

**Grafoanálisis y conductas disruptivas en  
el medio educativo. Pautas para el plan de  
convivencia y el plan de centro**

José Domínguez León  
UNED. Centro Asociado de Sevilla



## **Grafoanálisis y conductas disruptivas en el medio educativo. Pautas para el plan de convivencia y el plan de centro**

### **Grapho-analysis and Disruptive Behavior in the Educational Environment. Guidelines for Coexistence Plan and the Plan of the Center**

**José Domínguez León**

UNED. Centro Asociado de Sevilla

[jdominguez@sevilla.uned.es](mailto:jdominguez@sevilla.uned.es)

Recibido: 29 de agosto de 2009

Aceptado: 30 de octubre de 2009

#### **Resumen**

El presente trabajo supone a la vez una síntesis y una aportación sobre determinados aspectos en el campo del grafoanálisis aplicado al medio educativo. Se recogen las principales teorías del grafoanálisis aplicadas o posibles de aplicar al medio educativo, arrancando de la evolución gráfica y de la escritura, así como analizando sus posibles alteraciones. Se definen los rasgos gráficos en relación a las conductas disruptivas y a los trastornos de conducta. Se elabora una clasificación de los trastornos de conducta y cómo tratarlos en el medio educativo desde el grafoanálisis y la grafopatología.

**Palabras clave:** grafoanálisis; grafología; grafología infantil y juvenil; grafopatología; evolución de la escritura; plan de centro; proyecto curricular; trastornos de la conducta; TDAH; conductas disruptivas; delincuencia.

#### **Abstract**

This paper is a summary of certain aspects within the field of grapho-analysis applied for educational purposes. The main theories of grapho-analysis, which are applicable in educational terms, are taken from the development of graphic and writing. Graphic features related to disruptive behaviour are defined. This paper concludes with a classification of behaviour disorder and how to treat them in educational terms from the stand point of grapho-analysis and graphology.

**Keywords:** Grapho-analysis; graphology; children and teenager's graphology; writing evolution; school programme; syllabus; behaviour disorder; ADD (Attention Deficit Disorder); disruptive behaviour; crime.

**Ref. Bibliográf.** DOMÍNGUEZ LEÓN, José. Grafoanálisis y conductas disruptivas en el medio educativo. Pautas para el plan de convivencia y el plan de centro. *Revista de Humanidades*, 16 (2009), p. 187-244. ISSN 1130-5029

## 1. LA TEMÁTICA, EL MARCO EN QUE NOS DESENVOLVEMOS Y LOS PROBLEMAS QUE SE CONSTATAN

Tanto en el ámbito educativo como en el social se constata una preocupación creciente en torno a los problemas que ocasionan las conductas disruptivas, así como lo que pueden ser considerados trastornos de la conducta en general, que afectan al normal desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cada vez se alzan más voces de profesores, padres y alumnos clamando por encontrar soluciones a lo que parece estimarse como un problema creciente y con visos de escasa o nula solución. Las conductas disruptivas, algunas de las cuales se habían asimilado a cuadros de hiperactividad, y con ello se enterraba el problema subsiguiente en el marco de lo inevitable porque algunos alumnos no podían evitar sus transgresiones de las normas, eran el montante casi general de aquello que en el aula o en el terreno de lo educativo crispaba a profesorado y alumnado pues, unos cuantos no permitían aprender a la mayoría.

De dichas conductas disruptivas se amplió el campo de las transgresiones de las normas de convivencia elementales a las actitudes marcadamente contrarias a la misma, algunas de ellas conectadas con trastornos de la personalidad, incluso con cuadros propios de actitudes desafiantes. La clasificación del DSMIV pasó de ser un recurso y una jerga de técnicos en la orientación escolar a convertirse en un lenguaje relativamente común en el marco educativo, en los despachos de dirección y jefatura de estudios, en los consejos escolares y en sus comisiones de convivencia, en las salas de profesores y en los servicios de guardia que desempeña el profesorado en los centros docentes. Todos los afectados, menos los actores desencadenantes de hechos contrarios a la convivencia, y a veces actos brutales o vejatorios para con otros miembros de la comunidad educativa, ya sea con iguales como otros alumnos, o con adultos como el profesorado o el personal de administración y servicios, eran conscientes de que tales conductas y lo que es peor, las actitudes ya automatizadas y repetidas, se habían convertido en un gravísimo impedimento para la convivencia y el aprendizaje.

Esos alumnos tienen, por lo general, una tipología clasificable, según los medios técnicos con que contamos, y sus conductas y actitudes han de ser identificadas, valoradas y tratadas, en la medida de lo posible. El grafoanálisis permite, también dentro de lo posible, es decir, con ciertas limitaciones y otras tantas ventajas, establecer unas pautas para analizar lo que puede haber detrás de dichas conductas y, lógicamente, cómo hacerles frente para allanar el camino al aprovechamiento escolar y académico para todos, incluso para quienes intentan destruirlo.

El DSMIV nos apunta un cuadro de conductas que han de ser tenidas en cuenta a la hora de valorar los actos y procesos contrarios a las normas de convivencia, así como una denominación que nos ayuda a establecer el punto de partida. Las administraciones educativas, por su parte, han puesto un particular énfasis en potenciar los medios normativos para afrontar los problemas derivados de las conductas disruptivas del alumnado, así como las actitudes automatizadas y frecuentes de conductas contrarias a las normas de convivencia. En una cultura de valores de paz y no violencia, así como en la educación en valores, se intenta lograr en el medio educativo aquello que no consigue la sociedad en su conjunto dado que las pautas y prácticas sociales son, en gran parte, lo que impulsan determinadas actitudes contrarias a la convivencia. El sistema educativo, aun con muchos recursos que en el futuro pudiera tener, no podría superar la capacidad de convicción que tienen en los niños y jóvenes las prácticas sociales al uso, es decir, la sociedad enseña bastante más en la escuela paralela, y en cuanto a enseñanza no formal, que lo que es capaz de inculcar la escuela oficial y el sistema académico en su conjunto. Una gran parte del fondo de la escuela paralela y social lo constituye la familia del alumno, y este núcleo no vive hoy los momentos en que se erigía como un baluarte de la educación, considerada esta como inculcación de valores.

Desde un punto de vista del grafoanálisis, se pueden realizar numerosas y jugosas aportaciones en el marco educativo, orientadas al análisis, prevención y tratamiento de todo lo que da lugar a conductas disruptivas y contrarias a las normas de convivencia. Ahora bien, se hace necesario explicar y aclarar a los distintos sectores de la comunidad educativa y del profesorado, especialmente a quienes ejercen funciones tutoriales y de orientación, que el grafoanálisis tiene mucho que aportar, y que realmente, es minúsculo el núcleo de inconvenientes o desventajas. Una de las cuestiones que precisa mayor grado de aclaración es la de la confianza que puedan tener el profesorado y quienes tienen una mayor relevancia en cuanto a decisiones en el marco de la comunidad educativa acerca del grafoanálisis. Para algunos no es más que una supuesta técnica sin fundamento. Para otros, ha de ser demostrada su utilidad. En el caso de los primeros, poco se puede hacer frente a unas ideas totalmente cerradas a lo que esta disciplina y sus técnicas pueden ofrecer. En el caso de los segundos, solo hay que mostrar las ventajas a través de algunas intervenciones eficaces, y ver su correspondencia con las valoraciones de los métodos más clásicos de la psicología y de la psicopedagogía. Estos últimos se pueden decidir a favor de las técnicas del grafoanálisis en función del pragmatismo y la contundencia de la utilidad, más que por un verdadero convencimiento de las posibilidades de aplicación de aquellas. En general, sea por propia convicción ante las realidades y los avances que supone el grafoanálisis aplicado al medio educativo, sea porque otras disciplinas y sus métodos no son capaces de penetrar en el análisis de las características de los individuos tan rápidamente como para emitir una primera aproximación en un periodo relativamente corto y razonable, el grafoanálisis puede terminar por ser aceptado y por imponerse. Es cuestión de tiempo y dedicación.

## 2. EL PROCESO DE APRENDIZAJE GRAFOESCRITURAL Y LA EVOLUCIÓN DE LA GRAFÍA EN EL NIÑO. BASES PARA BUSCAR EL NORMOTIPO GRAFOESCRITURAL Y APLICARLO AL GRAFOANÁLISIS EN LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

En el marco escolar se ha venido reiterando una honda preocupación por las disgrafías, entendidas como problemas de aprendizaje lectoescritor, en el aspecto concreto de una disociación entre el modelo gráfico que se propone al niño, y que se valora como el propio o adecuado a cada edad y momento de la evolución gráfica considerada como normal, y la producción grafoescritural de este. Se ha abordado la cuestión de las disgrafías, su evaluación y su tratamiento de forma específica y para su aplicación en el Plan de Centro, desde la perspectiva del grafoanálisis (Domínguez León, 2006, p. 221-278).

Podemos establecer que la aludida preocupación por las disgrafías es tan antigua como la escuela en su tratamiento de la *mala letra*, es decir, los esfuerzos por hacer inteligible la letra de los niños. Pero esto no era una mera cuestión de utilidad o de facilitación de la comunicación escrita, sino que también se barajaban algunos elementos propios de lo que la mentalidad social asumía en cuanto a la valoración de la escritura. Al menos en occidente, los siglos XVIII al XX contemplaron una extensión de la alfabetización hasta llegar prácticamente a todas las capas de la población, con mayor o menor aprovechamiento. Se valoraba una letra clara y armoniosa, que respondiese a las pautas preponderantes. Hoy se estima mucho menos debido a la cierta relegación de los sistemas de comunicación escrita manual, o sea, manuscrita. El fracaso escolar en los países occidentales parece que avanza como un fantasma y muchos niños no muestran interés por aprender a leer y escribir correctamente. Incluso se contempla cómo avanzan determinados cuadros o síndromes propios de una escritura constreñida y restringida al máximo. El *síndrome del pulgar* no es solo un cuadro que presenten jóvenes prácticamente adictos al empleo patológico y desmedido de los teléfonos móviles, o de los videojuegos o artilugios electrónicos en los que la función mecánica del dedo pulgar es fundamental y casi única, ocasionando una disfunción motriz por un abusivo empleo de los mismos, marcando mensajes o imprimiendo acciones constantes y repetitivamente violentas o exageradas con dicho dedo (Ruiz de Azúa Mercadale, 2005). Esto también se extiende a la crispación a que se somete a los pulgares debido a largas horas de permanencia ante videojuegos que precisa de la acción de los pulgares de una forma constante, compulsiva, violenta, ... lo cual puede llegar a alterar la movilidad de la mano en su conjunto, e incluso a romper un equilibrio en la motricidad fina y provocar una alteración en la función de pinza (índice-pulgar) que ha podido costar varios millones de años de evolución hasta llegar a la actual especie humana pasando por los homínidos. Puede resultar verdaderamente trágico que un sector importante y numeroso de la juventud dedique una parte abultada de su tiempo a funciones motrices que podrían significar una regresión respecto a lo logrado por la especie durante tanto tiempo.

Este ejemplo ilustra una dinámica en torno a la cual se valora cada vez menos la escritura manual, a la par que se dedican esfuerzos considerables, al margen

del sistema educativo, en consolidar modelos comunicativos caracterizados por el empleo de una ortografía aberrante (p.e.: utilización sistemática de la “k” en vez de la “c” o del grupo consonántico “qu”). No se trata únicamente de una moda, sino de todo un proceso de liquidación de la ortografía convencional, amparándose en rasgos ideológicos o culturales que presumen de ir contra el sistema social establecido. De forma directa o indirecta se puede estar asistiendo a otro convencionalismo que derive nítidamente en una actitud disgráfica contra la que apenas se podría oponer pautas educativas.

Salvando estas apreciaciones sobre lo que la sociedad en que vivimos es capaz de influir en la consolidación de modelos grafoescriturales, así como en la aparición y automatización de conductas disgráficas, resulta imprescindible valorar cómo se desarrolla el proceso grafomotor y grafoescritor en el niño, al objeto de elaborar las oportunas propuestas en materia de *prevención, evaluación y tratamiento de las disgrafías*.

Distintos autores han destacado el papel del entorno en cuanto a su influencia en la consolidación y automatización del proceso grafoescritor, especialmente en lo que respecta al niño. Gran parte de las teorías en vigor, o sea, el núcleo central de los principales constructos en este campo, se basan en las aportaciones de Ajuariaguerra (1980), y gran parte de la psicología de la escritura tiene sus pilares en las mismas.

Las referencias al desarrollo de la escritura comienzan con el *garabato* como primera manifestación grafoescritural o, lo que es lo mismo, como elemento gráfico que, tenga o no significación, implica una acción llevada a cabo por el niño y en la cual puede dejar patente ciertos rasgos de una impronta personal como son su energía, su impulsividad, su temperamento, y algunos otros que gradual y progresivamente van dando paso al ejercicio de la creatividad y la plasmación de la imaginación. El niño puede incluso intervenir insistiendo en que determinado garabato es un objeto, forma, persona, ..., aunque su morfología resulte irreconocible en correspondencia a lo expresado verbal o gestualmente. Se ha intentado conferir a la interpretación del garabato toda una carga de carácter conceptual y teórica, conectada con diferentes disciplinas, aunque esto se halla hoy en una especie de sueño y reposo en tanto que cuesta comprender algunas de las señas de identidad adjudicadas a los movimientos que el niño realiza con un útil inscriptor y sobre un soporte, normalmente papel. En realidad, podría bastar con la idea planteada del garabato como elemento precursor de la escritura, siendo o consistiendo los primeros en movimientos más bien extensos, amplios, plasmados en una práctica en la que el niño aún no logra hacerse con el útil inscriptor en toda su dimensión y, por tanto, nos encontramos ante un verdadero ensayo que remite a la prueba y el error. Estas pruebas y los errores y aciertos se acumulan para dar al niño una noción de estructura, forma, profundidad, aprehensión, presión y todo un cúmulo de características que culminarán lentamente en el *control visuomanoespacial*. Es preciso insistir en que todo esto se convierte en un verdadero prerrequisito básico para la lectoescritura y más concretamente para la escritura. En la escuela infantil y primaria se concede una gran importancia al desarrollo psicomotriz del niño, y en particular a su evolución en cuanto a la motricidad fina, que tanto

influye en el desarrollo del habla -la orolingüofacial- y de todo lo relacionado con la manipulación y la escritura -la manual y todas sus conexiones visuomanoespaciales-. En los casos en que, en el ámbito concreto de lo manual, no se alcanza por el niño una evolución y un desarrollo compatibles con el normotipo imperante según el entorno sociocultural y educativo, nos encontramos con problemas gráficos, que en la escuela han recibido, genéricamente, el calificativo de *disgrafías*, aunque habría que revisar profundamente esa delimitación y las prácticas educativas que lleva aparejadas. Un niño no es disgráfico a secas, es decir, no se puede diagnosticar, solo a la vista y análisis de su producción grafoescritural como tal disgráfico, pues es muy probable que estén influyendo en esa producción aspectos psicológicos y rasgos muy particulares, aunque no se pueda especificar mucho más al no tener una personalidad ya definida en términos globales.

Lo que sí parece claro es que, desde los primeros momentos de la producción grafoescritural del niño, en sus garabatos iniciales, podemos encontrar rasgos denotativos de su entorno vital y de sus actitudes ante lo que le rodea. Se trata, únicamente, del reflejo de sus reacciones ante lo que le estimula, agrada, disgusta, o ante lo que le resulta fácil o complicado. El mismo hecho infantil de la repetición de garabatos en los que va adquiriendo una gradual destreza, ya significa consolidación de un proceso grafoescritural pues, si no realizara dichos ensayos, no adquiriría tal precisión, muy probablemente.

El niño puede adquirir las destrezas relacionadas con la escritura que le permiten abordar la ejecución de garabatos siempre que el entorno le estimule a ello, y que nos hallemos ante un individuo que podamos definir como dentro del normotipo, es decir, sin discapacidades ni retardos en el desarrollo o enfermedades que le impidan seguir el proceso referido. Si se cumplen las características simples de encontrarse dentro de dicho normotipo, el niño sería capaz de trazar algunos rasgos con un objeto o útil inscriptor en distintas direcciones. Parece bastante más asequible al niño la ejecución de trazos derivados de movimientos horizontales, siendo más difíciles en su realización los verticales o transversales respecto a un eje que pudiera considerarse horizontal. Estas capacidades se constatan en torno a los 12 meses de edad, es decir, se percibe una capacidad manual y de control del espacio en una cierta proximidad a la capacidad para la bipedestación, completa o parcial, aunque esto no es una regla que se cumpla en todos los casos.

La evolución en el garabateo se perfila en torno a los 16-18 meses con el comienzo de la ejecución de trazos que podemos considerar como caóticos, pues el niño no puede buscar en ellos el reflejo de algo, ni representar nada en concreto. Lo que sí parece percibirse ya es un claro intento de dejar patente una acción o, lo que es lo mismo, verificar el resultado de su acción sobre el medio más cercano, en este caso el soporte o papel. Es, en gran medida, el resultado del juego que el niño desarrolla alrededor de lo que encuentra en su entorno. Ya se vislumbra aquí el tipo de actitud del niño ante el medio, su intencionalidad en cuanto a la manipulación, la necesidad de constatación de la modificación del entorno a través de la acción, es decir, cómo la acción propia mediante el útil inscriptor determina la aparición de unos rasgos,

marcas o nueva realidad consistente en el garabato, las líneas o la plasmación de algo que antes no se veía.

