona no se vio tan influenciada por el problema o ni siquiera apareció, se empieza a construir una historia alternativa uniendo diferentes experiencias de vida alejadas del problema y ocurridas en diferentes momentos. Teniendo en mente la definición que Bruner (1986, 1990) ofrece de historia, la unión de eventos a lo largo del tiempo conforme a un argumento

determinado, se busca unir diversos logros extraordinarios a lo largo del tiempo dando lugar a un argumento distinto al que el problema proponía y dando lugar a la historia alternativa. Por ejemplo, alguien que ha sufrido bullying podría contar claramente los efectos del mismo en su vida: baja autoestima, miedo, timidez... Con las conversaciones de reautoría se trataría de buscar los momentos en los que a pesar del bullying fue capaz de realizar acciones que contradijeran al miedo, a la baja autoestima o a la timidez, momentos como: he conseguido tener un grupo de amigos de cerca de 10 personas, toco el violín y soy capaz de dar conciertos delante de un centenar de personas, tengo novio... Todas estas acciones que contrarrestan la influencia del bullying ofrecen otras conclusiones acerca de su identidad que conformarían la historia alternativa.

Una historia saturada de problemas es aquella que proporciona una identidad casi única, y a veces irrevocable, del estudiante. Por ejemplo, se ha comprobado que la frustración y las reacciones impulsivas ante una acción disciplinaria persistente están asociadas a percepciones personales de ambivalencia, recelo y desesperanza en la búsqueda de objetivos y perspectivas de futuro (Armstrong y Ricard, 2016). Tener un trastorno de aprendizaje, en muchas ocasiones, se relaciona con problemas de conducta como la disrupción en el aula, sentimientos de fracaso o no estar a la altura de lo que se espera de un "buen" estudiante. Las continuas interacciones escolares negativas y los informes basados en el déficit solo contribuyen a exacerbar aún más las consecuencias negativas sobre su identidad.

Por su parte, la identidad preferida haría referencia a las experiencias del alumnado en la resolución, contención y evitación de los problemas. Como el ejemplo que ofrecen Beaudoin et al. (2016) del niño que puede gritar sólo una vez en lugar de tres, siendo incapaz de contener totalmente la intensidad de su frustración, pero limitando su expresión. Como el ejemplo que ofrece Beaudoin et al (2016) del niño que puede gritar sólo una vez en lugar de tres, siendo incapaz de contener totalmente la intensidad de su frustración, pero limitando su expresión. Esto permitiría al orientador/a resaltar ciertas habilidades que generalmente han pasado desapercibidas. Se preguntaría acerca de la forma que tiene el niño de controlar las dos veces que no ha gritado y, vincular lo que el niño utiliza, sus capacidades, con una historia que refleje una identidad alternativa del niño basada en sus preferencias, sus valores y sus principios de vida.

La orientación psicopedagógica trabaja con estudiantes que presentan alguna dificultad, en un área de conocimiento concreta (o en varias). Se considera que la Práctica Narrativa podría ayudar, en el transcurso de la realización de la evaluación psicopedagógica, a desarrollar una descripción más rica y detallada de las potencialidades del alumnado colaborando así en el enriquecimiento de una identidad preferida. Asimismo, también puede contribuir a hacer que el informe psicopedagógico sea una herramienta más útil para el/la profesional en su quehacer diario con el alumnado con necesidades específicas de apoyo, por ofrecer puntos de entrada al desarrollo de acciones educativas basadas en las fortalezas y no en los déficits.

Como describen Echeita y Calderón (2014), el "modelo médico" de la discapacidad, centrado en el déficit del alumnado, está fuertemente arraigado en la práctica de la evaluación psicopedagógica que contribuye a la formación de su identidad. Este modelo se contrapone con los postulados de la Terapia Narrativa que defienden que la persona posee capacidades y recursos que se manifiestan a través de historias y relatos que pueden no reflejarse en los procesos de evaluación psicopedagógica, con lo que dichas capacidades y recursos quedan ocultos, y finalmente, en muchos casos, no tienen su plasmación por escrito en el resultado de la evaluación: el informe psicopedagógico.

Puede observarse en investigaciones como la realizada por Beaudoin et al. (2016) al evaluar a 353 niños y niñas durante dos años, codificando 813 historias, que las conversaciones narrativas mejoran el desarrollo social de los niños y sus capacidades emocionales. Además, son interactivas y siempre en colaboración con la persona con la que se trabaja. Se busca entender lo que es de interés para ella y ajustarse a sus preferencias.

El presente trabajo trata de analizar la manera en que el proceso de evaluación psicopedagógica y la elaboración de informes psicopedagógicos puede enriquecerse con los postulados de la Práctica Narrativa, no habiéndose encontrado estudios previos al respecto. La Terapia Narrativa podría entrar dentro de lo que Sánchez-García (2017, p. 37) llama los enfoques emergentes, que asumen planteamientos holísticos, centrados en la adaptación, la autoconstrucción continua de la identidad y la acción intencional. Por otro lado, experiencias como la de Romero-Rodríguez et al (2015) vinculan orientación profesional y enfoque narrativo.

La Evaluación Psicopedagógica es definida según la Orden de 14 de febrero de 1996, del Ministerio de Educación y Ciencia, como:

...un proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos/as... y fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que puedan precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades (Punto Segundo).