Hacia los 24 meses sería capaz el niño de realizar algunos trazos que impliquen movimientos angulares e incluso circulares, demostrando no solo una ampliación del horizonte de su destreza sino una cierta capacidad para investigar, constatar, percibir y hasta valorar las consecuencias de sus acciones gráficas. Hay que subrayar que el niño tiene capacidad para valorar no solo estas acciones gráficas, sino los resultados de casi todas sus acciones intencionales que se dirigen a controlar lo que sucede a su alrededor, especialmente en lo referido a aspectos muy evidentes como las consecuencias de arrojar algo al suelo, romper objetos, meter o sacar, buscar y localizar, etc. Estos trazos angulares y circulares comienzan a ser el reflejo de una clara intencionalidad y suponen el desarrollo de una destreza que confiere al niño seguridad en lo que realiza, de manera muy particular cuando se ejecutan con reiteración y es posible ver en ellos una aplicación de la memoria visual y de la consolidación de automatismos motores en lo concerniente a motricidad fina manual y ocular, aunque se implican otros muchos grupos musculares y se perfila una evolución motora en general, como, por ejemplo, ante la necesidad de permanecer sentado, de controlar el cuerpo en su conjunto, etc .

Hacia los 30 meses destaca la capacidad del niño para controlar los movimientos de la mano dentro de los márgenes del papel que sirve como soporte para la plasmación del movimiento grafoescritural. Además, consigue automatizar y sistematizar los garabatos, articulándolos en torno a uno o más bucles, realizando garabatos en espiral y círculos de distinta factura. En torno a los 3 años el niño ha madurado la expresión gráfica hasta el punto de intentar dar una denominación a sus propios garabatos, en un modelo de comportamiento según el cual asigna significados a lo dibujado -el garabato- en relación al mundo en que se desenvuelve. Poco antes de los 4 años es capaz de ejecutar dibujos, en el sentido de realizar algunas figuras que puedan tener cierto parecido, en cuanto a rasgos principales, con una casa, un sol, un árbol y otras figuras que no requieren de grandes complicaciones gráficas para ofrecer un modelo que pueda ser interpretado según lo que el niño indica o desea ejecutar. De aquí se pasa a una fase, alrededor de los 4 años, en la que el niño dibuja, prácticamente, pues un adulto podría interpretar lo que hace, desde la base de la comprensión. Entre estas figuras podemos contar las citadas de la casa, el árbol, el sol, ... y aparecen rasgos que pueden ser interpretados como esbozo de la figura humana. En general, el parecido de estos dibujos con lo que el niño quiere representar es ya muy notorio, por lo que podríamos hablar de una ruptura de esta fase de garabateo con la que debería corresponder al *inicio de lo caligráfico* y, en este caso, de lo *precaligráfico* (Zamora Loureiro, 2006, p. 26-32).

Como una síntesis acerca de lo que constituye el garabateo y el dibujo en el periodo que abarca desde los 18 meses a los 3 años, Barón Salanova subraya que presenta las siguientes características:

- a) Los trazos no siguen una dirección concreta.

- b) El niño manifiesta una gran dificultad en el control de sus movimientos (a lo que podemos añadir que referidos a lo grafoescritural y en relación a lo visuomanoespacial).
- c) El niño no realiza un intento de representar la realidad.
- d) Los trazos son variados en cuanto a longitud y dirección.
- e) Los primeros trazos no tienen sentido, y el niño no es consciente de lo que podría hacer con ellos.
- f) El niño no centra su atención en los garabatos que realiza, e incluso mira o atiende hacia otro lado del soporte o papel, dejando que el útil inscriptor se mueva por el soporte.

A estas pautas tendríamos que agregar que no todos los niños realizan de la misma forma los movimientos grafoescriturales típicos de esta etapa sin control ni dirección. Por ello, resulta necesario realizar una valoración de la producción grafoescritural del niño en esta fase teniendo en consideración los siguientes elementos o partes de lo que todavía es garabato o dibujo:

- a) La posición que este ocupa en el plano del soporte o papel, es decir, hacia la izquierda, derecha, zona superior, zona inferior o centro.
- b) El tamaño o las dimensiones que ocupa dentro de las dimensiones del soporte o papel, y puede ser muy grande, grande, normal, pequeño o muy pequeño.
- c) La forma que adquiera el garabato o dibujo, y que puede ser curva, angulosa, recta, mixta, etc.
- d) La presión con que se ejecute, y que puede ser muy fuerte, fuerte, normal, fina o débil.

Una primera aproximación a la valoración del garabato o dibujo del niño en esta fase puede aportarnos datos significativos en un sentido amplio. Por una parte sobre los propios rasgos personales, y por otra el establecer una especie de pronóstico acerca de lo que en materia grafoescritural y cognitiva es capaz de desarrollar el niño a corto y medio plazo. Así, parece que se cumple ya en esta primera etapa grafomotriz, y ello empezará a tener vinculaciones con posibles pautas disgráficas, que el niño introvertido o tímido muestra un garabato situado en la zona izquierda del soporte o papel, y que suele ser de tamaño pequeño. Por el contrario, el niño sociable tenderá a realizar el garabato en la zona derecha y con un tamaño grande. Algo similar ocurre con la presión, que puede dar indicios de la vitalidad del niño, así como de aspectos como la irritabilidad, reflejada también en una fuerte presión, o problemas e incluso discapacidades motrices, tal como se aprecia en niños que no pueden emplear adecuadamente la muñeca y ejercen gran presión. Si se aprecia una fuerte presión, se puede deducir que el niño cuenta con una importante vitalidad, en general. Mientras que una presión débil nos alertaría sobre problemas vitales, y una intermedia sobre una vitalidad normal. Si tenemos en cuenta la cohesión de los trazos, podemos apreciar si el garabato o dibujo ha sido ejecutado de una vez y en un solo trazo, o por partes, en varias veces o trazos. En caso de ser continuo, indicaría que el niño es vitalista, decidido y que cuenta con una adecuada capacidad motriz. En caso contrario, se perfilaría una falta de decisión, vitalidad y hasta un tono muscular

bajo (Barón Salanova, 2005, p. 9-11). Estos factores, de relativa fácil constatación y comprobación, nos aproximaría ya a una valoración de los rasgos personales del niño a través de sus manifestaciones en su producción grafoescritural. Dependiendo de la riqueza de esas muestras, podremos emitir una valoración más o menos sólida, aunque siempre limitada a elementos muy concretos. Aún así, esto es mucho si nos detenemos a considerar lo importante que es una evaluación a estas edades y emitir un diagnóstico precoz si es que concurren algunas patologías o aparecen ciertos problemas motrices, visuales, etc, que nos lleven a instaurar las correspondientes acciones de estimulación temprana para superarlos o minimizarlos. Todo lo que se haga en este marco será en beneficio de un posterior desarrollo psicomotriz y grafoescritural adecuado a las circunstancias del niño y, en su caso, compatible con la normalidad desde el punto de vista clínico.

Algunos autores insisten en que la evolución del garabateo de los 18 meses a los 3 años debe pasar por unas fases que delimitan la especificidad del moldeamiento gráfico y la adquisición de una destreza grafoescritural básica. Así, Barón Salanova, recogiendo lo que se puede considerar el consenso sobre dicha evolución, propone las siguientes:

- a) El niño ha de lograr la automatización del movimiento ondulado, dado lo primordial que este resulta para toda la actividad grafoescritural.
- b) A continuación se automatiza el movimiento vertical, y particularmente se presenta el mismo bajo la forma de trazos ondulantes.
- c) En torno a los dos años debería surgir y automatizarse gradualmente el garabato circular, como consecuencia del mayor control visuomanoespacial y grafoescritural en el niño
- d) Desde los 2 años, el niño debería poder realizar distintos movimientos horizontales y verticales en forma de cruz y, posteriormente, de círculos en torno a los 3 años. Algunos niños incluso consiguen una destreza en la ejecución de figuras que podrían automatizarse en los meses siguientes, como triángulos, cuadrados o rectángulos, que tendrían un mayor grado de complejidad y que contiene ángulos rectos de una muy difícil factura para el niño, dado que ha de tener un dominio sobre la ejecución de ángulos rectos, es decir, una medida de ángulos de 90 grados. Que un lado intersecte a otro y describa un ángulo de 90 grados supone un gran logro en cuanto a la apreciación del espacio y el control visuomanoespacial y, por tanto, grafomotor (Barón Salanova, 2005, p. 11-17).

A partir de estas manifestaciones deberíamos estar en disposición de apreciar posibles problemas grafomotores, o sea, poder detectar aquellas anomalías patentes o simplemente apuntadas, y que precisarían de una posible intervención. No es factible realizar esta tarea de detección, valoración e intervención sin tener en cuenta qué se entiende por disgrafía. Destaca, por su sencillez y profundidad la definición que aporta Peugeot sobre la *disgrafía*, al referirse indicando que *llamamos disgráficos a los niños que tienen graves dificultades grafomotoras sin que haya ninguna razón neurológica o intelectual que pueda explicar esta deficiencia*. Esta investigadora señala

que la disgrafía es un trastorno de la organización, del desarrollo de la escritura, por lo que no se diagnostica antes de los 7-8 años. En realidad nos topamos con uno de los grandes obstáculos que se sitúan cercanos a la disgrafía, como es el de la relativamente tardía valoración y diagnóstico. El que se diagnostique en pleno marco de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, y formalmente en el primer ciclo de la Educación Primaria, bien sea durante o al final del mismo, o a comienzos del segundo ciclo, determina que ya en esos momentos y a esas edades podemos estar frente a problemas muy difícilmente resolubles.

De hecho, diagnosticar una disgrafía o, mejor, un determinado cuadro disgráfico, parece que no es prioritario en la escuela primaria, y que tampoco en el ámbito de la educación infantil se hacen grandes esfuerzos en el mismo sentido. Gran parte de la dedicación del profesorado en relación a esta cuestión se orienta a estimular al alumnado en cuantas facetas se conectan con la motricidad en general, y con la fina en particular, aunque sin que exista una verdadera línea de actuación universalizada para prevenir, detectar y tratar los cuadros disgráficos. Los conceptos de mala letra, letra infantil, letra inmadura, trastornos disléxicos, etc, se solapan a veces con manifestaciones más propias de cuadros disgráficos. No se debe confundir la escritura de un niño disgráfico con algunos de los conceptos anteriores, pues la disgrafía es una disfunción o anomalía del movimiento grafoescritural en su cursividad, en la conducción del trazo, de tal manera que se producen manifestaciones con problemas de coordinación, trastornos en la morfología de la grafía, en los espaciamientos en general y en particular entre letras y palabras, defectos en la calidad del trazo, tensiones inadecuadas, producto grafoescritural poco asequible a los demás o poco legible, etc. En puridad, parece que todavía está por realizarse un catálogo denso y nutrido sobre las distintas manifestaciones de cuadros disgráficos. Hoy existe una clara preocupación en el marco educativo por prevenir y reeducar la disgrafía, considerándola como un hecho diferenciado y asociado, en buena medida, al modelo y al método lectoescritor empleado en la escuela. Parece, pues, no tenerse en cuenta, o hacerlo con reservas e incluso con escepticismo, que determinados rasgos de la personalidad y su trascendencia en la conducta del niño, y por tanto del alumno, se constatan en su producción grafoescritural en aspectos gráficos específicos que pueden confundirse con una disgrafía. Son disgráficos en el fondo y en las formas, si bien es preciso tener en cuenta que la etiología es muy distinta. En unos casos, se trata de un problema que se conecta con el método de lectoescritura empleado y de su adecuación a cada niño, influyendo aquí las características neurológicas, cognitivas, psicomotrices, y otras de ámbitos colaterales a estos. En los otros casos, hablamos de elementos de personalidad que influyen en la producción grafoescritural y, por lo tanto, pueden estar conectados con aspectos puramente psicológicos e incluso psiquiátricos, con el medio o entorno del alumno y su familia, con el proceso de aprendizaje referido a las dificultades que se generan en el mismo y relacionadas con las características y factores etiológicos no vinculados con los primeros casos. Algunos autores se centran, recientemente, como se ha indicado, en la necesidad de prevenir y reeducar la disgrafía (Viso Alonso, 2003).

La escuela se ha centrado en dilucidar las fases de la adquisición de la escritura, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a la escuela francesa de grafopsicología, se pueden establecer distintas fases en el desarrollo de la escritura.

En primer lugar, la *fase precaligráfica*, en la que el niño que aprende a escribir no puede captar y cumplir con todas las normas y exigencias de una escritura correcta. Puede intentar una aproximación global a lo que se le propone, aunque en el camino especifica una escritura con notables deficiencias, por inmadura, caracterizada por:

- a) Aparecen rotos los trazos rectos, y también arqueados, con temblores y retocados.
- b) Las curvas no aparecen redondeadas sino abolladas, con angulosidades, no debida o completamente cerradas, o excesivamente cerradas al estar el gesto gráfico no orientado debidamente en su dirección hacia lo que se entiende como punto de cierre.
- c) Se controlan mal la inclinación y la dimensión de las letras.
- d) Se presentan muy complejas las uniones o ligaduras entre letras, que también aparecen torpes.
- e) No aparece recta la línea de los renglones sino rota, serpenteante, descendiente o ascendiente.
- f) Los márgenes se presentan desordenados, excesivos, ausentes, irregulares, etc.

Se puede caracterizar esta fase en el momento de aprendizaje en firme de la lectoescritura, y concretamente entre el periodo que abarca desde los 5 ó 6 años hasta lo 8 ó 9 años, entendiendo que algunos niños superan las dificultades que encuentra y otros no. En este último grupo es donde se suelen encuadrar los denominados disgráficos.

En segundo lugar, aparece la *fase caligráfica infantil*, caracterizada porque el niño es capaz de dominar la técnica gráfica y reproducir ya con cierta facilidad lo que se propone como tarea o modelo gráfico. Los rasgos presentes en esta fase son:

- a) Aparecen uniones entre letras a través de simples rectas que no suelen ocasionar alteraciones o modificaciones en la estructura o forma de las mismas.
- b) Ya se marcan los márgenes con una corrección evidente, adecuada a la edad.
- c) Se perfilan unas líneas de renglones correctas y dispuestas con unos espacios normales.

Esta fase abarca desde los 10 a los 12 años, vinculándose con una ya muy marcada corrección en la escritura, así como a un claro derrotero en el sentido de la maduración gráfica hacia un modo o estilo personal, una velocidad y seguridad en la escritura cada vez más elevadas, un reconocimiento por parte del niño de lo positivo y lo que es preciso mejorar en su grafía, una identificación de este con su propia escritura, .....

En tercer lugar, aparece la *fase postcaligráfica*, caracterizada por un cierto replanteamiento o cuestionamiento del supuesto equilibrio gráfico. Algunos autores hablan de *crisis gráfica* o de la escritura como fenómeno que galopa en los años de la adolescencia y que pudiera tener una conexión con la maduración de la personalidad y aquellos elementos clave en la aceptación del propio individuo por los demás y por él mismo. En todo caso, el niño pasa por esta fase entre los 12 y los 16 años, precisamente en el momento en que cursa sus estudios en la Educación Secundaria. Se puede caracterizar esta fase por los siguientes factores:

1. Empiezan a despejarse las letras de aquello que es superfluo, como adornos o particularismos que no añaden nada a las mismas.
2. Algunas palabras de difícil lectura por su grafía, son identificables a través del contexto gráfico, a modo de desciframiento, pues si no serían ilegibles.
3. El intento de hacer la escritura más rápida y ágil lleva a la transformación o modificación de algunas letras, a veces de forma significativa.
4. Cabe apuntar que la escritura y la producción grafoescritural, consideradas en general, denotan ya rasgos inequívocos de la personalidad del individuo.

Siguiendo a Peugeot, y teniendo en cuenta la vinculación de sus investigaciones con los postulados de Ajuariaguerra, hay que destacar que no se queda en el análisis morfológico y estructural de la escritura del niño en esta fase caligráfica infantil, entre los 10 y los 12 años, según el normotipo en el entorno estudiado, sino que avanza esbozos de diagnósticos según la escritura del niño o, mejor dicho, de su producción grafoescritural. De hecho, según sea esa producción, Peugeot define las características psicológicas del momento evolutivo en que se encuentra el niño, así como lo más destacable de los rasgos de personalidad del mismo, si es que a dichas edades podemos hablar de tal personalidad. Lo que parece intachable es que la producción grafoescritural refleja las características o los posibles problemas por los que pasa el niño en esos momentos, y para ello emplea Peugeot los elementos de la grafología más clásica y del actual grafoanálisis, como son en la producción grafoescritural el tamaño, las formas, la continuidad en el trazo y la cursividad desembocando en un gesto gráfico fundamental, la velocidad, el orden y la dirección de las líneas, la organización del espacio en el soporte o papel, la dirección de las letras e, incluso, la posible firma, la acentuación y la puntuación. Peugeot avanza muy relevantes aportaciones acerca de lo que la escritura del niño refleja sobre la inteligencia, la afectividad y el carácter en general, con la aportación de numerosos estudios de casos en los cuales se comprueba lo que el grafoanálisis aporta. Al mismo tiempo, delimita el campo de las principales dificultades específicas y la escritura del niño, con una especificación en el terreno de los zurdos o mal lateralizados y los disléxicos.

Si nos detenemos en estos elementos, apreciaremos que son parte de la base de un análisis grafológico de tipo clásico, hoy aún vigente aunque ya superado por otros modelos analíticos. Peugeot, según esta visión general, apunta que es posible, y ella lo hace, analizar los rasgos de personalidad del niño en esos momentos de su evolución psicológica y grafoescritural. Por tanto, ello implicaría un gran avance en el estudio de las conductas disruptivas y de las actitudes contrarias a las normas

de convivencia en el marco escolar, si bien se podría trasladar este tipo de estudios a otros terrenos no estrictamente escolares como, por ejemplo, el de la asistencia social o el de la justicia de menores en el análisis de las características del niño que incurre en actos contrarios a las normas y hasta a las leyes. Es mucho lo que se puede ofrecer desde el grafoanálisis para ayudar al niño, al adolescente y al joven, así como para apoyar a las instituciones en sus labores preventivas, de tratamiento, de reinserción, etc.

Foglia se ha adentrado en la investigación en el área de la grafopatología, tanto en el campo de la escritura patológica per se y en función de los rasgos de personalidad del individuo, como en el reflejo en la misma de determinadas dolencias o enfermedades. En este sentido cabría considerar también lo que la escritura infantil y juvenil aportan al conocimiento de las características del niño o del joven o de la coyuntura en que se encuentren. Foglia parte de la base de que existe una escritura normal o, como denomina, sana, y que en el niño concurren unos determinados rasgos que constituirían la producción grafoescritural en los distintos terrenos de los garabatos, los dibujos y la escritura. Los elementos que emplea para el análisis son prácticamente los mismos que se tienen en cuenta en el grafoanálisis con personas adultas, aunque trasladados a lo que un niño puede realizar y, para ello, se valoran aspectos como la presión, la dirección, la utilización del espacio en el soporte o papel, etc. Foglia arranca de una evolución grafoescritural casi idéntica a las que proponen otros investigadores, si bien apunta que los balbuceos gráficos se manifestarán entre los 18 y los 24 meses, cuando en algún caso hay quien señala que aparecen a partir de los 12 meses (Foglia, 2004, p. 53-58). Así lo indica Zamora Loureiro, quien indica que el niño puede trazar rasgos en diferentes direcciones hacia los 12 meses (Zamora Loureiro, 2006, p. 26). La cuestión acerca del comienzo o posibilidad de comienzo de la ejecución por el niño de esos rasgos o trazas es sumamente importante, pues delimita qué tipo de investigación se ha llevado a cabo, en qué área sociocultural y con qué niños. Es relevante el que Zamora Loureiro apunte la posibilidad de ejecutar esos rasgos o trazas desde los 12 meses, pues ello imprime una capacidad del niño incluso antes que pueda consolidar el proceso de la bipedestación, o en paralelo al mismo, a la vez que confiere al desarrollo evolutivo un apreciable impulso pues, lógicamente, el niño que a esa edad empieza a adquirir determinadas destrezas en el ámbito de lo grafoescritural, puede tener una cierta ventaja en el desarrollo cognitivo en general, dado que apunta precozmente en el camino de la consolidación de un control motriz fino -manual- y de un control visuomanoespacial general que le servirá para gran parte de los procesos por los que ha de pasar. Por tanto, sin entrar en la diatriba de lo aportado por Foglia y por Zamora Loureiro, se puede sintetizar que cuanto antes comience el niño en este complejo proceso de evolución y maduración grafoescritural, tanto mejor para el afianzamiento en los procesos motrices y cognitivos paralelos.

Foglia trata sobre el desarrollo del aprendizaje grafoplástico y lo divide en tres etapas: la del garabateo, la del conocimiento de las formas de los objetos y la del reconocimiento de la superficie escritural (Foglia, 2004, p. 56). De otra parte, y con independencia de las clasificaciones hasta aquí recogidas, Crotti y Magni distinguen

determinados niveles concretos en la evolución de la coordinación motora, referidos, claro está, a la producción grafoescritural. Estos niveles son los siguientes:

- a) *Nivel motor* (aproximadamente hasta los 20 meses), en el que las señales sobre el papel son *homolaterales*, por lo que las ejecutadas con la mano derecha se encajan en la parte derecha del soporte o papel, es decir de la hoja empleada, mientras que con la mano izquierda sitúa los trazos en dicho lado del papel. Se presenta una tendencia a ser *centrífugas* estas trazas, o sea, parten del punto más cercano al niño que las ejecuta y se extienden hacia la derecha o hacia la izquierda. En cuanto a las líneas curvas pueden ser estas de dirección positiva -en sentido inverso al de las agujas del reloj-, o negativa -en el sentido de las agujas del reloj-. Se entiende que la dirección adoptada no es gratuita, sino conectada con el tipo de estructuración cerebral y no cambiará hasta más allá de los tres años. A partir de esa edad podrá realizar el niño círculos completos.
- b) *Nivel perceptivo* (entre los 20 y los 30 meses), en el que se distingue una *primera fase* durante la cual *el niño va adaptando, gradual y progresivamente, sus gestos manuales al espacio gráfico del que dispone*, y una *segunda fase* en la cual *pasa del dominio del gesto y de la mano al control del trazo*. En esta segunda fase, *en los primeros pasos, el ojo sigue a la mano que ejecuta la producción grafoescritural, más tarde la guía y la dirige donde el niño quiere*. Esto equivaldría, según se ha señalado antes, al control visuomanoespacial que señalan otros autores.
- c) *Nivel de representación* (entre los 30 y los 48 meses), en el que el niño vuelve a ser capaz de asociar la expresión gráfica con la oral, relacionando el dibujo con descripciones pronunciadas de viva voz. Este periodo coincide con el de adquisición de la capacidad de ejecutar líneas quebradas, lo cual permite al niño realizar en un soporte o papel un gran número de elementos u objetos de fácil reconocimiento. Los elementos que favorecen este cambio son:
  1. *La forma*, que permite diferenciar y ejecutar o dibujar una línea recta o un círculo.
  2. *La proporción*, que permite distinguir que un objeto es más grande que otro.
  3. *El número*, que permite el conocimiento y la descripción de conjuntos, ya sean de cosas, personas, etc.
  4. *El espacio gráfico*, o sea, la zona que viene definida y delimitada por los bordes del soporte o papel, la hoja sobre la que se dibuja, etc. En este aspecto, *se evoluciona de la representación de elementos sencillos o simples, situados uno al lado de otro, a la de otros más complicados*. En este intervalo tienen lugar las *primeras tentativas de grafismo estructural*, o sea, un tipo de *garabato tendente a la imitación de la forma o estructura de los adultos*. Más tarde, y hacia los cuatro o cinco años, tiene comienzo la *diferenciación entre las formas que podríamos denominar no figurativas* -según estos autores, terminarán por convertirse en escritura- *y los aspectos y formas figurados* -que terminarán por convertirse o ser la base del futuro dibujo-.

En cuanto a lo que se debe observar en la producción grafoescritural de los niños, señalan Crotti y Magni los siguientes aspectos:

- a) *El modo*, es decir, cómo sostiene el niño el lápiz o útil inscriptor, si relajada o forzosamente. En el primer caso, se perfila una motricidad libre y serena, y en el segundo se manifiestan diversas posibles tensiones. Se entiende que antes se habrá enseñado al niño sobre la mejor forma de tomar el útil inscriptor.
- b) *El espacio*. Si está repleto ello indica confianza, extraversión, expansión y deseos de crecer. En caso de estar poco completo o poco relleno, nos encontramos ante un niño inhibido, posiblemente temeroso, tímido e introvertido.
- c) *El punto de inicio*. Parece que lo más normal es que el niño comience el dibujo en la zona central del soporte o papel, como correspondería al lugar que ocupa frente a lo que le rodea. En el caso de que no fuese así, se puede detectar algún tipo de inhibición o posible timidez.
- d) *El trazo*. Este puede ser *seguro* o, en sentido contrario, *tembloroso* o *titubeante*. Con el trazo seguro está indicando el niño *soltura de movimiento, libertad para realizar sus exploraciones y para dibujar*. Con el trazo tembloroso podemos deducir *algún tipo de miedo*, aunque este temor puede ser, simplemente, a que el dibujo no cuente con la aprobación o estímulo por parte de los adultos.
- e) *La presión*, que puede ser *ligera* o *marcada*. Si apenas se percibe el trazo, se nos manifiesta una sensibilidad que suele percibirse también en el juego y en los hechos más cotidianos. Si se realiza un trazo con presión, ello significa una fuerte energía, vitalidad acentuada y una necesidad de disponer de un amplio espacio.
- f) *La forma*, que puede adoptar diferentes concreciones como círculos, ángulos, líneas quebradas, .... Los puntos manifiestan la manera en que el niño se sitúa en y ante el mundo, cómo se percibe y se desarrolla (Crotti y Magni, 2007, p. 22-27).

### 3. IMPORTANCIA DEL GRAFOANÁLISIS EN EL MEDIO EDUCATIVO. PRINCIPALES APORTACIONES

#### 3.1. La grafopatología y sus aportaciones en el medio educativo.

A lo largo de los últimos años se ha avanzado notablemente en la extensión del conocimiento de las técnicas de grafoanálisis, de tal manera que lo que eran disciplinas casi circunscritas a determinadas escuelas y países, se ha desbordado sobre la base del conocimiento generalizado y la consolidación de una gran disciplina con pilares comunes en las distintas áreas geográficas en que se desarrolla. La grafopatología no solo estudia lo que de diferenciación tenga una escritura o grafía, en cuanto a distanciarse del normotipo grafoescritural, si es que este pueda existir como tal -cosa muy debatida-, sino que a la vez determina si los rasgos de una escritura o producción grafoescritural son denotativos de determinadas características del individuo que la ha ejecutado. Desde otra perspectiva, la grafopatología se orienta a investigar o analizar los elementos de la escritura que pudieran ser indicios o testigos de unas dolencias físicas o psíquicas determinadas. Como quiera que el análisis en grafopatología

nos ofrece datos acerca de la persona cuya producción grafoescritural estudiamos, se presenta como disciplina y técnica de primer orden en el estudio de las conductas disruptivas en el marco educativo, así como en el entramado amplio -y a veces difuso- de las actitudes contrarias a las normas de convivencia. El Proyecto que se elabore en un centro educativo para coordinar todos los documentos de planificación ha de ser suficientemente potente como para encajar la aplicación de las técnicas de grafoanálisis, y más concretamente de grafopatología, de una manera estructurada, ordenada, protocolizada y sistemática, hasta el punto de comprender un importante avance en el conocimiento psicopedagógico. Si se entiende cómo actúa un alumno y cuáles son los rasgos presentes en sus actitudes o conductas contrarias a la convivencia, se estará en disposición de ayudarlo a superar y eliminar tales hechos considerados negativos y obstáculos para el aprendizaje suyo y el de los demás.

Las aportaciones del grafoanálisis al estudio y tratamiento de las disgrafías pueden ser sumamente interesantes. En algunos trabajos se ha sistematizado lo que podría considerarse la *etiología de las disgrafías*, o sea, las posibles causas o los caminos por los que suele evolucionar la escritura del niño hasta convertirse en disgráfica. Los factores causales son muchos y de muy diferente naturaleza, hasta dar como resultado la evolución de la disgrafia y la consolidación de la misma. En el medio educativo se ha contribuido al intento de superar las disgrafías, aunque con métodos que no siempre eran los adecuados al efecto. Los niños con la denominada *mala letra* eran condenados a escribir para mejorarla y, claro está, así hasta se daba lugar a un cierto empeoramiento del producto grafoescritural. No se caía en la cuenta de que obligar al niño a repetir lo que no hacía correctamente equivalía, en gran medida, a consolidar y automatizar los rasgos problemáticos en la escritura. Todo lo más que se aconsejaba al niño y a su familia es que realizara los clásicos cuadernillos de caligrafía, de unas marcas comerciales muy conocidas, pero que le hacían repetir las grafías que realizaba de forma incorrecta. Sin saber la etiología ni las características de la disgrafia concreta, no era posible abordar la solución a modo de terapéutica. Esta ha sido, y aún hoy es, una práctica muy común, pues se ha querido generalizar un tratamiento relativamente barato, pero inadecuado en gran parte de los cuadros disgráficos. En el caso del grafoanálisis, confluyen las aportaciones propias de la disciplina grafológica, pero en el medio educativo hay que agregarle las específicas de la logopedia.

Respecto a las *conductas disruptivas* y las *actitudes contrarias a la convivencia* en el medio educativo, el grafoanálisis presenta grandes ventajas, pues al estudiar la producción grafoescritural de los alumnos que incurren en estas conductas y actitudes se puede valorar su situación y ayudarles a superar el cuadro que presentan. Una cosa es la disgrafia, en sus más variadas manifestaciones en el ámbito escolar y académico, y otra muy distinta la escritura patológica del niño, adolescente o joven. La escritura patológica nos está dando pistas para conocer e interpretar posibles problemas del niño o del joven, y se erige como en una especie de marcador que indica, a través de señales de alarma, que algo no marcha correctamente y que es precisa una intervención profesional desde la orientación escolar para ayudar al alumno. Por el contrario, la disgrafia solo nos indica una alteración formal, motriz, de rango visuomanoespacial, visual, o del tipo que sea, pero ante la que podemos intervenir sin la más mínima

preocupación de la aparición de una conducta contra la convivencia o un cuadro de conducta disruptiva simple. Por ello resulta de capital importancia valorar la disgrafía en la edad escolar y las posibles diferencias respecto de la escritura patológica según las características del sujeto (del niño o del adolescente).

Sin embargo, no se puede negar que la disgrafía puede tener conexiones con lo grafopatológico, toda vez que la primera se puede producir por factores de corte psicológico o neurofisiológico que también se hallen presentes en un cuadro grafopatológico. Además, esto último ya puede ser denotativo de problemas o patologías que tengan que ver con el comportamiento del niño o del joven. Aquí es donde el grafoanálisis puede aportar mucho a la orientación psicopedagógica. Los modelos de análisis y la intervención respecto a las disgrafías ya están descritos en otros trabajos donde se marcan pautas y se aportan instrumentos y protocolos de actuación verificados en la práctica educativa. Algunos de dichos instrumentos y protocolos suponen aportaciones también aplicables en el terreno del análisis grafoescritural en los casos de conductas disruptivas y actitudes contrarias a la convivencia (Domínguez León, 2006, p. 221-278). Los modelos de análisis en el medio escolar y las pautas de intervención para estos casos han de ser explicitados en los documentos de planificación del centro educativo, razón por la que es vital contar con una sólida base teórica que ampare la propuesta. Sin fundamentación teórica todo se puede quedar en la aplicación de unas técnicas inconexas con el marco global de la planificación del Plan de Centro.

¿Qué podemos encontrar en la escritura de los alumnos que presentan conductas disruptivas y trastornos graves de la conducta en el medio educativo? Esta cuestión es compleja, y no debería reducirse a un mero intento de clasificación. Se precisa de un marco teórico que avale el análisis y la clasificación posible, y lo encontramos en la teoría que sistematiza el grafoanálisis, especialmente en la producción de aquellos investigadores que han dedicado su labor al grafoanálisis en relación a la escuela y a los niños en general (Peugeot, 1999). No obstante, este marco teórico sigue siendo relativamente débil si lo comparamos con lo alcanzado en el grafoanálisis en general orientado a adultos, es decir, se necesita un fuerte impulso en los estudios concernientes a grafoanálisis y grafopatología en el marco de la infancia y de la institución escolar en un sentido muy extenso. Los intentos por sintetizar lo alcanzado y darle forma para que sea digerible y adaptable a la mayoría de grafoanalistas y profesores, de manera que se pueda aplicar en la educación y muy directamente en los proyectos de centro y proyectos curriculares forman parte de una avanzadilla que ahora se pone en marcha (Domínguez León, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2001 y, particularmente, 2006).

Podemos encontrar elementos que nos den pistas sobre determinados aspectos de la personalidad, problemáticas generales y específicas en que se vea envuelto el niño, coyuntura por la que pasa o le afecta directamente, intereses que tiene, aspectos de apego y desapego, aspectos de debilidad ante determinadas cuestiones, rechazos y miedos, algunos de los cuales puedan llegar a convertirse en fobias o conductas no compatibles con la normalidad clínica, grado de sinceridad, tendencia a la mentira, tendencia al egoísmo, papel que los demás juegan en su vida con especial atención al tratamiento que concede a las personas, agresividad, brutalidad, deshonestidad

referida a distintos aspectos y especialmente a la tendencia a la apropiación de lo ajeno, conflictos afectivos de distinta índole y especialmente los conectados con el mundo afectivo más próximo del niño en relación a sus padres, hermanos, abuelos, parientes cercanos, o bien la falta o ausencia de alguna o algunas de estas vinculaciones familiares y afectivas, conflictos de carácter sexual, valoración de la sexualidad en la vida, relación con el mundo en general, aspectos y problemas de afectividad, situación de autoestima, valoración del entorno familiar o próximo, ..... Gran parte de estos aspectos se resumen en el comportamiento social del niño, tanto en la institución escolar como en su entorno próximo, es decir, desde la escuela se puede detectar con cierta facilidad un comportamiento que se salga de la normalidad, y a través del grafoanálisis se puede corroborar y hasta, en algunos casos, predecir posibles conductas disruptivas antes que lleguen a manifestarse en grado de cierta gravedad. La relación anterior puede convertirse en una especie de clasificación muy extensa, lo cual hace que haya que centrarse en ella con más detenimiento y en un trabajo de más envergadura.