Como se puede observar, el objeto de la evaluación psicopedagógica es ajustar la respuesta educativa a las necesidades concretas y responder con equidad y justicia a la diversidad del alumnado (Moliner y Fabregat, 2021). Este *proceso* culmina con la elaboración del informe psicopedagógico. Así, el informe psicopedagógico se perfila, no solamente como la plasmación por escrito de los resultados de la evaluación, sino que debe facilitar a todos los profesionales educativos el trabajo con el alumnado para ofrecer una respuesta lo más ajustada posible a sus necesidades. Por este motivo, la plasmación de las capacidades o “puntos fuertes” del alumnado no será únicamente un añadido, sino que debe constituir el punto de partida del acto de enseñanza-aprendizaje (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

En la práctica profesional en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en las etapas de Educación Infantil y Primaria, se observan ciertos aspectos que podrían mejorarse de cara a la elaboración de los informes psicopedagógicos, como la tendencia a basarlos en la discapacidad o déficit cuando se describe al niño/a, otorgando menos protagonismo a sus recursos personales, capacidades y potencialidades. Esta visión de la situación del alumnado “centrada en el déficit” también es un condicionante, cuando se trata de describir el ámbito familiar, al que con facilidad se puede llegar a “etiquetar” y considerar incompetente en su función educadora. De esta forma, los informes psicopedagógicos se alejarían del principal motivo por el cual se realizan.

Como hemos visto, la Terapia Narrativa pone el énfasis no tanto en el problema de la persona, sino en las fortalezas, habilidades y conocimientos que ésta posee y pone en práctica, para el afrontamiento de este (Bustamante, Jorquera y Smith, 2010). La pregunta que surge es si sería posible seguir esta filosofía a lo largo de todo el proceso de evaluación psicopedagógica y reflejar sus postulados en el documento de informe psicopedagógico. De este modo, se vincularían la Práctica Narrativa y la evaluación psicopedagógica.

Objetivo del estudio

El estudio plantea como objetivo general mostrar que el proceso de evaluación psicopedagógica puede enriquecerse con los postulados de la Terapia Narrativa, con el fin de conseguir un mejor ajuste de la respuesta educativa a las necesidades concretas del alumnado, lograr que la evaluación

psicopedagógica sea una experiencia enriquecedora para el desarrollo personal identitario del alumnado y su familia, y contribuir a que el informe psicopedagógico se consolide como una herramienta útil en el ámbito escolar.

Método

Planteamos el presente trabajo como un estudio exploratorio descriptivo de caso único puesto que es la primera vez que se plantea investigar acerca de la introducción de las ideas narrativas en un informe psicopedagógico. Debido a la complejidad de un acercamiento a este tema, no abordado con anterioridad con una muestra más grande, se elige un diseño observacional de caso único (Krampen y Krampen, 2016; Roussos, 2007; Wainer, 2012) para poder ofrecer información que permita plantear una investigación mucho más amplia y generalizable (Dankhe, 1986).

De este modo, se ha seguido la metodología propia del proceso de evaluación psicopedagógica que viene recogida en la Orden de 14 de febrero de 1996, antes mencionada que implica la puesta en práctica de técnicas e instrumentos específicos, detallados en el apartado "Análisis del caso". Además, como novedad, se ha utilizado una técnica adaptada proveniente de la Terapia Narrativa, no habitual en la evaluación psicopedagógica, denominada el "Árbol de la vida" (Denborough, 2008).

La metodología del Árbol de la Vida está pensada para hacerse de manera grupal y consta de cuatro etapas: (1) el dibujo y construcción del árbol (Ver Tabla 1); (2) la construcción colectiva del bosque de la vida (donde se colocan juntos todos los árboles de la vida en una pizarra); (3) las tormentas de la vida (donde utilizando como referencia el bosque se habla con las personas de las amenazas, secuelas, peligros y respuestas que han dado antes esas dificultades); (4) certificados y celebración (como forma de dejar constancia de sus habilidades y valores).

Como afirman Chimpén-López et al (2014), las primeras dos etapas sirven para comenzar una historia alternativa a partir de la cual se construye una nueva identidad en función de los recursos, habilidades, sueños y esperanzas de los niños/as y adolescentes.

La tercera, permite a los/as jóvenes hablar de sus dificultades, pero también hacer visibles las respuestas que han dado a las mismas.

La última etapa tiene como propósito asegurar que las personas participantes se vayan con el reconocimiento de sus recursos, capacidades y habilidades.

De este modo, se puede utilizar la metodología tradicional del árbol de la vida en tutorías o con grupos para abordar un tema concreto, como el de la prevención del bullying (Chimpén-López et al., 2014) o la experiencia de Téllez (2020) con su "Club de la Baraja Narrativa", en el área de Lengua castellana y literatura.

En el caso de la evaluación psicopedagógica que proponemos, se realiza el árbol de la vida de manera individual y se habla de las dificultades, usando el árbol como referencia, para explorar y analizar logros extraordinarios y construir una historia alternativa con el chico/a. La etapa del bosque de la vida no se llevaría a cabo, pudiéndose realizar o no la cuarta etapa.

Tabla 1*El árbol de la vida y sus apartados.*

Raíces	Tierra	Tronco	Ramas	Hojas	Frutos
Los participantes hablan acerca de sus orígenes (p.e. pueblo, ciudad, país); su historia familiar, aquellos que les enseñaron las cosas importantes de la vida; su lugar y canción favoritas	Representa donde viven los participantes en el momento actual y algunas de las actividades que hacen normalmente	Representa los valores, capacidades y habilidades, físicas o capacidades de cuidado, amabilidad, honestidad, etc. Después se puede trazar su historia	Representan las esperanzas, sueños y deseos que la persona tiene para dirigir su vida. Después se puede trazar su historia	Representan la gente que es importante para el participante, del momento actual o personas que ya han fallecido	Representan regalos que las personas te han dado, no solo regalos materiales, sino también actos de amabilidad o amor o cualquier cosa similar

Fuente: Denborough (2008).