Foglia nos adentra en el mundo de la grafopatología y aporta lo que considera diferencias entre la escritura normal y la patológica, o lo que denomina *escrituras anormales* o *enfermas*. Delimita en ciertas letras una correspondencia con el organismo humano, con el cuerpo y sus funciones fisiológicas. Así, en la letra ele minúscula, delimita en el bucle tres zonas o tercios. El primer tercio -el superior- se corresponde con la cabeza, ojos, nariz, boca, oídos, laringe y bronquios. El segundo tercio -el medio- se corresponde con el cuello y el hombro derecho. El tercer tercio -el inferior- se corresponde con el tórax, el corazón y las mamas. De la misma manera, la zona inferior de letras como la efe minúscula -f-, considerada en su bucle inferior, se dividiría en cuatro zonas o cuartos, a las que asigna un número -del 1 al 4- comenzando por arriba de dicho bucle. Esta numeración y topografía la asigna también a las zonas inferiores con bucle -jambas- de las letras ge -g-, jota -j-, pe -p-, i griega -y-. El primer cuarto -1- se corresponde con el estómago y el hígado. El segundo cuarto -2- se corresponde con los riñones y la vejiga. El tercer cuarto -3- se corresponde con los órganos sexuales. El último cuarto, es decir, el cuarto -4- se corresponde con las piernas y los pies. Como ampliación y mayor explicitación de estas correspondencias, si se tiene en cuenta la zona de la escritura o zonas gráficas que podemos apreciar en letras como la efe -f-, tendríamos una zona superior, otra media -que puede ser la del óvalo de la letra o, y también de la a, y el equivalente a esa zona en las demás letras- y otra inferior. Además, distingue una zona inicial -donde arranca la letra- y una final -donde concluye-. Cada zona tiene, según Foglia, una correspondencia con partes corporales, lo cual nos llevaría a las posibles zonas patológicas en la escritura. La zona superior se corresponde con: cabeza, ojos, oídos, nariz, boca, bronquios, laringe, cuello, hombro derecho. La zona media se corresponde con: tórax, corazón, pulmones, mamas, trastornos lumbares. La zona inferior se corresponde con: estómago, hígado, riñones, vejiga, órganos sexuales, piernas, pies, trastornos de la columna vertebral, gota. La zona inicial se corresponde con: hombro y brazo izquierdos, depresión moral. La zona final se corresponde con: brazo derecho, trastornos relacionados con el futuro del sujeto, efectos psicológicos causados por temores, angustias, .... Foglia aporta el análisis de las características grafopatológicas siguiendo un método clásico

de análisis de los elementos de la escritura como velocidad, presión, tensión, ..... (Foglia, 2004, p. 85-114). Si se da por válida esta aportación, es preciso llevarla al terreno del grafoanálisis aplicado, incluso en las instituciones educativas, y en todos los niveles de enseñanza en que ello sea posible y aconsejable.

Determina Foglia, según lo apuntado, lo que considera que son *indicadores grafo-patológicos*, que baraja como verdaderos síntomas gráficos capaces de aportar información acerca de la salud o la enfermedad de quien los produce (Foglia, 2004, p. 377-380). Esto cabe aplicarlo al marco educativo en un sentido muy amplio, para analizar la producción grafoescritural en general, y más en concreto en aquellos alumnos con problemas de aprendizaje, fracaso escolar o alteraciones en su comportamiento como TDAH, conductas disruptivas, conductas contrarias a las normas de convivencia, conductas gravemente contrarias a las normas de convivencia con cuadros cercanos o específicos a disociales, negativitas desafiantes, etc. La clasificación de los trastornos de la conducta del DSMIV ayuda a comprender el alcance que pueden llegar a tener los trastornos de la conducta en el medio educativo. Las técnicas de grafoanálisis pueden contribuir a un mejor conocimiento de los rasgos y características de personalidad de los alumnos que presentan estos u otros trastornos de la conducta, en el camino de ayudarles a superar las actitudes contrarias a la convivencia. El Plan de Convivencia y el Plan de Centro de un centro educativo pueden contener los elementos técnicos y de procedimiento -protocolos de intervención y estructura y organización de la respuesta educativa ante estos casos y otros que afectan a la convivencia- necesarios, adaptados al entorno sociocultural y a las características específicas de la cultura del centro y de su comunidad educativa.

A partir de estos pilares sabemos que es posible hallar elementos en la producción grafoescritural de los niños que presentan conductas disruptivas y trastornos de la conducta de distinto tipo que nos ayuden a evaluar, diagnosticar y proponer pautas terapéuticas y de actuación ante los cuadros y las actitudes que ejemplifican. El grafoanálisis, y la grafopatología pueden contribuir notablemente a ayudar a la institución escolar y a la planificación educativa en cuanto a contar con métodos de análisis y evaluación en la siempre difícil tarea de afrontar dichas conductas. Es preciso, no obstante, que la planificación contemple la puesta en práctica de un proyecto de grafoanálisis para recoger toda la información posible en cuanto a producción grafoescritural de los alumnos en general, y de los que presentan trastornos de la conducta en particular, en el tema que nos ocupa. Esto, como se podrá comprender fácilmente, no es una tarea que se pueda improvisar, ni basta solo con la intención de hacerlo pues, básicamente, es necesaria una preparación profesional al respecto, que puede recaer en el Departamento de Orientación y en las Tutorías, al menos. Y ello en lo referente a la recogida de datos en un sentido amplio, pues más adelante es necesario procesar, valorar e interpretar dicha información, y eso es ya tarea de especialistas altamente cualificados.

Algunos investigadores, desde el área de la psicología y el grafoanálisis, apuntan en el sentido de considerar una *grafología infantil*. Moreno señala que es preciso tener en cuenta una serie de factores grafológicos para valorar la escritura infantil. Si los revisamos, podemos apreciar que coinciden en grandes rasgos con los elementos de

la grafología tradicional, aunque aplicados al mundo de la escritura infantil. Tal como los explicita, refiriéndose a la *fase caligráfica*, son los siguientes. En la dimensión de la *inclinación*: *vertical con movimiento, vertical sin movimiento, inclinada a la derecha, muy inclinada a la derecha (tumbada), inclinada a la izquierda (invertida), inclinación irregular, escritura inmóvil* (sin movimiento), *movimiento irregular* (chocan las letras entre si), *movimiento en forma de sacudidas, torsiones en zona inferior*. En cuanto a la *continuidad en el trazado*: *escritura ligada, desligada, agrupada, reenganchada, fragmentada, retocada, vacilante*. En cuanto a la dimensión *forma*: *escritura angulosa, redonda, artificial, en arcadas, en guirnaldas, redondilla o más ancha de lo normal, filiforme*. En lo relativo a la dimensión *presión*: *escritura de presión intensa, débil, ligera, espasmódica, normal, pastosa*. En cuanto al *tamaño*: *grande, pequeña, muy pequeña* (microscópica), *de tamaño irregular, con desproporciones en las tres zonas, con una zona inferior disminuida, con una zona inferior prolongada, estrecha entre letras, ancha entre letras, de espacios grandes entre palabras, de espacios reducidos entre palabras, de espacios grandes entre líneas, de espacios pequeños entre líneas, de espacios irregulares entre líneas*. En cuanto a la *velocidad*: *lenta, rápida, precipitada, irregular, contenida, lanzada*. En lo relativo a la *dirección de las líneas*: *escritura ascendente, descendente, de líneas rígidas, de líneas sinuosas*. En relación a la dimensión *orden*, y especialmente respecto a los *márgenes*: *márgenes ausentes, márgenes superior, izquierdo y derecho* (Moreno, 2007, p. 325-340).

Desde otras perspectivas, y dentro de las pautas más clásicas de la grafología, no se aborda la cuestión de un grafoanálisis particular para niños y adolescentes, y se desprende de las publicaciones que siguen esta línea que, en el caso que nos ocupa, de las conductas disruptivas en el ámbito educativo y de los trastornos de conducta, son elementos también clásicos los que pueden ayudar a un análisis de la producción grafoescritural para adentrarnos en el marco de las conductas. Así, el egoísmo o el comportamiento social son analizados a través de los rasgos grafoescriturales por métodos convencionales, y así el resto de los factores característicos que componen la personalidad de un individuo. Tesouro de Grosso, en esta dirección, da un sentido de gran valor al análisis de la letra “c” minúscula para las características o rasgos de egoísmo, y de la letra “ñ” minúscula para el comportamiento social, por ejemplo (Tesouro de Grosso, 2006, pp 146-151 y 270).

Aunque no en un marco infantil, ni en la institución educativa, se emplean diferentes pruebas basadas en la producción grafoescritural, que en algunos casos podría valorarse su empleo en edades juveniles y en relación al ámbito que aquí se aborda. Así, las experiencias italianas en grafología judicial y psicología forense nos señalan que en ese contexto se valora y se tiene muy en cuenta el papel del perito judicial, como muestra Bidoli, en la aplicación del test de análisis de la psicopatología social a través de la escritura, empleando el test TAPSS y la clasificación que aporta el DSMIV (Bidoli, 2001, p. 121-142). Mastronardi y Bidoli explican la aplicación del test de la escritura a un caso clínico y pericial en la dirección antes señalada (Mastronardi y Bidoli, 2001, p. 143-194).

### 3.2. Etiología, descripción de los tipos de conductas contrarias a la convivencia y avance de una posible clasificación que sirva de orientación a los educadores

Desde la psicología y la psiquiatría se han realizado importantes aportaciones en el terreno de lo puramente taxonómico, avanzando una clasificación que nos permita movernos con cierto rigor en el ámbito de los trastornos de la conducta. En este caso, interesa ver dichos trastornos de la conducta en general, y apreciar cómo se manifiestan en el aula o en las instituciones educativas, para perfilar de qué estamos hablando. Antes de ello deberíamos hacer un breve balance, a modo de pequeña incursión en el mundo de la educación y de las conductas disruptivas en los últimos años. Tales conductas, y las actitudes contrarias a las normas de convivencia, así como los trastornos que implican actitudes negativistas y desafiantes no son nuevos. Cualquiera que repase los anales de las instituciones escolares puede verificar casos concretos de tales conductas si realiza un repaso a un periodo prudencial, por ejemplo cinco décadas. Los profesores más mayores, e incluso los ya jubilados o retirados de su ejercicio profesional nos pueden hablar de ciertas conductas contrarias a la convivencia, a pesar que el papel del educador era entonces mucho más reconocido socialmente que hoy, y la institución escolar era educativa en casi todos los sentidos, es decir, no solo se enseñaba y se aprendía el contenido de las materias oficiales, sino también lo que hoy se entiende por educación, aunque fuese solo a partir de la asimilación de pautas de comportamiento por la ejemplificación de actitudes y conductas consideradas positivas. Estos maduros y sabios profesores pueden indicarnos que los alumnos tenían un respeto que no muestran los de hoy, no solo por sus profesores, sino también por sus compañeros, por las personas mayores, por los enseres y por el entorno.

¿Qué está ocurriendo, o qué ha sucedido para que en las últimas décadas se hayan disparado las alarmas escolares y sociales acerca del comportamiento de los alumnos? En primer lugar, habría que definir qué es o cómo entendemos que debe ser el desarrollo normal de la conducta. Mardomingo, siguiendo a Lamote de Grignon en sus aportaciones sobre Neurología Evolutiva, entiende la conducta del niño como la expresión de la función del sistema nervioso que, regulada por un proceso de maduración, alcanzará grados de adecuación cada vez mayores a las demandas del medio. Vista así la conducta humana, se considera como el resultado de la interacción de un sistema estructural, muy complejo, el sistema neuro-mio-endocrino y el medio ambiente. En este sentido, dicho medio ambiente tendrá una importancia decisiva durante la infancia, por lo que implica de mimetizante y de condicionamiento. La Neurología Evolutiva de Lamote de Grignon subraya que es preciso incorporar el criterio de evolutividad, por el que ninguna conducta en el niño aparece del vacío, sino que es por la historia previa. Con la introducción de terminología cibernética por Lamote de Grignon se hacía más fácil la comprensión de los mecanismos de funcionamiento del organismo y, particularmente, del cerebro, considerando al ser vivo como un organismo capaz de acumular información, y siendo su funcionamiento tanto más eficaz cuanto mayor es su complejidad y más sofisticados son sus sistemas de autorregulación. Así, la función del sistema nervioso experimenta un proceso de maduración imprescindible para la normalidad de la conducta. El proceso de maduración tiene

lugar en dos niveles: uno bioquímico y microscópico, esto es, la *micromaduración*; y otro clínico o de la conducta del niño, es decir, *macromaduración*. Esta última se manifiesta en dos hechos básicos: el primero es la pérdida progresiva de determinados patrones de conducta congénitos, los reflejos arcaicos empleando la terminología clásica; el segundo es la adquisición de nuevos patrones de conducta de nivel jerárquico superior. La primera es condición indispensable para la segunda, siendo precisa la desaparición de ciertos automatismos para lograr la correcta adquisición de determinadas funciones, que también terminarán por automatizarse, como el lenguaje. Todos estos procesos están sometidos a factores y a leyes que los determinan y regulan (Mardomingo Sanz, 1994, p. 218-221).

Se describen periodos vulnerables y otros críticos del desarrollo, comenzando por la vida intrauterina, ligados a gran cantidad de factores, aunque habría que destacar la nutrición de la madre. El periodo de aceleración del crecimiento cerebral varía de unas especies a otras, aunque en el ser humano abarca buena parte del embarazo y se alarga durante la vida postnatal. Es crucial la terminación de la fase de multiplicación de los neuroblastos y el establecimiento del número total de neuronas, lo cual parece suceder en el ser humano aproximadamente al finalizar el segundo trimestre de gestación, y concluye a los dos años de vida, coincidiendo con el final del periodo de máxima mielinización. La vulnerabilidad cerebral en el tercer trimestre de gestación y los dos primeros años de vida se relaciona con determinados cambios anatómicos y funcionales: aumento del tamaño cerebral; intensa multiplicación de la oligodendroglía; modificación en los ácidos nucleicos; muy acusada síntesis de lípidos en conexión con la mielinización; cambios en la actividad enzimática; disminución del contenido de agua y aumento de los lípidos cerebrales; y crecimiento y ramificación de las dendritas con establecimiento de circuitos polisinápticos. También se deduce de estos procesos que la desnutrición afecta poderosamente el desarrollo referido y ello incidirá en la conducta (Mardomingo Sanz, 1994, p. 221-222).

Desde aquí se parte a un proceso que influye en la conducta del individuo, y pueden tener gran influencia en esta las experiencias tempranas, hasta el punto de incidir sobre posteriores trastornos psiquiátricos. Influyen el síndrome de privación psicosocial, el maltrato y el medio familiar desfavorecido en la aparición de determinadas conductas y trastornos psiquiátricos en la vida adulta. El maltrato recibido puede condicionar el futuro. Algunas investigaciones señalan que al menos un tercio de los niños maltratados se convertirá en padres maltratadores. El ambiente sociocultural desfavorecido repercute en el desarrollo de la conducta del niño y en la aparición de determinados trastornos de conducta. También se relacionan con experiencias adversas que suponen la pobreza y la marginación, pues los fracasos en el aprendizaje escolar y los trastornos de conducta en la infancia y en la adolescencia son más frecuentes en este grupo de población. Tampoco hay que olvidar que experiencias tempranas como la pérdida del padre, de la madre o de ambos durante la infancia pueden influir, de modo que estos sujetos sufren en mayor proporción cuando son adultos trastornos depresivos, de ansiedad y determinadas fobias. Mardomingo, siguiendo a Weyerer, señala que el riesgo de padecer trastornos psiquiátricos en la adolescencia y en la adultez aumenta cuando el niño no es criado por sus padres biológicos, sobre

todo cuando la pérdida del padre se produce durante el primer año de vida (Mardomingo Sanz, 1994, p. 223-228.). Sin entrar en el debate entre especialistas, y sin generalizar en lo referente al marco educativo, hemos de tener muy en cuenta que el medio influye de forma notable en las conductas disruptivas y en los trastornos de conducta que presentan algunos alumnos, y que el medio social ha evolucionado en las últimas décadas a pasos agigantados, aspecto a considerar como coadyuvante en la aparición y extensión de dichas conductas. Cuando, genéricamente, se aludía en la institución escolar a las familias desestructuradas, y esto sin recurrir a la psicología ni a la psiquiatría, parecía indicarse que el medio social en que se desarrolla el niño influye sobre su conducta hasta extremos incalculables.

Esto mismo lo hemos de valorar en relación a lo que Konrad Lorenz denominó *imprinting* o *troquelado*, para distinguirlo de otras formas de aprendizaje, pues está unido a la experiencia temprana del ser humano (Mardomingo Sanz, 1994, p. 208-210). En el ámbito de la conducta humana parece que tiene una influencia muy característica.

A lo largo de los últimos años se ha hablado, investigado y escrito mucho sobre el trastorno hiperactivo -término empleado desde la psiquiatría-, aunque se ha popularizado la denominación amplia de trastorno de la atención con hiperactividad, que recoge el DSMIV. Aún se puede hablar de una vulgarización del término, aunque muy mal aplicado, incluso por padres, madres y familias que tildan a alguno de sus hijos o miembros como hiperactivo. En este caso, falta casi siempre un diagnóstico, una terapéutica y todas las esperanzas de apaciguamiento del niño se centran en la escuela y las instituciones educativas, sin más. En otros casos, el diagnóstico no pasa de la atención médica primaria, o del orientador del centro educativo, faltando la concurrencia de especialistas que puedan arrojar luz y establecer posibles tratamientos. La escuela y los centros educativos, en general, soportan el peso de una cantidad muy apreciable de niños que presentan cuadros si no fácilmente clasificables como TDAH, sí próximos a dicho trastorno, casi siempre sin contar con los medios para afrontar las situaciones derivadas de unas conductas que no se amoldan a los ritmos y los tiempos del aula, así como al derrotero de un programa de trabajo normalizado, en la escuela ordinaria, concebido en gran medida para niños que no presentan estas características.

Paralelamente a la contemplación de los cuadros relativos a TDAH y próximos, es preciso estudiar a fondo el contexto en que se desenvuelve el niño afectado. El entorno familiar, como hemos señalado, puede ser uno de los factores más determinantes en el troquelado y en el desarrollo de unas determinadas pautas de conducta. El niño aprende con el ejemplo y se mimetiza adaptándose al modelo y tipos de reacciones a que se le lleva y acostumbra por sus educadores más inmediatos, que son sus padres, y sus familiares más directos a cuyo cargo se encuentra.

Si atendemos a la etiología de este tipo de cuadros, se ha dedicado mucha investigación clínica a lo puramente neurobiológico, para dilucidar acerca de los mecanismos de transmisión serotoninérgica y dopaminérgica, ya que se comprobó que fármacos

estimulantes del tipo de las anfetaminas y del metilfenidato, y antidepresivos que incrementan la actividad de la dopamina y de la serotonina, mejoraban la sintomatología. La historia del trastorno hiperactivo a través de los esfuerzos que le han dedicado la medicina, la psicología, la biología y otras disciplinas, nos llevan a considerar que se ha pasado de una fase de captación del fenómeno entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX -1896-1914-, a otra en la que se buscaba la etiología (1915-1936), y en esta ya se incluían aspectos causales como los posibles conflictos de la personalidad en formación y trastornos o lesiones cerebrales, y a continuación la fase de nuevos hitos en el tratamiento y el reconocimiento de un cuadro como el síndrome hiperactivo, superando el anterior de daño cerebral mínimo (Mardomingo Sanz, 1994, p. 415-418).

El TDAH se presenta con una sintomatología asociada, que es determinante en el medio educativo, pues determina importantes obstáculos para el aprendizaje del niño. Y si tenemos en cuenta el trabajo del profesorado, estos cuadros localizados en algunos niños generan situaciones que impiden aprender al resto de sus compañeros que no los padecen, dado que se originan situaciones en las cuales no se puede constituir un clima de aula ni de aprendizaje adecuado a la mayoría. De hecho, los padres de estos niños se preocupan especialmente cuando se percatan de las dificultades de aprendizaje escolar que presentan. Las causas del mal rendimiento se podrían sintetizar en: a) las características propias del trastorno hiperactivo, con deficiente atención e impulsividad; b) la existencia de un trastorno específico para la adquisición de la lectura; y c) la existencia de déficits cognitivos. Un porcentaje elevado de estos niños suele obtener en los tests psicométricos unos resultados próximos a los siguientes: a) cociente intelectual ligeramente por debajo del término medio; b) mayor variabilidad en los subtests con resultados a veces discrepantes; c) estrategias cognitivas poco eficaces e impulsividad frente a las tareas; d) torpeza motriz; e) desorganización cognitiva; f) trastornos específicos del aprendizaje -retrasos del lenguaje, dificultades perceptivas, problemas de memoria, discriminación auditiva, .....-; g) menor rendimiento en el trabajo en grupo que en tareas individuales. Se entiende que estas características cognitivas y otras son consecuencia de encontrarse afectados los mecanismos de atención, vigilancia y refuerzo. Hay un paso inmediato desde esta hiperactividad al trastorno de la conducta más generalizado y, por añadidura, más grave en el medio educativo (Mardomingo Sanz, 1994, p. 432-440). Si nos atenemos a los criterios diagnósticos del trastorno por déficit de la atención con hiperactividad según el DSMIV, observamos que algunos de ellos entorpecen, dificultan o, sencillamente, impiden el aprendizaje escolar propio y, muy probablemente, el de los compañeros del aula, dada la atención que el profesorado suele dedicar a estas conductas. En algunos casos, el profesorado señala que con determinadas conductas y actitudes, es inviable avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mardomingo define el trastorno de la conducta como la transgresión de las normas aceptadas por un determinado grupo social, lo cual implica la violación de un código determinado y suele tener un carácter perturbador para otras personas. Así se incluye desde la desobediencia y la mentira, hasta el robo y algunos crímenes como el homicidio, teniendo en común estos unas características de antisocial y una

dimensión de agresividad. Con este comportamiento, se violan los derechos básicos de los demás y las normas sociales apropiadas a la edad. En algunos casos, se roza o se entra en el terreno de la psicopatía. El trastorno de la conducta viene caracterizado porque perjudica, perturba y preocupa bastante más a las personas que componen el entorno del niño, del adolescente o del joven que a él mismo, presentando un matiz agresivo, y no respondiendo como fuera de esperar ni a premios ni a castigos (Mardomingo Sanz, 1994, p. 451-453).

El DSMIV nos ofrece una clasificación de los trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, los cuales inciden claramente en el marco educativo: trastorno por déficit de atención con hiperactividad (F90.0, de tipo combinado, F 98.8, de tipo con predominio del déficit de atención, F 90.0, de tipo con predominio hiperactivo-impulsivo); F 90.9, trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificado; F 91.8, trastorno disocial, en el cual hay que especificar el tipo, si es de inicio infantil, o de inicio adolescente; F 91.3, trastorno negativista desafiante; F91.9, trastorno de comportamiento perturbador no especificado.

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) de la OMS de 1992 definía los trastornos disociales como una forma persistente y reiterada de comportamiento disocial, agresivo o retador, y los subdividía según las características siguientes: a) Trastorno disocial limitado al contexto familiar. Aquí se dan las conductas disociales y agresivas solo o preferentemente en el medio familiar, y en relación con las personas que conviven con el niño, el adolescente o el joven; b) Trastorno disocial en niños no socializados. La conducta disocial tiene un carácter persistente o agresivo y se manifiesta de manera particular en una profunda dificultad para establecer relaciones personales con otros niños o compañeros; c) Trastorno disocial en niños socializados. Aquí se da el comportamiento disocial y agresivo en niños aparentemente bien integrados en el grupo de compañeros. En ciertos casos, los compañeros participan en las conductas disociales o delictivas; d) Trastorno disocial desafiante y oposicionista, característico de niños de edad inferior a 9 ó 10 años, con una conducta marcadamente desafiante, provocadora y desobediente, con ausencia de actos agresivos más graves, que impliquen transgredir las leyes o los derechos de otros.

Es necesario considerar las patologías que se encuentran asociadas con más frecuencia al trastorno de la conducta, pudiendo resumirse en tres ámbitos: trastornos psiquiátricos, síntomas neurológicos y déficits cognitivos. Mardomingo establece una serie de características de personalidad y conducta en el trastorno de la conducta: desobediencia, arrogancia, actitud desafiante, rebeldía, negativismo, oposicionismo, actitud exigente y tiránica, reacciones explosivas, actitud provocadora, rudeza, sarcasmo, expresiones soeces, actitud taciturna y malhumorada, desconfianza paranoica, humor sádico (Mardomingo Sanz, 1994, p. 463-464). La misma investigadora apunta más tarde, y en un nivel de publicación más divulgativo, que las características básicas del trastorno de la conducta son las siguientes: transgresión de normas sociales, dimensión perturbadora para los demás, carácter agresivo, impulsividad, impremeditación, ausencia de sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, carácter manipulador de la relación interpersonal, ubicuidad de la sintomatología, permanencia a lo largo

del tiempo, falta de respuesta a premios y a castigos, carácter inapropiado para la edad. Al mismo tiempo, señala que existe toda una sintomatología del trastorno de la conducta, que se entiende puede ser en algunos aspectos lo que se detecta en primer lugar, con factores que en parte aparecen en el sistema educativo o en la familia, y que pueden ser percibidos por educadores y por padres o adultos a cuyo cargo se encuentren los niños o jóvenes en cuestión: agresiones físicas, crueldad con los animales, mentiras, robos, desobediencia, fugas del hogar, provocar fuegos, consumo de drogas, hacer novillos, amenazas, asaltos, vandalismo, agresiones sexuales, homicidios (Mardomingo Sanz 2002, p. 100-101).

Algunos de estos factores sintomáticos podríamos extenderlos o ampliarlos de acuerdo con la práctica docente y psicopedagógica, a la crueldad con los iguales o con adultos, provocar situaciones de peligro próximas al fuego, como descargar extintores o hacer saltar alarmas, no solo consumir drogas individualmente sino hacerlo en grupo, incitando a otros a que lo hagan y ser portadores e introductores de determinadas drogas en ambientes de iguales, empleo de la amenaza y la coacción junto con la violencia a través de grupos organizados como bandas o sectores que pretenden encontrar un lugar en el entramado de lo antisistema, aceleración de los primeros contactos sexuales y tendencia a la promiscuidad, percepción de la relación sexual como de pertenencia de la otra persona, por lo cual están dispuestos o dispuestas incluso a las violencias más extremas, robos y asaltos organizados en grupo, tendencia a ser líder del grupo organizado o a buscar ser acogido en uno con otro líder, constante escalada de actos que muestren y demuestren las cualidades asociales del individuo como forma de seguir siendo aceptado en el grupo organizado, ya sea como líder o como simple miembro, desprecio por las normas, la autoridad, el saber y cuanto signifique orden o jerarquía.

En el aula, y en general en el marco educativo, se constatan estos factores apuntados, subrayándose un elevado grado de crueldad de estos niños hacia los demás, sean iguales como compañeros de clase, o sean adultos como profesores. Algunos de estos niños aprovechan cualquier hecho o coyuntura para herir a alguien en sus sentimientos, mediante mofas, sarcasmo, ofensas, apodosos o motes para ridiculizarle, etc. Del mismo modo rompen con su actitud cualquier secuencia normal de enseñanza y de aprendizaje, convirtiéndose en protagonistas de la escena por métodos y recursos que llegan incluso a la violencia física contra los demás o contra el entorno.

Sin intentar llevar a cabo una minuciosa revisión de factores etiológicos desde un punto de vista social, y siguiendo a Mardomingo, parece que la agresividad guarda una estrecha relación no solo con el ambiente sociofamiliar más inmediato, sino que dentro de ese contexto percibe el niño algo que será demoledor en muchos casos para la inculcación de contravalores. Se trata de cómo los medios de comunicación transmiten la imagen y el mensaje de la violencia, y cómo esta es algo generalizado entre niños y jóvenes, de tal manera que el miedo del niño o del adolescente a no ser aceptado por sus iguales que son agresivos le lleva a perpetrar actos que le señalen también como violento. Desde la televisión, la violencia televisiva favorece las actitudes antisociales, de tal guisa que se desprenden tres consecuencias destacables:

aprendizaje de conductas y actitudes agresivas; insensibilidad ante la violencia ejercida sobre los demás; y miedo a ser víctima de la violencia. Sin embargo, parece que no todas las formas de violencia producen los mismos efectos, pues las más peligrosas son las que incluyen escenas eróticas y de desprecio hacia las mujeres. El componente económico de las programaciones y el empleo o la aparición de la violencia, así como la publicidad de esta en todo tipo de programas son factores que llevan a que los niños sean receptores de lo que son contravalores. La Asociación Española de Consumidores y Usuarios, señala Mardomingo, publicaba en 2001 un estudio en el que, basándose en la programación de televisión indicaba que: los niños pueden ver una acción violenta cada tres minutos; el 30% de los actos violentos se dirige en contra de las mujeres y ataca la dignidad femenina, transmitiendo una imagen de las mujeres degradada y deshumanizada; los aspectos educativos y culturales de la realidad se presentan como algo aburrido y rechazable, al tiempo que a los adolescentes no les gusta la lectura. Este modelo de mensaje se difunde con una pasividad de quien podría evitarlos (Mardomingo Sanz, 2002, p. 89-92).

Cuando hablamos de trastorno de la conducta, podemos enfatizar que ciertos factores descriptivos desde el punto de vista de la psicología y de la psiquiatría podrían servirnos para valorar el caso concreto, e incluso tener en cuenta los elementos de mal pronóstico. Mardomingo sintetiza la evolución del trastorno de la conducta en las siguientes etapas y aspectos: a) en la edad preescolar, temperamento difícil, hiperactividad, conductas perturbadoras en el medio familiar [hoy habría que añadir también en el medio escolar, dada la generalización de la escuela infantil]; b) en la edad escolar, problemas de disciplina en el aula, aprendizaje deficiente, hacer novillos, conductas agresivas, pérdida de curso [hoy podríamos hablar de permanencia en el curso o nivel y de desfase o retraso escolar]; c) en la adolescencia, consumo de alcohol y otras drogas, promiscuidad sexual, expulsión del colegio, actos delictivos; d) en la vida adulta, trastorno antisocial de la personalidad. Se debe agregar a esta evolución lo que constituyen factores de mal pronóstico del trastorno de la conducta: comienzo precoz, variedad y amplitud de los síntomas, frecuencia de las conductas perturbadoras, asociación con hiperactividad y déficit de la atención, ausencia de pautas educativas en el medio familiar, medio familiar y sociocultural desfavorecido, violencia, maltrato y comportamientos delictivos en la familia (Mardomingo Sanz, 2002, p. 111-113). Aunque no vamos a establecer las posibles conexiones entre algunos de estos rasgos y los de la psicopatía, dado que estamos tratando de lo que interesa en el medio educativo, no cabe duda que cada vez se presenta con más frecuencia un conjunto de cuadros que pasan por trastornos de la conducta pero que, bien analizados, contienen características que podrían llevarnos a la predicción de un posible futuro diagnóstico en tal sentido. Siempre hemos oído en el medio educativo, cuando saltan las alarmas ante casos y hechos muy graves, que se trata solo de niños. No obstante, y como mero indicador de esos signos alarmantes, cabe apuntar la descripción que Mardomingo hace acerca de los *rasgos del psicópata*:

- a) *Rasgos primarios*: falta de sensibilidad hacia los demás, falta de afectos, tendencia a actuar impulsivamente.

- b) *Rasgos secundarios*: egocentrismo, agresividad, ausencia de remordimientos, incapacidad para cambiar, falta de respuesta a los castigos, ausencia de motivaciones a largo plazo.
- c) *Rasgos negativos o ausentes*: no sufren esquizofrenia, no sufren retraso mental, incapacidad para planificar la conducta en función del riesgo que implica (Mardomingo Sanz, 2002, p. 95-97).

Desde el terreno de la psicología criminal, no se puede negar las conexiones existentes entre el entorno sociofamiliar, así como la familia en sentido estricto, la escuela y el grupo de iguales con el delito. Así lo delimita Soria Verde en cuanto a los aspectos conceptuales y los ámbitos de aplicación de la psicología criminal como disciplina, y esto le lleva a establecer los posibles marcos explicativos del delito, entre los que sobresalen la patología social, la desorganización social, el etiquetado social, los conflictos de valores, la desviación social, y la teoría de la burocracia (Soria Verde, 2005, p. 48-54). Dentro del mismo campo de la psicología criminal podemos adentrarnos en el mundo de las sectas y grupos organizados que delimitan la vida y las conductas y actos de sus miembros, y este modelo puede ser trasladable, en determinadas circunstancias al ámbito juvenil. No se trata solo de posibles grupos organizados de carácter juvenil, sino que su *modus operandi* se corresponde con el de las sectas coercitivas (Rodríguez-Carballeira y Almendros Rodríguez, 2005, p. 335-362).

No se nos debe escapar que estamos tratando sobre conductas disruptivas y trastornos de la conducta en el medio educativo, es decir, que tratamos sobre y con niños. Todo lo que concierne a los testimonios de los niños cuando son preguntados, protocolariamente, acerca de hechos acaecidos, esté de por medio su conducta discordante o la de otros, ha de ser considerado de una forma un tanto particular. El testimonio infantil o de los adolescentes o jóvenes puede estar limitado o delimitado por una serie de factores que, desde la psicología forense establece Juárez López. Estos estarían definidos por la memoria y la sugestionabilidad infantil, por el propio lenguaje infantil y sus trabas o limitaciones a la hora de explicar algo a los adultos, de la propia inteligencia de quien declara y de los tipos de inteligencia que se ponen en juego, de las vinculaciones entre el desarrollo del juicio moral infantil y la mentira, del estrés que puede generar en el niño o joven el mismo hecho de ser preguntado y tener que exponer lo que sabe o lo que desea dar a conocer, la autoestima y la adaptación a la situación compleja de rendir cuentas o de declarar sobre unos hechos, y otros factores relacionados con el acto de declarar (Juárez López, 2005, p. 163-187). Es muy probable que en el medio educativo tratemos de hacer más llevadero y normal todo lo que supone el proceso de encontrar datos sobre un hecho contrario a la convivencia, aunque nada impide que esto sea, simple y llanamente, una investigación, y que los niños, por propia convicción de intentar estar lejos de todo lo que pueda ser punitivo, o bien por las posibles coacciones esgrimidas por quienes han perpetrado el hecho contrario a las normas de convivencia, decidan no hablar y no dar parte de los detalles o de quiénes son los autores. Muchas veces es el mismo entorno familiar el que impone unas normas a los niños, insistiéndoles los padres que no sean “chivatos” o delatores, pues ello les convertiría en personas rechazadas por la mayoría o serían agredidos por los denunciados. Aquí se pone en duda la propia identidad moral del

sistema social y educativo, en tanto no suele garantizarse la seguridad de quien, con buen tino social y ciudadano, colabora con las autoridades educativas para aclarar un hecho. Es preciso, por tanto, tener muy en cuenta las consideraciones apuntadas sobre el testimonio infantil y, a la vez, avanzar en el seno de las instituciones educativas en cuanto a protocolizar las actuaciones en materia de disciplina, y para ello deben estar sobradamente especificadas todas las actuaciones en el Plan de Convivencia y en el Plan de Centro.

### 3.3. Aportaciones significativas desde el grafoanálisis al estudio y la intervención ante trastornos de la conducta en el medio educativo

Conocido lo que podemos entender como el normotipo grafoescritural desde un punto de vista evolutivo, es decir, teniendo en cuenta cómo se desarrolla el proceso grafomotor y escritural en el niño y el adolescente, y que ello tiene lugar, comúnmente, en la escuela y el medio educativo, hemos de adentrarnos en lo que la investigación ha abordado en cuanto a escrituras patológicas se refiere en edades infantojuveniles. Algunas de las escrituras patológicas lo son en cuanto muestran determinadas tendencias o cuadros más o menos consolidados, así como actitudes o conductas muy concretas. Como quiera que estamos tratando sobre conductas disruptivas y trastornos de conducta en el medio educativo, esos modelos estudiados son de vital importancia para reconocer en la producción grafoescritural los rasgos que delimitan y contornean las conductas contrarias a las normas de convivencia. Si estudiamos la producción grafoescritural del alumnado de manera sistemática, podemos avanzar determinando esbozos de diagnósticos, e incluso algún pronóstico en los casos en que se pueda, para obrar en consecuencia y siempre a favor del niño que precisa de apoyos educativos muy específicos en el área que nos ocupa.