Muestra

Este estudio se realizó durante el proceso de evaluación psicopedagógica de un alumno de etnia gitana escolarizado en 6º de Educación Primaria en un centro educativo ubicado en una barriada de nivel económico y cultural bajo, durante el tercer trimestre del curso escolar 2016-2017. Desde esa fecha y hasta el momento actual, se han realizado un total de 11 evaluaciones psicopedagógicas incorporando los principios de las Prácticas Narrativas. Para los propósitos de este artículo se presenta un análisis de caso único para explicar en profundidad el proceso de evaluación llevado a cabo.

Procedimiento

La evaluación psicopedagógica con Fernando² era una revisión que se realiza prescriptivamente al finalizar la etapa de Educación Primaria. El alumnado con necesidades educativas especiales³ debe ser evaluado psicopedagógicamente al terminar la etapa, con el fin de ajustar la respuesta educativa que se les va a ofrecer de cara a su transición a una nueva etapa educativa.

En el caso de Fernando, había sido valorado con anterioridad en el curso 2012-2013, cuando se encontraba cursando 2º de Educación Primaria, concluyéndose en su informe psicopedagógico que presentaba *“necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad intelectual (déficit cognitivo ligero)”*. Como propuesta, Fernando continuó sus aprendizajes siguiendo una adaptación curricular muy significativa (de más de dos cursos con respecto al nivel en el que se encuentra escolarizado) y recibió apoyo especializado por parte de las profesoras de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (PT y AL), hasta el curso 2016-2017.

Además de esto, en el informe antes mencionado se recogen otras informaciones relevantes referidas al alumno y su contexto sociofamiliar. Concretamente, en el apartado *“Historia escolar”* se recoge que: *“Su trayectoria escolar se ha caracterizado por un alto absentismo. Es un alumno proclive para faltar a clase por cualquier pretexto”*. Asimismo, en el apartado *“Actitud del alumno ante el proceso de enseñanza-aprendizaje”*, se expone: *“Es muy dependiente en las tareas*

² Nombre ficticio para preservar el anonimato del alumno

³ Se entiende por alumno con necesidades educativas especiales (acnee) a “aquel que requiera, por un periodo de tiempo determinado o a lo largo de toda su escolaridad, terminados ayudas o apoyos especializados, derivados de su situación personal de discapacidad” (Ley Orgánica de 3 de mayo de 2006, de Educación).

escolares, sobre todo del adulto/profesor. Le cuesta expresar los sentimientos. No tiene interés por aprender, no se muestra solícito ni atento en lo que se le pide y falta mucho a clase. Su estilo de aprendizaje es inseguro y dependiente. Destaca su apatía por los aprendizajes escolares y académicos, normalmente se niega a trabajar. Trabaja mejor de forma individualizada debido a su desfase curricular. Responde ante las muestras de afecto. Se relaciona bien con los compañeros. Por último, en el apartado “Contexto familiar y social” se concluye que “el apoyo familiar es inexistente”.

Proceso de evaluación psicopedagógica.

El objeto de este apartado es ofrecer un esquema del proceso de intervención con Fernando, que conllevó:

1. Revisión documental del expediente del alumno, incluidos informes psicopedagógicos anteriores.
2. Entrevista con su profesora-tutora y profesoras especialistas (PT y AL).
3. Aplicación de pruebas estandarizadas: la escala WISC-R⁴ y Matrices Progresivas de RAVEN⁵.
4. Evaluación de técnicas instrumentales básicas.
5. Entrevistas con el alumno.
6. Entrevista familiar (con los padres).
7. Registro del nivel de competencia curricular del alumno.
8. Utilización de otras técnicas no estandarizadas: “Árbol de la vida”.

Centraremos la atención en aquellos aspectos de la evaluación psicopedagógica en los que consideramos que la aplicación de los principios de la Terapia Narrativa podría tener más incidencia.

La entrevista con su profesora-tutora y especialistas de apoyo.

La finalidad de las entrevistas a la profesora-tutora y especialistas fue doble. Por un lado, conocer el nivel de competencia curricular del alumno y su estilo de aprendizaje. Por otro, contrastar la información contenida en el anterior informe psicopedagógico con la situación actual. Además, interesaba hacer hincapié en el punto de vista de la profesora-tutora sobre las expectativas depositadas en el niño, sus potencialidades, cualidades personales... En definitiva, focalizarse en las aptitudes del alumno, hacerlas visibles, llevando a cabo una labor de “doble escucha” en la que la conversación no se centrara únicamente en las dificultades escolares. Para la entrevista con la profesora-tutora y especialistas se elaboró un protocolo específico basado en las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son las áreas en las que el alumno presenta mayores posibilidades? *(con esta pregunta, se exploraron las expectativas depositadas en el niño).*
- ¿Cuándo te diste cuenta de que, en esa área, Fernando podía avanzar? *(haciendo a la profesora consciente de sus propias expectativas).*
- ¿Qué crees que ha ocurrido para que se haya producido ese avance? ¿A qué lo atribuyes? *(buscando algún punto de entrada que permitiera empezar a trabajar con la profesora acerca de las habilidades/capacidades del niño).*

⁴ El WISC-R y su reciente actualización, el WISC-V, constituyen las pruebas de inteligencia más conocidas y utilizadas por parte de los diferentes profesionales de la salud y educación infantil.

⁵ El objetivo general de la Escala RAVEN es medir inteligencia, capacidad intelectual y habilidad mental general, por medio de la comparación de formas y el razonamiento por analogías.