Jacqueline Peugeot nos regaló una de las mejores obras sobre la escritura de los niños y sus dificultades que, prácticamente, sirve de base para comprender lo mucho que queda por hacer en el ámbito educativo en este aspecto. Peugeot aborda la cuestión de la afectividad y el carácter del niño a través de la escritura, y se cuestiona cómo se traduce el retraso afectivo en la misma. En principio, un retraso grafomotor en un niño de inteligencia normal expresa un retraso afectivo, lo cual implica la necesidad de conocer el nivel intelectual del niño. El retraso afectivo se suele acompañar de falta de autoconfianza, así como de dificultades de identificación. Se puede presentar con timidez, inhibiciones, renuncia, e incluso ser la causa de una necesidad de reconocimiento con agresividad, y hasta dar lugar a comportamientos regresivos con actitudes impulsivas o inconformistas. Cabe indicar que la autoconfianza juega un destacado papel en la evolución psicopedagógica del niño, y si esta se pierde o se aminora, es preciso establecer una terapia para recuperarla. La falta de confianza en uno mismo se detecta en los escritos de los niños porque presentan trazados inhibidos, con jambas truncadas, encogidas o colgando hacia la izquierda, disminuciones del tamaño, firma tachada o, también y por el contrario, por medio de signos de agresividad, lanzamientos, finales afilados o en maza, contacto anguloso con la línea, jambas triangulares, .... Sin embargo, estos signos pueden no aparecer en contextos

de retrasos grafomotores (Peugeot, 1999, p. 137-143). Solo a partir de estos rasgos, en ambientes grafomotores compatibles con la normalidad en cuanto a su evolución, ya podemos hacer bastante en cuanto a evaluación grafoescritural, detección de posibles problemas e instauración de las acciones terapéuticas o pedagógicas adecuadas. De acuerdo con lo que hemos analizado, parece que se puede describir con estos elementos grafoescriturales un posible cuadro de trastorno de la conducta. En tal caso, detectado por el análisis grafoescritural, y en determinadas circunstancias se podría adelantar el diagnóstico a las manifestaciones conductuales del niño, aspecto en el que la institución educativa tiene mucho que hacer y decir, puesto que valora la adaptación del niño en su medio escolar y tiene un elevado número de claves para interpretar lo presente, y establecer medidas para mejorar en el futuro la conducta del niño que se presupone, según diagnóstico y pronóstico, que presentará alteraciones en un plazo determinado. Aquí, en consecuencia, se estaría trabajando con unos parámetros no solo educativos sino, fundamentalmente, preventivos.

Peugeot nos introduce en el análisis de los elementos de la escritura denotativos de la ansiedad y los síndromes gráficos de alerta, puesto que el niño ansioso deja un rastro gráfico claro, aunque su escritura no tiene por qué encuadrarse forzosamente en lo disgráfico. Estos rasgos son: retoques frecuentes, compulsivos, como expresión de un sentimiento de que lo que hace no está bien, y que no deben confundirse con los retoques producidos por problemas de tipo ortográfico; mala calidad en el trazo y en la conducción del mismo, con temblores y abolladuras, que son la plasmación de una intensa sensibilidad; numerosos y tardíos puntos de unión, como muestra de un esfuerzo fallido por enlazar, que se unen a retoques y a trazo sucio y trazo de mala calidad con numerosos engrosamientos; también se pueden dar, por contrario, espacios vacíos entre las letras, a los cuales se pueden agregar espaciamientos arrítmicos entre palabras; las letras se entrechocan, en ocasiones sin que exista como causa la rapidez o precipitación, y se adosan a las letras precedentes (es la *adossata* en la terminología de la escuela grafológica italiana), en una producción grafoescritural que puede ser lenta o pausada con enlaces en collage, apareciendo las letras “a”, “d”, “g”, “q” en dos veces y disociadas, también aparece la tendencia a letras estrechadas como signo de temor o de miedo a evolucionar hacia adelante, o de dificultad afectiva o de comunicación; irregularidad de tamaño de la zona media, con disminuciones y estrechamientos, como expresión de la fluctuación del sentimiento de si mismo, de la propia desvalorización que suele acompañar a la ansiedad y de una posible tendencia depresiva; escritura retrasada para la edad y algo monótona, inmadurez y o tendencia depresiva; acentuación baja y pesada, como sentimiento de estar oprimido, o de inquietud o culpabilidad; torsiones de las hampas bastante más allá de la edad en que debería desaparecer, con torsiones en la zona media como signo de vulnerabilidad, con malas formas, inadecuadas o extrañas, en ocasiones conectadas con dificultad de identificación; presión demasiado fuerte como signo de un excesivo esfuerzo o crispación, que indica dificultad para distenderse, o la posibilidad de violencia interiorizada o incluso exteriorizada; barras de la “t” inhibidas o descendentes, indicando inseguridad para afirmarse; la escritura descendente, conectada con otros signos de alerta reforzaría estos signos; la escritura blanda, flotante, reforzaría los signos de inmadurez.

Subraya Peugeot que *todos estos signos deben servir de alerta*, aunque son más importantes cuanto mayor sea la frecuencia de aparición, o sea, se presenten más numerosos, si bien hay que valorarlos siempre en función del contexto. A todo esto hay que agregar las frecuentes asociaciones de retoques, reenganches y trazo sucio, o de escritura algo infantil con enlaces en punto de unión, algunas veces monótona, lo cual señala la ansiedad. Con otros comportamientos diferentes, suelen detectar y acompañar la falta de madurez.

Peugeot enfatiza que la *ansiedad* que tiene su origen en la primera infancia, está ligada con frecuencia a la ansiedad de la madre, y puede estar conectada con culpabilidad o con un complejo de Edipo mal trascendido. Suele hallarse en un segundo plano en los niños que han sido denominados nerviosos, pues sus conductas inestables les sirven como telón para camuflar la ansiedad que se genera de sus dificultades en las relaciones con los demás. La producción grafoescritural da señales de alerta a veces antes que el entorno del niño aprecie las dificultades o se dé cuenta de los posibles problemas por los que atraviesa, lo cual confiere, según Peugeot, un indudable y aumentado valor a la observación y al grafoanálisis correspondiente. El grafoanalista debe estar muy atento, no obstante, ante posibles errores, como, por ejemplo, interpretar la pequeñez de la escritura como signo de actividad del pensamiento, y la yuxtaposición como signo de intuición, pues en un contexto disgráfico se orientaría la interpretación de un modo muy distinto (Peugeot, 1999, p. 146-150).

Siguiendo a la misma investigadora, cabe considerar la *ambivalencia* en los escritos de los niños. Aunque el término precisa de aclaración. Se refiere a la presencia simultánea e indisociable, en un mismo sujeto, de actitudes, juicios y sentimientos totalmente opuestos. Se viene empleando el término para definir o caracterizar el estado psíquico de los niños vacilantes, indecisos, que presentan una mala evolución, que se encuentran sometidos a tensiones por causa de deseos o impulsos contradictorios, que tienen dificultades de elección y se enfrentan a serios problemas para estructurar su personalidad, alcanzando una conducta vital y sentimental equilibrada. Estos niños presentan una escritura con distorsiones en la proporción -prolongada hacia arriba y hacia abajo-, de dirección y de forma. También pueden presentar una ausencia de homogeneidad acusada, si bien este tipo de discordancia no es muy exagerada en los niños con alteraciones del carácter. No hemos de olvidar que, además de esta expresión de ambivalencia, los niños diagráficos o los que tienen un cierto retraso grafomotor suelen presentar una ambivalencia que puede estar asociada a fijación o regresión a un estadio más infantil.

Peugeot señala que no existen signos de la mentira en la escritura, aunque lo que traduce un yo débil y un rechazo a la realidad o su disfraz puede dejar entrever la posibilidad de tal mentira como conducta. Esos rasgos son el contexto blando, la mala presión, calidad defectuosa del trazo, desfiguración de la caligrafía, letras trazadas al revés, blandas, sin diferenciar, situadas unas por otras, polimorfismo en un entorno pobre. De aquí podemos derivar a los comportamientos globalmente considerados, y su reflejo en la escritura, entendiendo como tales las maneras de ser o de actuar de los individuos contempladas desde el exterior, así como las manifestaciones

objetivas de su actividad global. En los casos de disgrafía, cuando hay predominio del movimiento -aunque este sea inadecuado- sobre la forma, la escritura señala bien y directamente el comportamiento del niño, según indica Ajuariaguerra.

Respecto a los niños *caracteriales*, con inteligencia normal y comportamiento mal adaptado, se piensa en la relación entre este comportamiento y sus tendencias afectivas. En estos casos, la escritura presenta excesos de su conducta a través de discordancias de varios tipos, si bien no se descarta la habilidad gráfica, al contrario de las disgrafías, en las cuales la cuestión clave la constituyen las dificultades motrices. Gobineau, en sus investigaciones al respecto, denominó a dichas discordancias componentes de *exnormalidad*.

La violencia es otro de los rasgos que podemos valorar en la escritura de los niños. Peugeot indica que la escritura de los niños violentos se aproxima a la de los niños con trastornos del carácter, presentando aspectos excesivos -la exnormalidad según Gobineau-, inflados, torsiones, irregularidades en la dirección, cambio de trayectoria, tamaño muy grande o bien muy pequeño, frecuencia de signos de malestar o de alerta como los retoques. Al acercarse a la adolescencia, el niño violento presenta una escritura frecuentemente retrasada en relación a su edad, tal vez como signo de retraso afectivo o de falta de madurez y de autonomía. Igualmente pueden presentar escrituras grandes muy apoyadas con lanzados, como aspecto de expresión de energía bruta, o de un posible paso hacia el acto violento. Aunque Peugeot marca las tintas en que se puede observar la violencia física como más típica de los chicos que de las chicas, y que en estas aparece más raramente, no cabe duda que en los últimos años se ha extendido también la violencia física entre las niñas y las jóvenes, por lo que es preciso revisar y poner al día este matiz (Peugeot, 1999, p. 150-159).

Gille-Maisani apunta, a propósito de la escritura de varias marchas y la escritura en direcciones diversas, que en la primera puede pensar el grafólogo en la presencia de la *mentira*, o que estamos en presencia de signos de disimulo o engaño, pero que en determinado ambiente subvital y espontáneo, se trataría de una de las variedades generalmente más excusables, es decir, la mentira por debilidad. Si los cambios de marcha, en vez de separar fragmentos amplios, se producen de un modo muy cercano, en la misma palabra, y hasta en la misma letra, entonces nos encontramos ante la escritura en direcciones diversas, con una inclinación exageradamente desigual o discordante. En este caso se revela también una personalidad de aspectos múltiples, pero en lugar de manifestarse de manera sucesiva, coexisten a la vez los diversos aspectos simultáneamente, oponiéndose dentro de un estado afectivo o bien en la ejecución de un acto único. Estos individuos suelen estar atraídos al mismo tiempo en direcciones opuestas, y por ello presentan grandes dificultades para elegir y angustia. De aquí que se emplee el término *ambivalencia*. Esta escritura es frecuente en la adolescencia, de forma natural, debido a los contrastes y las vacilaciones que dan lugar a una conducta plagada de contradicciones. Si nos encontramos ante una escritura de varias marchas, la interpretación de no fiabilidad es válida en todo momento, de acuerdo, según Gille-Maisani con dos modalidades o razonamientos. En la primera, casi siempre se trata de personas con un yo débil, que se muestran incapaces de resistir a las

presiones de su entorno o bien a la fuerza de sus afectos. Constituyen lo opuesto al héroe, mienten por versatilidad, por debilidad o por miedo. Aparentemente sólidas, se vienen abajo cuando sufren alguna presión, pues son inconstantes, inconscientes e inmaduras. En la segunda interpretación, aunque más rara, la escritura es firme, manifestando un yo fuerte y se aprecian signos de mentira, siendo indudable la deshonestidad (Gille-Maisani, 1991, p. 159-166). Viñals y Puente han investigado y abundado en los posibles signos de la falta de honestidad en la escritura, así como algunos de los denominados gestos-tipo -desde los rizos, la puntuación, las barras de “t”, las jambas, las hampas, los óvalos, hasta la propia firma- son denotativos y se corresponden con determinadas actitudes y rasgos de personalidad como la independencia, la inseguridad material, el materialismo, la mitomanía, la vanidad, el subjetivismo, el ocultamiento, la brutalidad,... y, aunque el campo de trabajo se ha circunscrito a escritura de adultos, no cabe duda que puede ser ampliado a niños y jóvenes a partir de una escritura correspondiente a una etapa caligráfica y postcaligráfica (Viñals Carrera y Puente Balsells, 1999, pp 255-286). Igualmente, Viñals y Puente han aplicado sus investigaciones acerca de los signos de honestidad y otros relativos a la mentira o la ocultación en la escritura en trabajos de gran precisión, dada la naturaleza de los mismos, en el ámbito judicial, en el de la información y formación de oficiales de inteligencia, en el de la documentación de los servicios secretos, en la selección de personal para algunos de estos cometidos, y otros campos en los que se requiere una muy aguda interpretación de la producción grafoescritural debido a las consecuencias de una elección de personal no acertada, o de una investigación sobre materia de seguridad o de estado. Al día de hoy representan estos investigadores una verdadera avanzada en lo que se refiere al grafoanálisis aplicado a terrenos sumamente complejos y siempre cargados de posibles conflictos, a la vez que han creado escuela en cuanto a temáticas y métodos de investigación (*Viñals Carrera y Puente Balsells, 2003*). Su *Diccionario Jurídico-Pericial del Documento Escrito* recoge, de manera muy sintética, aunque extensa en la cantidad de entradas y contenidos, lo fundamental de sus aportaciones y la terminología al uso de acuerdo con las distintas escuelas y principales líneas de investigación. Esta obra es ya, junto con las suyas anteriores, una de las más destacadas aportaciones del grafoanálisis contemporáneo y referencia obligada en lengua española (*Viñals Carrera y Puente Balsells, 2006*).

La experiencia en el ámbito de la educación y el grafoanálisis aplicado al mismo parece que corrobora estas apreciaciones de Gille-Maisani y de Viñals y Puente. Este mismo trabajo es en si una síntesis de los pasos a dar no solo para mejorar la convivencia en el marco educativo a través del grafoanálisis y la planificación educativa, sino que aporta la experimentación de tales elementos en situaciones educativas de conflicto a partir de conductas disruptivas y trastornos de la conducta.

No hemos de olvidar que junto a la escritura adquieren un gran valor todas las producciones gráficas en el tema que nos ocupa. Los tests proyectivos gráficos han sido empleados desde la psicología y la psiquiatría con bastante profusión y con toda una trayectoria histórica y de investigación. Algunas de las visiones más clásicas de la grafología han aplicado y aprovechado la interpretación que puede efectuarse a partir de dichas pruebas o tests, sobre todo teniendo en cuenta que, una vez validados,

algunos de ellos se han convertido en verdaderas estrellas no solo de la reciente y de la actual psicología, sino también del grafoanálisis. Xandró ha empleado el conjunto de tests gráficos aportados desde la psicología, aparte de la estructuración de todo un método de análisis grafológico que ha ido plasmando en diferentes publicaciones (Xandró, 1999, 2001a, 2001b, 2002 y 2005).

Algunas síntesis publicadas hace más de dos décadas nos dan idea de la preocupación y de las aportaciones de la investigación en este área, conectando el grafoanálisis de cada momento y la necesidad de aportar a la institución educativa un pilar desde el cual realizar la evaluación de la producción grafoescritural y mejorar los procesos y productos educativos, los problemas de conducta no hacían su aparición con tanta insistencia en las publicaciones de esa etapa, aunque quedaba patente que las características y personalidad del niño daban lugar a un cierto abanico de posibilidades en las que las variedades conductuales podían contener determinados trastornos. Así, a título de ejemplos que ilustran esta dinámica, Echevarría apuntaba, en el ámbito de la grafología infantil, cómo debía orientarse la interpretación del garabato, el dibujo y la escritura infantil (Echevarría, 1979), y Abad Alegría señalaba cómo debía aplicarse de manera práctica el test del árbol en niños y adolescentes (Abad Alegría, 1985).

En un sentido no estrictamente conectado con el área del grafoanálisis, se ha intentado también emplear los tests proyectivos gráficos en el marco del diagnóstico en educación, tal como apunta McAllen, aunque es preciso insistir en que no se trata más que de una aplicación y que casi no toca de lleno el complejo mundo educativo, al barajar las posibilidades de interpretar el dibujo de los niños a partir de los citados tests. En el caso de McAllen se mezclan los contenidos puramente científicos con otros que provienen de campos no científicos y ello desequilibra el trabajo que podría haber consolidado desde la perspectiva exclusivamente psicológica (McAllen, 2006).

Tipologías básicas de trastornos de la conducta en el medio educativo. Orientación para la intervención desde el grafoanálisis. Aplicación a educación primaria y secundaria.

Trastorno	Implicación educativa	Percepción en el entorno educativo	Intervención desde el grafoanálisis	Implicación desde el diseño curricular	Atención específica ante trastornos de la conducta
<b>Conducta disruptiva simple</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades para aprender y para que aprendan los demás alumnos</li> <li>- Prevención en el resto de alumnado y en el profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incapacidad no permanente para hacer que estos alumnos mantengan y dejen mantener un ritmo de enseñanza-aprendizaje compatible con la normalidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de pruebas</li> <li>- Evaluación</li> <li>- Propuesta de acciones terapéuticas</li> <li>- Asesoramiento al alumno, al profesorado, a la familia y su entorno</li> <li>- Elaboración y aplicación de un programa de grafoterapia específico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posible adaptación curricular no significativa</li> <li>- Posible programa de modificación de conducta</li> <li>- Especificaciones con protocolos de actuación en el Plan de Convivencia y en el Plan de Centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención en el aula ordinaria por el profesorado, en casos leves</li> <li>- Atención en el Aula de Convivencia por el profesorado encargado, en casos graves</li> <li>- Programa específico de intervención elaborado por el Departamento de Orientación y la Tutoría</li> </ul>
<p><b>TDAH</b> (precisa de diagnóstico clínico por psicólogo-neurólogo DSMIV: F90.0, de tipo combinado, F 98.8, de tipo con predominio del déficit de atención, F 90.0, de tipo con predominio hiperactivo-impulsivo, F 90.9, trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graves dificultades para aprender y para que aprendan los demás alumnos</li> <li>- Prevención en el resto de alumnado y en el profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incapacidad casi constante para hacer que estos alumnos mantengan y dejen mantener un ritmo de enseñanza-aprendizaje compatible con la normalidad</li> <li>- Sentimiento de frustración e incapacidad generalizado entre iguales (resto del alumnado del aula) y profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo conjunto con neurólogo, psicólogo, pediatra y equipo multidisciplinar</li> <li>- Realización de pruebas</li> <li>- Evaluación</li> <li>- Propuesta de acciones terapéuticas</li> <li>- Asesoramiento al alumno, al profesorado, a la familia y su entorno</li> <li>- Elaboración y aplicación de un programa de grafoterapia específico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación curricular significativa</li> <li>- Programa de modificación de conducta</li> <li>- Especificaciones con protocolos de actuación en el Plan de Convivencia y en el Plan de Centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención en el aula ordinaria y en el aula de apoyo (Pedagogía Terapéutica) a tiempo parcial</li> <li>- Atención en el Aula de Convivencia no con carácter punitivo, sino sistemáticamente, mediante un programa específico ajustado al alumno</li> </ul>

<p>F 91.8, trastorno disocial, en el cual hay que especificar el tipo, si es de inicio infantil, o de inicio adolescente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy graves dificultades para aprender y para que aprendan los demás alumnos</li> <li>- Prevención elevada en el resto de alumnado y en el profesorado</li> <li>- Elevado grado de estrés en el aula y su entorno. Cualquier circunstancia hace saltar a este alumno, que boicotea el normal desarrollo de la clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incapacidad casi constante para hacer que estos alumnos mantengan y dejen mantener un ritmo de enseñanza-aprendizaje compatible con la normalidad</li> <li>- Sentimiento de frustración e incapacidad generalizado entre iguales (resto del alumnado del aula) y profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo conjunto con neurólogo, psicólogo, pediatra y equipo multidisciplinar</li> <li>- Realización de pruebas</li> <li>- Evaluación</li> <li>- Propuesta de acciones terapéuticas</li> <li>- Asesoramiento al alumno, al profesorado, a la familia y su entorno</li> <li>- Elaboración y aplicación de un programa de grafoterapia específico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación curricular muy significativa</li> <li>- Programa de modificación de conducta</li> <li>- Especificaciones con protocolos de actuación en el Plan de Convivencia y en el Plan de Centro</li> <li>- Especificaciones con protocolos de actuación para cada alumno con estas características, en poder del profesorado del grupo, del de guardia, del aula de Convivencia, .....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención en el aula ordinaria y en el aula de apoyo (Pedagogía Terapéutica) a tiempo parcial</li> <li>- Atención en el Aula de Convivencia no con carácter punitivo, sino sistemáticamente, mediante un programa específico ajustado al alumno</li> <li>- Posible derivación a centros de apoyo externo para seguir programas específicos (habilidades sociales, iniciación profesional, terapia avanzada de modificación de conducta, ....)</li> <li>- Posible atención al alumno y a su familia desde los servicios sociales zonales</li> <li>- Posible atención en el centro a tiempo parcial, combinando con atención en unidades de apoyo externo (precisa autorización de la inspección educativa y conformidad de la familia)</li> <li>- Inclusión, según el caso, en posibles programas de conocimiento de las consecuencias de la delincuencia, para prevenir posibles actos o brotes delictivos</li> </ul>
--	--	--	---	---	---

<p>F 91.3, trastorno negativista desafiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy graves dificultades para aprender y para que aprendan los demás alumnos</li> <li>- Prevención elevada en el resto de alumnado y en el profesorado</li> <li>- Elevado grado de estrés en el aula y su entorno. Cualquier circunstancia hace saltar a este alumno, que boicotea el normal desarrollo de la clase</li> <li>- Constantes enfrentamientos de este alumno con el profesorado o con sus compañeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incapacidad prácticamente constante para hacer que estos alumnos mantengan y dejen mantener un ritmo de enseñanza-aprendizaje compatible con la normalidad</li> <li>- Sentimiento de frustración e incapacidad generalizado entre iguales (resto del alumnado del aula) y profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo conjunto con neurólogo, psicólogo, pediatra y equipo multidisciplinar</li> <li>- Realización de pruebas</li> <li>- Evaluación</li> <li>- Propuesta de acciones terapéuticas</li> <li>- Asesoramiento al alumno, al profesorado, a la familia y su entorno</li> <li>- Elaboración y aplicación de un programa de grafoterapia específico</li> <li>- Grafoanálisis profundo de posibles características rayanas en la delincuencia y emisión de informe sobre alternativas en la intervención</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación curricular muy significativa</li> <li>- Programa de modificación de conducta</li> <li>- Especificaciones con protocolos de actuación en el Plan de Convivencia y en el Plan de Centro</li> <li>- Especificaciones con protocolos de actuación para cada alumno con estas características, en poder del profesorado del grupo, del de guardia, del aula de Convivencia, .....</li> <li>- Intervención desde el grafoanálisis para prevención de posibles conductas próximas a la delincuencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención en el aula ordinaria y en el aula de apoyo (Pedagogía Terapéutica) a tiempo parcial</li> <li>- Atención en el Aula de Convivencia no con carácter punitivo, sino sistemáticamente, mediante un programa específico ajustado al alumno</li> <li>- Posible derivación a centros de apoyo externo para seguir programas específicos (habilidades sociales, iniciación profesional, terapia avanzada de modificación de conducta, ....)</li> <li>- Posible atención al alumno y a su familia desde los servicios sociales zonales</li> <li>- Posible atención en el centro a tiempo parcial, combinando con atención en unidades de apoyo externo (precisa autorización de la inspección educativa y conformidad de la familia)</li> <li>- Inclusión, según el caso, en posibles programas de conocimiento de las consecuencias de la delincuencia, para prevenir posibles actos o brotes delictivos</li> <li>- Posible derivación a un centro específico o de menores</li> </ul>
---	---	---	---	---	---

<p>F 91.9, trastorno de comportamiento perturbador no especificado NOTA: Conectar, por aproximación, con una de las tipologías des- critas y actuar de acuerdo a una posible clasificación. Se puede com- binar, en este y en otros casos, el conjunto de propuestas contenidas en este cuadro de intervención</p>					
--	--	--	--	--	--

(Domínguez León, J., 2008. Elaboración propia)

Como aclaración sobre el cuadro anterior, y para lograr una intervención adecuada y eficaz desde el campo grafoanalítico, se han de emplear las especificaciones para el grafoanálisis apuntadas a lo largo del apartado 3 de este trabajo. En todos los supuestos y tipologías es, más que conveniente, necesario, y en algunos casos imprescindible, el contar con descripciones, mediante narraciones escritas, de la historia de vida del alumno, según su propia visión de las cosas. Habrá que organizar su recogida sistemática en los casos en que se considere oportuno, y por los medios que sean factibles según las circunstancias. Es muy útil efectuar diversas recogidas de este tipo de narraciones para efectuar un análisis sólido pues, por lo general, encontraremos diferentes matizaciones de acuerdo con el momento y las circunstancias en que el niño, adolescente o joven realice la narración manuscrita. Todo puede influir, y al grafoanalista no se le deben escapar matices que estén presentes en una determinada muestra gráfica, la de un momento muy concreto, pero que no aparezcan o no estén muy definidos en otras. Cabe incluso solicitar a la familia que provea, si es posible, de cuadernos de trabajo o de producciones grafoescriturales del niño a lo largo de años anteriores. Es más, es la propia institución educativa la que podría o debería seleccionar y archivar dichas muestras significativas de las producciones grafoescriturales del alumno a lo largo de los distintos momentos que configuran las etapas de la educación, al igual que se guarda, en aplicación de la normativa vigente, un expediente personal

Esto permite, en distintos momentos del sistema educativo, y a la vez de la evolución personal del niño, del adolescente, o del joven, obtener un material de primera mano que constituye un registro de los elementos relevantes en el universo personal del alumno. Desde los distintos puestos y responsabilidades en el marco educativo, los diferentes profesionales que los ocupan pueden ayudar al alumno desde sus parcelas

correspondientes, a partir del grafoanálisis de esas producciones personales. Además, resulta no demasiado complicado efectuar un estudio en el tiempo, analizando la evolución de esa producción grafoescritural y conectando el estado de la misma, en cada momento o nivel educativo, con la realidad escolar del alumno. Esto nos permite comprender muchas de las cuestiones respecto al rendimiento escolar y, lo que nos ocupa en este trabajo, al conjunto de actitudes y de conductas que pudieran ser calificadas como disruptivas. Resulta, por tanto, un modelo del que se pueden derivar métodos de trabajo específicos con una aplicación muy directa y productiva en lo que se refiere al aparato educativo en su vertiente de la orientación psicopedagógica, con unos potenciales aún por explorar y explotar. De momento, estamos viviendo en buena parte del mundo occidental una especie de afianzamiento de variadas disciplinas que confluyen en la aplicación del grafoanálisis al campo de la educación.

Como línea de actuación paralela y complementaria se debe establecer un conjunto de pautas y criterios para favorecer y potenciar la incentivación de conductas adecuadas en el medio educativo. Partimos de la base de que el profesorado, actuando desde el Proyecto de Centro, puede orientar la adhesión del alumnado a actitudes acordes con las normas establecidas en la comunidad educativa. La motivación es intrínseca y, por tanto, resulta muy complicado influir sobre ella desde el sistema educativo. Por el contrario, sí es factible incentivar las actitudes acordes con un normotipo de conducta, al objeto de prevenir y superar las conductas disruptivas y los trastornos de conducta. El siguiente cuadro muestra un conjunto de pautas a seguir para la referida acción incentivadora (Domínguez León, J, 2000a y 2000b).

Elementos para desarrollar la incentivación en orden a evitar conductas inadaptadas, conflictivas y la violencia en el medio educativo. Posible aplicación a los trastornos de conducta desde la organización escolar, el plan de centro y el plan de convivencia

<b>ÁREAS DE ACTUACIÓN</b>	<b>PAUTAS DE INTERVENCIÓN</b>
<b>EVALUACIÓN INICIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de posibles errores o problemas anteriores para superarlos.</li> <li>- Preocupación del profesorado por la situación concreta de cada alumno y alumna.</li> <li>- Clasificación del alumnado de acuerdo con diferentes tipologías de cara a pautas de intervención personalizadas. Esta clasificación no significa una sentencia que distancie al alumno con respecto al normotipo con el cual se compara, sino un punto de partida que permita establecer pautas para una intervención inmediata.</li> <li>- Comunicar a cada alumno y alumna, y a cada familia los resultados de la evaluación inicial y proponer la elaboración de un plan personalizado de trabajo para potenciar las posibilidades y superar las deficiencias.</li> <li>.....</li> </ul>

<p><b>RELACIONES INICIALES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratamiento personalizado en lo posible. Potenciar un trato personalizado, cordial, afable y comprensivo ante cualquier situación que presente el alumno.</li> <li>- Captar la atención y el interés del alumno a través de ofertas que estén vinculadas con sus deseos en cuanto a saber y a posibles salidas profesionales, bien sean próximas o futuras.</li> <li>- Proponer la adopción de un plan de trabajo y estudio personalizado.</li> <li>- Tratar y negociar la evaluación.</li> <li>- Proponer el modelo de evaluación por contratos u otro conveniente en el cual se persiga un método de rigor en aras de conseguir la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, basados en involucrar al alumno en la toma de decisiones acerca de las medidas a tomar para mejorar su rendimiento y alcanzar determinados logros.</li> <li>- Proponer el modelo de evaluación compartida, haciéndola transparente y llevando a intervenir en la misma a todos los que componen el universo de la clase o grupo.</li> <li>- Proponer, en lo posible, un modelo de autoevaluación.</li> <li>- Proponer la adopción de objetivos personalizados (relación con un modelo de enseñanza personalizada y un currículo adaptable). Es preciso estudiar a fondo y desde los momentos iniciales cuáles son las características de cada alumno, así como sus necesidades y deseos más sentidos, en orden a establecer de común acuerdo este sistema de objetivos personalizados.</li> <li>- Proyectar valores claves y aclarar los posibles contravalores a contrarrestar.</li> <li>- Proponer el profesorado con su ejemplo vivo los valores más básicos y fundamentales.</li> <li>- Destacar y reconocer los valores presentes en el alumnado. Trabajar a partir de ellos</li> <li>• • • • •</li> </ul>
<p><b>ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización en pequeños grupos de la clase para el trabajo cooperativo.</li> <li>- Organización de grupos heterogéneos y homogéneos, según necesidades, para el aprendizaje y el tratamiento de problemas o dificultades de aprendizaje específicos.</li> <li>- Analizar con cada alumno y alumna y pequeño grupo la carga horaria lectiva y extraescolar. Adaptar y adecuar a las posibilidades reales de cada uno.</li> <li>- Analizar igualmente las principales dificultades de forma habitual.</li> <li>- Efectuar cambios que propicien la comunicación dentro y fuera del aula.</li> <li>- Evitar marginaciones dentro y fuera del aula.</li> <li>- Establecer continuamente un orden de prioridad y dar ésta a los factores fundamentales.</li> <li>- Establecer un cuadro de honor, periódicamente, en el cual se reconozcan los valores que determinados alumnos y alumnas ejemplifican con su conducta. Reconocer y premiar conductas de alta calidad en cuanto a sociabilidad positiva.</li> <li>• • • • •</li> </ul>

<p><b>METODOLOGÍA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variar sistemáticamente los tipos de actividades.</li> <li>- Ofrecer constantemente espacios de opcionalidad y alternativos a todo el alumnado.</li> <li>- Enseñar a aprender y basar en gran medida el aprendizaje en elementos procedimentales, aunque es preciso buscar un equilibrio entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.</li> <li>- Enseñar a aprender de todo y de todos.</li> <li>- Orientar hacia la explotación del éxito y de los errores.</li> <li>- Incentivar a cada alumno y alumna a pesar de sus errores o incompetencias.</li> <li>- Destacar lo positivo como modelo viable y procurar aplicarlo en la clase.</li> <li>- Proyectar las experiencias y conclusiones no sólo sobre el grupo sino sobre otros grupos o clases.</li> <li>- Aprovechar las situaciones propicias para tratar sobre valores.</li> <li>- Procurar realizar actividades extraescolares con cierta asiduidad. Se suele corresponder un adecuado clima de aula a situaciones en las cuales se propician las actividades extraescolares, en particular las salidas del centro educativo para realizar visitas y excursiones de estudio.</li> <li>- Trabajar con un conjunto de contenidos seleccionados y secuenciados teniendo en cuenta las necesidades y los núcleos de interés manifestados por los alumnos en la evaluación inicial.</li> <li>- Encauzar el trabajo en el aula desde el desarrollo de la creatividad y de grupos creativos.</li> <li>- Plantear desde el principio el desarrollo de la autonomía.</li> <li>- Ayudar a la captación por cada alumno de su autoconcepto.</li> <li>- Fomentar la potenciación de la autoestima aprovechando las puestas en común y las oportunidades de actuación pública de cada alumno.</li> <li>.....</li> </ul>
---------------------------	--

(Domínguez León, J, 2008. Elaboración propia)

### 3.4. Aspectos básicos del Proyecto Educativo para prevenir y tratar las conductas inadaptadas, conflictivas y violentas

Como corolario a lo apuntado anteriormente, y a modo de conclusión provisional y guía de aplicación urgente, se avanza una especie de decálogo que contiene el núcleo central de la reflexión sobre la prevención y la intervención de conductas disruptivas, inadaptadas y trastornos de la conducta, a través del Proyecto Educativo:

- 1) *Preparación para la vida en sentido lato.* Esto implicaría *gusto por aprender y por enseñar, buen talante, buen clima de trabajo* en centros y aulas, un *buen sistema relacional*, sobre la base de un *aprendizaje funcional y transferible*. Se trata de orientar el Proyecto de Centro desde esta perspectiva y, especialmente, en aquellos entornos en los cuales resulta capital abordar una

enseñanza de aspectos fundamentalmente prácticos, en función de las expectativas e intereses del alumnado y sus familias. Preparar para la vida no ha de convertirse en un bloque aparte del propio conjunto de materias curriculares sino enfocar las mismas de manera funcional. Como complemento, se puede incluir en dicho contenido curricular una serie de núcleos que signifiquen un aprendizaje más práctico y funcional. Esto puede suponer una diversificación que, en realidad, beneficiaría a determinadas tipologías de alumnado.