- ¿Qué características personales o cualidades que tú observas en él pueden ayudarle en este progreso? ¿Qué nombre les pondrías? ¿En qué momentos tú observas que las pone en práctica? (*tratando de engrosar una historia alternativa a la dificultad. Interesa conocer al niño, aparte de sus "deficiencias"*).
- ¿Crees que estas habilidades/capacidades pueden ayudarle a progresar, a pesar de sus dificultades? (*formulando preguntas sobre desarrollos futuros*).
- ¿Qué características de Fernando pueden serle de más utilidad de cara al curso que viene?
- ¿Cómo crees que has contribuido tú, como profesora, a que el niño avance? (*buscando explorar el papel de la profesora como propiciadora del cambio en el niño, y aumentar su sentido de agencia personal relacionado con su rendimiento escolar*).
- ¿Cuándo te percataste de que tu ayuda podía ser valiosa para él?
- ¿Cuáles crees que son las expectativas de Fernando con respecto al próximo curso?

El tono de las entrevistas con las profesoras-tutoras siempre debe ser relajado y alejándose de la culpabilización. Además, ellas mismas reconocieron explícitamente que se habían sentido muy satisfechas de su trabajo como profesoras *"porque habían sido conscientes de que habían ayudado a Fernando a aprender, a pesar de las dificultades que el niño presentaba"*.

La información recogida en estas entrevistas fue vertida en el informe psicopedagógico de la siguiente manera:

Competencia curricular en las distintas áreas:

Según su profesora-tutora, Fernando ha comenzado su progreso en lecto-escritura el curso pasado, cuando estaba en 5º de E.P., ya que, según relata la propia tutora, "en aquel momento no se sabía ni las vocales". Aun así, su desfase curricular es muy significativo.

Actitud del alumno ante el proceso de enseñanza - aprendizaje (motivación, interés, estilo de aprendizaje, refuerzos y tipo de agrupamientos a los que mejor responde).

Fernando es muy dependiente en las tareas escolares del adulto/profesor. Su profesora-tutora afirma que ella ha observado avance en cuanto a su actitud e interés hacia las tareas, aunque todavía precisa el refuerzo y la supervisión constantes. Ante el refuerzo, responde positivamente y se aplica a la tarea.

También su tutora ha observado una evolución en lo emocional, ahora "no se enfada tanto cuando no le salen las cosas", y le observa más cariñoso con el profesorado y sus compañeros, con los que ahora se relaciona más.

Preguntada la tutora por la metodología que mejor le funciona con Fernando, ésta responde que a ella le resulta muy útil tener en clase un mural con las letras del abecedario para que el alumno las tenga presente de un vistazo y utilizar el ordenador con él.

Su tutora considera que el alumno podría seguir progresando, dentro de su adaptación curricular significativa, "si pone de su parte", y si el niño observa sus propios avances. Necesita saber que se depositan expectativas en él, aunque "no se ve capaz de afrontar la Secundaria por las lagunas que tiene".

Las asignaturas que más le interesan en el colegio son las que tienen que ver con las ciencias, como Ciencias Naturales. Le atrae mucho todo lo relacionado con la naturaleza y los animales (sobre todo los pájaros) y también los juegos relacionados con la cultura general, como el Trivial Pursuit. Destaca en las tareas relacionadas con los trabajos manuales.

Es importante destacar que en ningún momento se trató de restar importancia a las dificultades escolares y al desfase curricular del alumno; lejos de esto, lo que se pretende es describir de qué manera el niño podría movilizar sus recursos personales para, a pesar de dichas dificultades, continuar progresando. Esto obedece a poner en práctica la doble escucha mencionada anteriormente.

Entrevista con la familia de Fernando.

El objetivo de esta entrevista fue doble: primero, explorar las expectativas que los padres del alumno tienen acerca del paso de Fernando al IES y, segundo, informarles de la marcha escolar del niño en la finalización de la etapa de Educación Primaria. Se partió del convencimiento de que las familias siempre desean el mayor beneficio para sus hijos y ponen en práctica aquellos recursos personales y habilidades parentales de las que disponen (Epston et al., 2001).

A la entrevista acudió la madre, que era la persona que habitualmente asistía a estas citas. Se tenía conocimiento, por la información proporcionada por las profesoras, que Fernando estaba progresando desde el curso pasado, por lo que se comenzó preguntándole a la madre si ella había observado avance en el niño en los últimos meses. La madre contestó afirmativamente (*“veo a Fernando bastante mejor que el curso pasado”*), por lo que se continuó desarrollando con ella esta *historia alternativa a la historia dominante del déficit*. A continuación, se reproduce literalmente, por su interés, un fragmento de la entrevista mantenida con la madre:

- ¿En qué cosas/aspectos ha observado usted un avance en el niño?
- *En que ahora sabe leer y escribir.*
- ¿Quién/es se ha/n dado cuenta de ese cambio?
- *Su padre, yo y sus hermanos mayores.*
- ¿A qué consideran ustedes que se debe ese cambio?
- *A que el niño ahora está poniendo más atención. Lo que no entiendo es cómo el niño ha tardado tanto en aprender a leer; es que yo creo que a mi hijo le tiene que pasar algo para que hasta ahora no haya podido aprender (en este momento, se reflexionó con la madre sobre cómo -utilizando sus propias palabras- gracias a que el niño “pone ahora más atención”, esto le ha permitido poder evolucionar, lo cual reduce la influencia de la dificultad personal de aprendizaje: según lo que ella misma ha dicho, cuando el niño ha querido, ha progresado). También ha avanzado porque quiere ir al ritmo de sus compañeros.*
- ¿Usted cree que ese “poner atención” que Fernando utiliza le podría ayudar cuando esté en el IES? (*haciendo consciente a la madre de las estrategias que el propio niño utiliza para ayudarse en su proceso de aprendizaje*).
- *Sí, le podrá ayudar porque se esforzará más.*
- ¿Cómo le ayudan ustedes en casa para que él vaya avanzando cada día un poco más? (*buscando hacer a los padres conscientes de su aportación al desarrollo del niño*).
- *Yo, además, en casa le leo las cosas. Su padre se puso muy contento cuando el niño se puso a leer una carta, y cuando vio que había aprendido a leer, se sorprendió. Su hermano de 23 años está empezando a deletrear ahora. Fernando lee los subtítulos de la tele, es más listo que su hermano mayor. Este año es cuando sabe leer, el año pasado, no. Cada día le veo mejor. En casa, le saco cosas para que las lea. Le engaño, le digo “hijo, léeme esto, que yo no sé lo que pone”. Eso sí, tiene que ser cuando él diga, porque no siempre quiere. El padre quiere que, cuando sea mayor, sea “algo”.*
- Ese deseo de que el niño de mayor “sea algo”, ¿quiere decir que para ustedes es importante tener una formación para ganarse la vida? (*tratando de conectar con los valores y deseos familiares*).
- *Sí, porque además ninguno en mi casa tenemos formación, mis hijos se salieron de la escuela antes de tiempo y ahí los tengo en casa. Fernando, en casa, se levanta solo, se*

- viste solo, desayuna solo, tiene esas pequeñas responsabilidades. También cuida de su sobrina pequeña.*
- Esas “pequeñas responsabilidades” de las que usted habla y que Fernando tiene en casa, ¿usted considera que pueden serle de utilidad en el IES?
 - *Sí, le podrán ayudar a ser más responsable con los estudios, a tomárselos más en serio, a hacer las tareas...*
 - ¿Cuál considera usted que es el principal problema de su hijo?
 - *El retraso tan grande que tiene.*
 - Y ese retraso tan grande del que usted habla, ¿cómo está afectando a su hijo? (*aquí pretendemos explorar la influencia del problema en la vida de Fernando*).
 - *Pues que ahora no quiere ir al instituto, a mí también me da miedo que vaya, porque no va a saber hacer nada.*
 - ¿Qué cualidades/potencialidades cree usted que pueden ayudar a su hijo a encarar ese “retraso en la escuela”?
 - *Lo que hemos estado diciendo, el que él ahora va a poner más atención, que es un niño responsable... y que le van a adaptar las cosas.*
 - ¿Qué expectativas tienen ustedes depositadas en Fernando?
 - *Que por lo menos pueda salir del instituto con “algo”.*

Durante el desarrollo de la entrevista intentamos aumentar el sentido de agencia personal de la madre, es decir, tratar de que la madre fuera consciente de sus contribuciones al avance educativo de su hijo, lo cual repercute en su propio sentimiento de valía personal como figura parental.

Un indicador del cambio de expectativas de la madre fue que con posterioridad a la entrevista se interesó por la reserva de plaza para el instituto de su hijo, lo cual tenía descartado antes de la entrevista.

La información recogida en esta entrevista se plasmó en el informe de esta forma (en el anterior informe, la referencia a la aportación del contexto familiar era “*el apoyo familiar es inexistente*”):

Contexto familiar y social. Expectativas familiares con respecto a la marcha escolar del alumno.

La madre de Fernando, que es la persona que siempre ha acudido al centro a las entrevistas con el EOEP, apunta que a los padres les gustaría que el niño comenzase la etapa de Educación Secundaria, pero que el mayor obstáculo para el paso a dicha etapa es su gran desfase curricular. Ella considera que en el instituto su hijo se va a encontrar “perdido”. Sin embargo, al mismo tiempo afirma que tanto ella como su marido han observado avances en Fernando, referido a la lectura y la escritura desde el curso pasado, ya que, como ella afirma, “ahora sabe leer y escribir”. Preguntada la madre por el motivo al que ella atribuye ese avance, la madre responde que se debe a que “ahora está poniendo más atención”. La madre considera que si el niño se esfuerza en el instituto, podrá avanzar (este avance siempre debe enmarcarse dentro de la adaptación curricular significativa que sigue el alumno), y además le considera un niño responsable, lo cual también cree que le puede ayudar. Considera a Fernando más competente escolarmente que sus otros dos hijos mayores.

A la madre le gustaría que Fernando siguiera estudiando para que “el día de mañana sea algo”. Sin embargo, este deseo parental de que Fernando continúe estudiando en Educación Secundaria choca con el temor a que su desfase curricular le impida cursar la ESO, por lo que, a la fecha de realización de este informe, el alumno aún no tenía reserva de plaza en ningún instituto.

Su madre también apunta que a Fernando le motiva el querer seguir al resto del grupo, aunque al mismo tiempo el niño se observa diferente al resto debido a su gran desfase curricular.

Apoyo familiar a las tareas escolares.

Preguntada la madre por cómo ayudan a Fernando en su progreso en lectura y escritura, ésta responde que en casa:

- *La madre pide ayuda al niño para que lea con ella cartas y otros documentos.*
- *Los padres leen con él los subtítulos que aparecen en la televisión.*
- *El padre corrige al niño cuando está leyendo en casa. Según la madre, para el padre fue un gran motivo de alegría y sorpresa el descubrir el curso pasado que su hijo ya sabía leer y escribir.*
- *Le animan apoyando sus progresos.*

En casa no tiene ningún horario fijo destinado a realizar tareas escolares. El concepto que los padres tienen respecto al colegio en estos momentos es positivo.

Entrevista inicial con el alumno.

Durante el proceso de evaluación psicopedagógica, también se realizaron con Fernando un total de tres entrevistas: una entrevista inicial para sondear las expectativas que el niño tenía de cara al curso que viene y su paso al IES y dos entrevistas para desarrollar con él la técnica del “Árbol de la vida”.

En la *primera entrevista*, los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

1. Explorar la influencia que el retraso escolar tiene en las expectativas del niño con respecto al curso que viene.
2. Aumentar el sentido de autoeficacia del alumno con respecto al problema de su retraso escolar.

Se comienza la entrevista con el alumno hablando de las expectativas que tenía de cara al siguiente curso. Fernando no pensaba ir al IES, porque “*estaba aprendiendo a leer ahora*”. En este momento, se decide explorar cómo estaba influyendo su retraso escolar en su decisión de no ir al IES:

- *¿No quieres ir al instituto porque has aprendido a leer este curso?*
- *Sí.*
- *¿Haber aprendido a leer este curso no te va a valer para el curso que viene?*
- *No sé, seguro que cuando llegue allí me ponen cosas que no voy a saber hacer.* Nota: en su curso de 6º de E.P., Fernando sigue una adaptación curricular ~~mu~~ muy significativa, por lo que sigue contenidos de primer ciclo de E.P. Una vez que el niño ha respondido esto, le aclaramos que en la ESO él continuará teniendo esa adaptación curricular.
- *Aquí en el colegio, ¿qué tal te va ahora?*
- *Este curso, mejor, porque ahora es cuando estoy leyendo mejor.*
(Ahora se decide utilizar este hecho -su progreso en la lectura- como un punto de entrada para comenzar con Fernando una conversación de re-autoría):
- *Y ¿qué has hecho tú para aprender a leer mejor?*

El niño responde a esta pregunta explicando que lo ha conseguido haciendo varias cosas: haciendo caso a su profesora-tutora, trabajando con las profesoras especialistas y con el orientador del EOEP, leer dos libros que tiene en casa de ciencias naturales, leer los subtítulos de la televisión y leer los carteles que ve en la calle.

Una vez que Fernando ha expuesto de qué forma él está contribuyendo a su progreso en lectura, se toma la decisión de explorar estos hechos:

- ¿Quién se ha dado cuenta de que ahora lees mejor?
- *Mi padre y mi madre; cuando leo, ellos me escuchan, y mi padre me dice: “así no es”. Me han dicho que estoy mejorando mucho.*
- ¿Cuándo te han dicho eso?
- *Desde el curso pasado. También mi profesora se ha dado cuenta de que ahora leo mejor. Ella me dice “muy bien”, y me choca la mano.*

En este momento de la entrevista se decide pasar del relato de los hechos, a explorar cómo el progreso en la lectura está teniendo en la construcción de la imagen que tiene de sí mismo:

- ¿Qué cualidades personales que tú tienes te están ayudando a leer cada día mejor?
- *Hacer lo que dice la profe: si me pone un libro, lo hago, yo lo leo.*
- ¿Te haces caso de la profe?
- *Sí.*
- ¿Podríamos decir que eres un niño obediente?
- *Sí.*

En este momento, se procede a explorar la historia de esta cualidad, con el fin de hacer consciente al niño de los recursos y herramientas personales que puede utilizar en su paso al IES:

- ¿Quién te ha enseñado a ser obediente?
- *La profe, mi padre y mi madre.*
- ¿Crees que ser obediente te puede ayudar a aprender más cosas? (*pregunta sobre desarrollos futuros*).
- *Sí.*
- ¿Crees que te puede ayudar para cuando pases al IES?
- *A lo mejor sí, a lo mejor no. También me han dicho que soy un niño trabajador.*

Al finalizar la entrevista, se le pregunta:

- Después de haber tenido esta conversación, ¿has aprendido algo de ti, que no supieras?
- *Sí, que soy obediente y trabajador.*

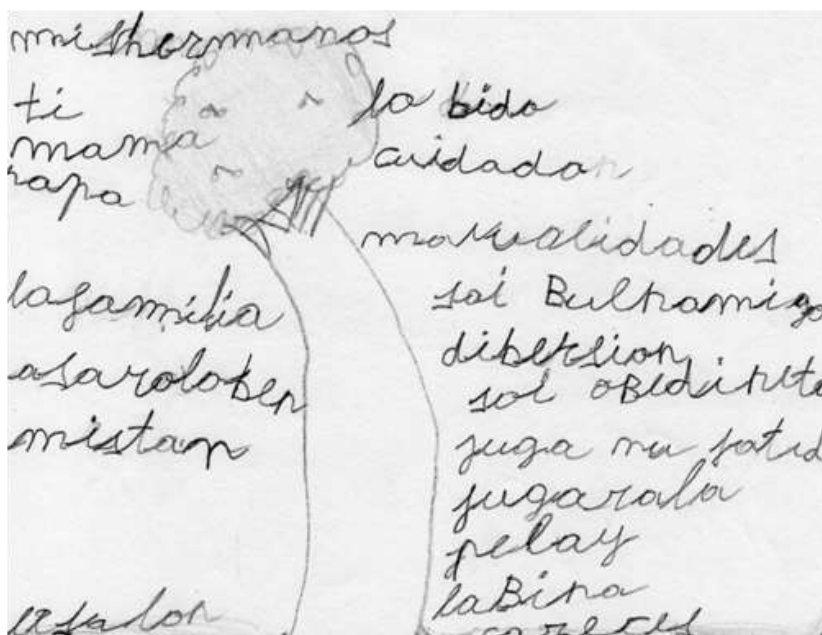
Esta última respuesta ofrecida por Fernando es significativa, por cuanto muestra un pequeño cambio en su percepción acerca de sí mismo.

Elaboración del “Árbol de la vida”.

Tras esta primera entrevista, se dedican las dos siguientes a la realización con Fernando del “Árbol de la vida” (Figura 1).

La intención a la hora de aplicar esta técnica con él es, a partir de la utilización de una metodología diferente, “sacar a la luz” sus valores (las cosas que él considera importantes en la vida), sus esperanzas y sueños de futuro, la idea que él tiene sobre sus propias potencialidades, aquellas personas que son representativas para él y que constituyen una ayuda o un punto de apoyo en la actualidad... Igual que las diferentes partes del árbol forman un todo, se va estableciendo la interrelación entre todos estos elementos que conforman la persona.

Figura 1
 “Árbol de la vida” de Fernando.



Fuente: Elaboración propia.

De toda la información recogida en estas tres entrevistas, se escoge aquella que se considera más relevante para ser incluida en el informe psicopedagógico. Así, en el apartado “Actitud del alumno ante el proceso de enseñanza-aprendizaje” se añade lo siguiente:

“Fernando es consciente de su desfase curricular con respecto a su nivel escolar, lo cual le desanima de cara a su paso al IES. Sin embargo, también es consciente de que otras cualidades como la obediencia y las ganas de trabajar, podrán ayudarle en su nueva etapa. Aun así, precisa una supervisión y un apoyo constantes”.

En el apartado “Contexto familiar y social”, se añade información proveniente del árbol:

“Fernando vive con su familia en un barrio en el que se siente a gusto y donde residen sus amistades, con las que mantiene una relación muy positiva. De hecho, cuando no está en el colegio, a Fernando le gusta jugar con ellos al fútbol y el balonmano.

“En su tiempo libre le gusta ver la televisión y jugar con la consola. Cuando puede, le gusta salir a la calle con sus amigos. Para él, la amistad es uno de sus valores más importantes, junto a otros como la familia, a la que otorga mucha importancia y con la que le gusta estar, y, como él dice, “pasarla bien”.

Además, considera que jugar al fútbol es una de las actividades que mejor se le dan. También le gusta jugar a hacer construcciones con lápices y otros objetos. Preguntado por sus sueños y expectativas de futuro, responde que le gustaría ser constructor. Es consciente de que se le dan bien esta clase de trabajos”.

Conclusiones y Discusión

Se ha podido comprobar, tal y como afirmaban Echeita y Calderón (2014), que los informes psicopedagógicos se concentran habitualmente en el déficit. El contexto familiar y social crea identidad y lo que ocurre en las instituciones educativas también. Teniendo en cuenta que la identidad está constituida por múltiples historias, como afirma Madigan (2019), siguiendo los postulados de White y Epston (1990), el proceso de evaluación psicopedagógica debería centrarse en dejar constancia de las historias de recursos, capacidades y destrezas que han podido ser invisibilizadas por centrarse en el déficit. Leer dos libros de ciencias naturales, leer los subtítulos de la televisión o leer los carteles que ve en la calle, junto con la petición de ayuda de la madre para leer con ella cartas y otros documentos y que su padre se puso muy contento cuando el niño se puso a leer una carta, son momentos extraordinarios que, juntos, conforman una historia alternativa de Fernando.

También se puede ver, como afirman Beaudoin et al. (2016), que las conversaciones narrativas son interactivas, colaborando para ajustarse mejor a las necesidades, pudiendo plasmar en el informe psicopedagógico las capacidades o “puntos fuertes” del alumnado, tal y como plantean Herrero de Vega y Beyebach (2018) para que sea una herramienta útil para el proceso enseñanza-aprendizaje, sin perder su carácter orientador.

Aun cuando la información recogida en un informe psicopedagógico de este tipo no podría sustituir a la reflejada en el informe tradicional, se puede considerar un complemento a la descripción de las áreas y aspectos en los que el niño presenta mayores carencias. La aplicación de la Terapia Narrativa ha aportado a la elaboración del informe los siguientes aspectos que responden de manera afirmativa a los objetivos planteados en este estudio:

- En la redacción de la información se *huye de los enfoques totalizadores* (por ejemplo, se pasa del “no tiene interés por aprender” y “destaca su apatía por los aprendizajes escolares y académicos” a “*Las materias que más le interesan son las que tienen que ver con las Ciencias*”), consiguiendo un mejor ajuste de la respuesta educativa a las necesidades concretas del alumno o alumna.
- Una *descripción mucho más rica de la realidad* educativa y social del niño: al plantear las entrevistas desde la óptica de las potencialidades del niño, “se pone luz” sobre las capacidades y habilidades que el alumno y su familia presentan y que suponen “puntos de entrada”, de cara a la labor educativa de los/as educadores/as que utilicen el informe con posterioridad.
- *Devuelve al alumno y su familia el papel protagonista* en su propio aprendizaje, ya que, como afirma su tutora, podría seguir progresando “si pone de su parte”, y “si el niño observa sus propios avances”, teniendo esto repercusión sobre un desarrollo más positivo de su identidad.
- De la misma forma, el profesorado que trabaja con el alumno y que participa en el proceso de evaluación psicopedagógica reflexiona sobre la incidencia positiva que su intervención está teniendo sobre el progreso educativo del niño.

Todo lo anterior pudo lograrse utilizando el principio de la doble escucha (White, 2007). Coincidimos con Beaudoin et al. (2016) y Madigan (2019) en que poner el foco en las aptitudes del alumnado, hacerlas visibles, permitirá ver otras identidades diferentes en ellos basadas en sus experiencias de vida alejadas del problema.

A pesar de las limitaciones que tiene un estudio de caso único en cuanto a las posibilidades de generalización de los hallazgos, al tratarse de un estudio exploratorio, el presente artículo ofrece alternativas al informe psicopedagógico tradicional que merecen ser analizadas con más

profundidad. Por supuesto, otra limitación a salvar es la variabilidad de los diferentes casos que pueden presentarse en el proceso de evaluación psicopedagógica y que difieren del aquí presentado. Al mismo tiempo, para afirmar que el informe psicopedagógico puede influir en la identidad del alumnado cabe realizar más investigaciones al respecto.

De todos modos, esta primera aproximación parece indicar que la Práctica Narrativa consigue que el informe psicopedagógico se convierta en un documento más útil y que el proceso de evaluación psicopedagógica sea *enriquecedor* tanto para el alumnado como para su familia. Esto se logra al ser conscientes del problema con el que han de convivir (el desfase escolar), pero también reflexionando sobre los recursos personales y estrategias que diariamente ponen en práctica ambos, alumno y padres, para favorecer el progreso escolar del niño. Posiblemente, todo ello repercutirá en un replanteamiento de la identidad, tanto del alumnado como de sus padres en su función educadora.

Se sugiere realizar una mayor investigación sobre la influencia de la doble escucha en la labor del/la orientador/a. Sería relevante analizar las diferencias que hay entre una evaluación psicopedagógica tradicional con la propuesta en este artículo. Finalmente, merece ser investigado más a fondo, también en otros contextos educativos, el uso del árbol de la vida. Esperamos que este primer acercamiento con nuestro estudio exploratorio pueda servir para fomentar intervenciones orientadoras y educativas en este sentido.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, M.E. y Estrada, P. (2013). Terapia narrativa y colaborativa: una mirada con el lente del construccionismo social. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 29(29), 15-48. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2437>
- Armstrong, S.N. y Ricard, R.J. (2016). Integrating Rap Music Into Counseling With Adolescents in a Disciplinary Alternative Education Program. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(3-4), 423-435. <https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1214656>
- Beaudoin, M.N., Moersch, M. y Evare, B.S. (2016). The effectiveness of Narrative Therapy with Children's social and emotional skill development: an empirical study of 813 problem-solving stories. *Journal of Systemic Therapies*, 35(3), 42-59. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2016.35.3.42>
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible words*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bustamante, J., Jorquera, F. y Smith, M. (2010). Terapia narrativa: modelos de intervención en abuso sexual. *Cuadernos de Postgrado en Psicología*, 21.
- Chimpén-López, C.A., Dumitrascu, A. y Montesano, A. (2014). Un enfoque narrativo en la prevención de la violencia escolar: el árbol de la vida y los documentos colectivos. *Revista de Psicoterapia*, 25(98), 41-59. <http://ojs.revistadepsicoterapia.com/index.php/rdp/article/view/90>

- Dankhe, G. (1986). *Investigación y comunicación*. McGraw Hill.
- Denborough, D. (2008). *Collective narrative practice Responding to individuals, groups, and communities who have experienced trauma*. Dulwich Centre Publications.
- Denborough, D. (2014). *Retelling the stories of our lives: everyday narrative therapy to draw inspiration and transform experiences*. Norton.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014): Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*. Nº 41. <http://ambitsaaf.cat/article/view/805/1469>
- Epston, D., Lobovits, D. y Freeman, J. (2001). *Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Paidós.
- Hernández-Rivero, V.M. y Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Herrero de Vega, M. y Beyebach, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones. Conversaciones para el cambio en la escuela*. Herder.
- Krampen, D. y Krampen, G. (2016). Case studies in clinical psychology: Are we giving up a publication type and methodology in research on and teaching of psychopathology and psychotherapy? *International Journal of Psychological Studies*, 8(3), 173-187. <https://doi.org/10.5539/ijps.v8n3p173>
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 3 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Madigan, S. (2019). *Narrative Therapy*. American Psychological Association.
- Moliner, O. y Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Moreno-Guerrero, A.J., Ortiz-Molina, M.A., Sadio-Ramos, F.J. y Alonso-García, S. (2020). Evolución e incidencia, en WOS, de la diversidad en el ámbito educativo. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 56-77. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27986>
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Dulwich Centre Publications.
- Patton, W. y McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory. Connecting theory and practice* (3rd edition). Sense Publishers.
- Romero-Rodríguez, S., Seco-Fernández, M. y Lugo-Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del Programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 75-89. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219121>
- Roussos, A.J. (2007). El diseño de caso único en investigación en psicología clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVI (3), 261-270. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921790006>
- Sánchez-García, M.F. (Coord.). (2017). *Orientación profesional y personal*. UNED.

- Téllez, F. (2020). El Club de la Baraja Narrativa. Practicando el enfoque narrativo en el aula de secundaria. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 88, 67-74.
- Wainer, A. (2012). Estudios de caso único en el campo de la investigación actual en psicología clínica. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 16(2), 214-222.
- White, M. (1984). Pseudo-encopresis: from avalanche to victory, from vicious to virtuous cycles. *Family Systems Medicine*, 2(2), 150-160.
- White, M. (1986). Negative explanation, restraint, and double description: A template for family therapy. *Family Process*, 22, 255–273.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. Norton.
- White, M. (2011). *Narrative Practice: Continuing Conversations*. Norton.
- White, M. y Epston, D. (1990). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.
- Winslade, J. (2016). *Terapia Narrativa: como trabajar las narrativas en los conflictos*. Fundación Guizagune.
- Winslade, J. M. y Monk, G. D. (2007). *Narrative counseling in schools: Powerful & Brief* (2nd ed.). Corwin Press.

Fecha de entrada: 21 diciembre 2020

Fecha de revisión: 23 abril 2021

Fecha de aceptación: 28 julio 2021