- 2) *Creatividad para urdir la trama de lo que hay que enseñar y aprender nuevos y viejos contenidos; nuevos y tradicionales métodos; nuevos procesos de adecuación de los estudios a las realidades sociales y de las personas.* La consecuencia más inmediata debería ser la de enseñar a los alumnos y alumnas a ser creativos, aplicando con certeza lo aprendido tanto en el aula como fuera de ella. Supondría este enfoque cambiar, y hasta revolucionar gran parte de los componentes de la Educación Primaria y Secundaria, introduciendo factores que obliguen a *emplear pautas creativas en el aprendizaje*, aunque para ello resulta absolutamente imprescindible enfocar la enseñanza desde perspectivas creativas. Lo uno es inviable sin lo otro. En la actual situación del sistema educativo habría que trabajar duramente para orientar la enseñanza-aprendizaje hacia derroteros de creatividad. La creatividad supone plantear el aprendizaje desde la elaboración sistemática de ideas, el acopio de información, el trabajo a partir de problemas que sea preciso resolver, una distinta organización escolar con tiempos de calidad y una diferente configuración de la carga horaria / lectiva, etc.
- 3) *Aprendizaje autónomo*, próximo a los perfiles de la adultez, aunque llevándola al terreno del alumnado de Educación Secundaria especialmente, cualquiera que sea su edad. No olvidar que este elemento puede introducirse también en la Educación Primaria, de forma secuenciada y gradual. Este aspecto puede llevar a un *modelo calculado de sobreaprendizaje* para evitar algunos de los fracasos individualizados. Las líneas de actuación en materia de sobreaprendizaje han de ser valoradas en cada caso, tanto individualmente como para grupos de alumnos y alumnas, especialmente con quienes tienen problemas en el proceso normal de aprender, con lo cual se actuará teniendo muy presente que *la zona de desarrollo próximo de quien aprende también ha de ser estimulada, no hacia el mínimo sino hacia máximos*. De ahí a un nivel algo más complejo de aprendizaje solo hay un paso, que ha de estudiarse para poder explotar las potencialidades de quien aprende. Sin embargo, uno de los grandes riesgos en el momento actual sería plantear el aprendizaje autónomo sin los debidos medios y recursos, tanto para el profesorado como para el alumnado. Hacen falta más medios y emplearlos mejor, de cara a una autonomía del aprendizaje orientada y tutelada constantemente pues, de lo contrario, se corre el peligro de crear el espejismo y dejar a los alumnos a su suerte.
- 4) *Generalización de una Educación Primaria y Secundaria más amplias y diversificadas*, hasta la mayoría de edad con carácter obligatorio. Con múltiples recorridos de aprendizaje. Con variadas posibilidades de entroncar con distintos estudios. *Versátil. Práctica*. Esto puede chocar con aspectos determinados de la actual legislación aunque, no obstante, se intuye que terminará

imponiéndose la lógica de armonizar los deseos tendentes a salvaguardar el derecho de todos a la educación y las posibilidades reales de cada uno. Es preciso apoyar a todos, tanto a quienes parten de situaciones más desfavorecidas como a quienes pueden llegar a desembocar en ellas -en materia de aprendizaje- al estar inmersos en ambientes educativos dominados por factores adversos o entornos difíciles. Se trata de ayudar a todos aunque sin perjudicar a nadie.

- 5) *Personalización de objetivos y de contenidos. Currículum flexible y abierto en la medida de lo posible.* Significa esto una *nueva cultura de objetivos individualizados y estudiados a medida de cada perfil de alumno y alumna*, de cada persona, pero todo ello antes de llegar a la adaptación curricular. Es solo cuestión de operatividad y de justicia. Muchas situaciones educativas individuales pueden tener solución, en cuanto a posibles problemas, a condición de organizar modelos de actuación docente que contemplen una personalización más patente y una flexibilidad más eficaz.
- 6) *Tratamiento personalizado de cada alumno y alumna. Tutorización efectiva y sistemática. Tutor amigo, guía y orientador. Cambiar la ratio de las tutorías,* aumentar la calidad de sus tiempos, *mantener al tutor a lo largo de ciclos y etapas* dentro de la Educación Primaria y la Secundaria, hacerle partícipe de las necesidades reales de sus tutorizados en un sentido de absoluta profesionalización. Esto puede conllevar una tutorización verdaderamente individualizada, la relación más estrecha entre el centro y la familia de cada alumno, la organización de estudio asistido, conferir a la tutoría un enfoque práctico en cuanto a resolución de problemas de estudio, de relación y de elección de caminos a seguir académica y profesionalmente, etc.
- 7) *Potenciar la orientación, el consejo, la apertura de opciones desconocidas para el alumnado.* Ofrecer caminos todos los días y no únicamente en las fases terminales de los ciclos o etapas. Orientar en conexión con una correcta evaluación y en un sentido lo más amplio y riguroso posible. Orientar de acuerdo a pautas establecidas en el Plan de Orientación y Tutoría / Plan de Acción Tutorial / Plan de Convivencia. No dejar a la improvisación las relaciones entre tutores y alumnado o familias. Partir de protocolos elaborados que incardinan en todo momento las acciones a emprender en cuanto a Orientación y Tutoría.
- 8) *Evaluar todo el sistema para ayudar al alumnado. Evaluar es orientar y apoyar, formar y aconsejar.* Valorar procesos y proponer medidas de mejora. Evaluar es *mejorar cada día*. Encauzar todo lo referente a evaluación en esta perspectiva, entendiendo la misma, igualmente, de una forma muy generosa y amplia: evaluar para mejorar todos los procesos y todos los productos.
- 9) *Ampliar el horizonte de la Educación Secundaria a los adultos, dando así una nueva oportunidad a quienes mostraron conductas inadaptadas o no pudieron cursar un currículo normalizado,* lo cual puede ser una alternativa dentro de pocos años ante la falta de población escolar adolescente en los países occidentales como el nuestro. Es probable que los centros tengan que luchar por captar una cuota dentro del espacio docente, ofertando servicios diferentes

y ahora impensables. Esto puede llevar a diversificar los horarios e incluso ampliarlos, y potenciar las posibilidades de alumnos que hayan padecido problemas de conducta en cuanto a mejora académica.

- 10) *Imaginar el futuro más próximo que decantará dónde está la calidad en la enseñanza en Educación Primaria y Secundaria*, donde se dan los principales problemas en cuanto a conductas inadaptadas; quiénes son los profesionales y las instituciones educativas más aptos para la batalla de la calidad. Impulsar acciones tendentes a una cultura de la solidaridad en la enseñanza y la calidad total en la docencia, las instituciones, la metodología, la evaluación, los materiales curriculares, etc. Todo esto puede ayudar a mejorar la situación en cuanto al tratamiento de los trastornos de conducta en el ámbito educativo.

#### 4. LA ESTRUCTURACIÓN DE UN PROYECTO PARA LA INTERVENCIÓN EN MATERIA DE CONVIVENCIA Y DISCIPLINA EN EL MEDIO EDUCATIVO CON LA APORTACIÓN DEL GRAFOANÁLISIS

El Plan de Convivencia y el Plan de Centro deben contener los elementos apuntados en el apartado anterior, a los que han de añadirse aquellos que, de acuerdo con las características del contexto, se considere oportunos. Según lo señalado, es muy conveniente, y se debería tender a ello, la creación de un registro básico acumulativo de pruebas escritas -manuscritas-, a modo de expediente personal, en el que se vayan incluyendo por niveles y etapas elementos de la producción grafoescritural de cada niño, al objeto de efectuar los correspondientes análisis que permitan facilitarle el apoyo y las ayudas convenientes en cada caso y situación. Si se recoge esta información sistemáticamente, se puede llegar a contar con un importante registro de muestras que permitan al especialista valorar la evolución del alumno y perfilar mejor los apoyos que precise.

Se puede requerir, incluso, parte de esa producción grafoescritural que tenga en casa la familia, referida a cursos o años anteriores, y contando con escrituras, dibujos y todo tipo de muestras de sus rasgos gráficos. No es aconsejable archivar grandes cantidades de dicha producción grafoescritural, sino muestras significativas de la misma. En cada institución educativa habrá que llegar a una decisión o acuerdo de consenso acerca de quien se responsabilizará de tal registro y archivo sistemático, pues no se trata de agobiar de trabajo a algunos de los profesionales ya de por sí saturados de tareas administrativas y de planificación. Lo que aquí se propone no es un capricho, sino un importante elemento que permitirá el avance en materia de apoyo y ayuda al alumno que presenta problemas o trastornos de conducta, así como al propio centro educativo. De otra parte, dicha producción grafoescritural puede ser empleada no solo ante tales hipotéticos problemas conductuales en el futuro, sino ante cualquier tipo de trastorno o problema de aprendizaje que requiera una evaluación en profundidad sobre cómo ha evolucionado a lo largo de un determinado espacio, y cómo se ha tratado con los medios de que dispone el sistema educativo.

Como punto de partida, se puede establecer un marco con las pruebas que conviene realizar para llevar a cabo una evaluación desde el grafoanálisis, en este campo concreto de los trastornos de conducta. Las pruebas a realizar organizadas por niveles, y fundamentación para su puesta en práctica son las siguientes:

### ***Pruebas a realizar en ESO***

\*1º de ESO (12-13 años):

–Realizar una prueba de lectura con materiales adecuados al nivel educativo en casos generales, o el nivel de competencia curricular en casos de problemas de aprendizaje y/o retraso escolar o discapacidad que lleve aparejado un determinado retraso escolar por problemas de aprendizaje derivados de discapacidad. Comparar con el normotipo lector para la edad y el entorno, así como con la media de adquisición de madurez lectora para el contexto concreto del centro escolar y el nivel educativo.

–Solicitar al niño los cuadernos del curso anterior o anteriores, para valorar la producción grafoescritural in situ. Aplicación de técnicas de grafoanálisis convencionales aplicadas a los niños, valorándolas desde el estudio y análisis de su edad gráfica y el estado de madurez gráfico y personal que se pueda determinar de acuerdo con su producción grafoescritural.

–Prueba de redacción libre sobre un tema determinado. Tema propuesto idéntico para todos, y así poder ver las características desde una óptica global y uniforme. Solicitar en cada una de las pruebas que el alumno la firme, sin dar pautas de cómo hacerlo, para no ofrecer ningún modus operandi.

–Prueba de redacción de una carta, en un formato determinado y con un tema definido (soporte papel en formato A4 en blanco y sin ningún tipo de pautas).

–Prueba de elaboración de mapa mental con el recorrido de casa al centro educativo y su vuelta (soporte papel en formato A4 ó A3 en blanco y sin ningún tipo de pautas).

–Prueba de elaboración del diseño de una ciudad ideal en un soporte papel limitado (formato A3)

–Prueba de elaboración de un dibujo con una figura humana (soporte papel en formato A4).

–Prueba de elaboración de un dibujo con una pareja (soporte papel en formato A4).

–Prueba de elaboración de un dibujo con una familia (soporte papel en formato A4).

–Prueba de elaboración de un dibujo con un árbol (soporte papel en formato A4).

-Prueba de elaboración de un dibujo con una casa (soporte papel en formato A4).

-Prueba de elaboración de un dibujo con un pueblo (soporte papel en formato A4).

-Prueba de elaboración de una figura con todas las piezas del rompecabezas chino (se puede duplicar o triplicar el número de piezas para favorecer las posibilidades de creatividad). Las piezas del rompecabezas han de ser de papel o cartulina de color, para que queden pegadas al soporte papel en el que se combinan para adoptar las formas imaginadas. Ha de instruirse a quien realiza esta prueba que debe escribir al dorso del soporte papel de qué tipo de figura se trata, pues algunas no son identificables ni interpretables sin la pauta indicada por el propio autor. Aquí, con independencia del valor para el grafoanálisis, podríamos entrar en las características de creatividad del sujeto, el tiempo de reacción y tiempo real para realizar la prueba y evacuar un modelo concreto, etc).

-Prueba de elaboración del test de los palos.

-Prueba de elaboración de uno o varios dibujos libres, tanto en blanco y negro como en color. En todas las pruebas en las que se emplee el color en los dibujos, se acometerán con un doble sentido. Por una parte, algunas de ellas se realizarán con un número limitado de colores: azul, verde, rojo, amarillo, violeta, marrón y negro), tal como aconsejan Crotti y Magni para el caso de la realización del test del personaje o figura humana, al tiempo que nos dan idea de cómo evaluarlo de acuerdo con la edad del niño (3-12 años), lo cual nos permite establecer una edad gráfica de los niños al inicio de la etapa de Secundaria, o bien aplicarlo desde la de Infantil y la de Primaria (Crotti y Magni, 2007, p. 66-101).

\*2º de ESO (13-14 años):

Aplicación de los mismos tests proyectivos y pruebas anteriores, dando más importancia a la producción grafoescritural in situ, es decir, solicitar al niño los cuadernos del curso anterior o anteriores, para valorarla. Aplicación de técnicas de grafoanálisis convencionales aplicadas a los niños, valorándolas desde el estudio y análisis de su edad gráfica y el estado de madurez gráfica y personal que se pueda determinar de acuerdo con su producción grafoescritural.

-Idénticas pruebas que en el nivel anterior para poder establecer una comparación con los resultados de ambos niveles, especialmente en aquellos parámetros o rasgos más significativos en cada uno de ellos.

\*3º de ESO (14-15 años):

-Todas las pruebas anteriores, aunque adaptadas a la edad y nivel educativo. Hay que agregar el análisis de los elementos que siguen a continuación.

-Valorar especialmente la producción grafoescritural in situ, en los cuadernos y producciones de paso.

-Valorar la firma y la posible rúbrica.

\*4º de ESO (15-16 años):

-Todas las pruebas anteriores, aunque adaptadas a la edad y nivel educativo. Hay que agregar el análisis de los elementos que siguen a continuación.

-Valorar especialmente la producción grafoescritural in situ, y especialmente la referida a cuadernos de trabajo, apuntes y exámenes. Estos últimos tienen una serie de características que los hacen muy valiosos para el grafoanálisis, dado que suelen realizarse bajo unas condiciones que generan estrés y determinada presión, por lo cual suelen contener un conjunto de rasgos que tal vez no afloraría de otra manera.

-Valorar especialmente declaraciones, cartas, redacciones o producciones en las que se dejan patentes rasgos de personalidad o problemas latentes o existentes.

De aquí se deduce un modelo de intervención desde el grafoanálisis, en términos generales. Los problemas de conducta suelen estar más presentes en los primeros cursos de la Secundaria, particularmente 1º y 2º, según atendamos a cuantificación. Si atendemos a calidad o gravedad de las conductas contrarias a las normas de convivencia, podemos establecer, de acuerdo con la casuística y la experiencia en la práctica, que pueden ser muy graves las de 2º y 3º, no tanto por las edades correspondientes a estos niveles educativos, sino porque la permanencia en el curso, cuando por normativa no se consigue la promoción al curso siguiente, sitúa en estos dos niveles a niños con 14, 15 y hasta con 16 años. Gran parte de ellos ya había presentado problemas o trastornos de conducta en 1º ó en 2º, e incluso antes, en la escuela Primaria. Conforme cumplen los 16 años, algunos de los alumnos con trastornos de conducta más graves, se pierden del sistema educativo, es decir, desaparecen y no asisten a clase, lo cual conecta sus conductas, en ciertos casos, con actitudes delictivas y al margen del marco educativo. Por ello es de tal trascendencia el análisis y tratamiento de dichas conductas en el medio educativo, cuando todavía se pueden poner medios -si es que se dispone de ellos- para conducir tales conductas hacia lo socialmente adecuado, y evitar el giro hacia comportamientos próximos o incursos en la delincuencia. En cuanto a 4º de ESO, su alumnado suele presentar escasos problemas de conducta, salvo aquellos derivados de quienes, con una trayectoria anterior de trastornos conductuales, continúan en el sistema educativo aunque con problemas anteriores. En este caso, puede haber trastornos graves e incluso muy graves, pero se trata de alumnos con una doble perspectiva, por un lado con aparentes intereses en el estudio, y por otro con comportamientos -no siempre ejemplificados en el seno de la clase o del centro educativo- que pueden ser muy complejos y que rozan con verdaderas actitudes delictivas (agresiones sistemáticas a iguales, violencia de género,

acoso sexual, robos, robos con intimidación, consumo de drogas o sustancias legales tóxicas como el alcohol en gran proporción, dejar hacer a otros convirtiéndose en cómplices silenciosos de auténticos delitos, ...).

Es de capital importancia, en todos los niveles de intervención, el papel de la reflexión del alumnado con conductas disruptivas. Para ello es imprescindible trabajar protocolizando las actuaciones de una manera minuciosa. Esta reflexión ha de seguir a las diligencias que se practiquen, también dentro del protocolo como primera providencia ante la comisión de un hecho que denote una alteración seria del orden en la clase o en el centro educativo. El alumno en cuestión ha de ser atendido por el profesorado de guardia y, en su caso, por el profesorado encargado del Aula de Convivencia, de la Jefatura de Estudios, Dirección, Mediador, .... El alumno realizará la exposición de lo que ha sucedido, tanto verbalmente como por escrito, empezando a valorar la situación, ya desde ese momento, el profesorado encargado. La exposición manuscrita se acogerá a unas normas que han de mantenerse para hacer posible el grafoanálisis dentro de unos parámetros de rigor. Se le facilitará un número de hojas en blanco, tamaño A4, y un bolígrafo negro, indicándole que relate lo sucedido por una sola cara y que encabece el escrito con sus datos personales y el grupo al que pertenece, así como la fecha, y al final la firma. No debe escribir más que por esa cara, sin hacerlo por la vuelta de la hoja. Si necesitara más espacio, se le debe facilitar otro conjunto de hojas en blanco, que nunca será menos de 6 ni más de 10, al objeto de verificar la presión con que se ejecuta el escrito. El posterior análisis aportará una serie de datos sobre lo que de cierto hay en la exposición, así como de los rasgos que puedan representar señales de alarma.

Esto, en cuanto a protocolo de intervención desde el grafoanálisis, supone valorar las descripciones y afirmaciones de los alumnos con conductas contrarias a las normas de convivencia desde su descripción/explicación por escrito del hecho o hechos que se le imputan o que se intenta aclarar. Esta sería la primera narración o descripción narrativa, aunque pueden realizarse alguna o algunas más según se desprenda del primer análisis obtenido de la primera explicación manuscrita. El diálogo a partir de esa descripción y de la primera valoración desde el grafoanálisis, puede orientarse, también protocolariamente, hacia el diálogo mediador que implique la adopción por el alumno de un determinado nivel de compromiso para evitar esa conducta contraria a las normas de convivencia, derivando esto en la elaboración, igualmente manuscrita, de un *contrato* de compromiso.

El contrato que elabora y firma el alumno con conducta disruptiva o conducta contraria a las normas de convivencia supone una formulación práctica desde un marco teórico de la evaluación por el modelo de contratos, y traslación al ámbito de las conductas contrarias a las normas de convivencia. Esto significa proponer un modelo de contrato para tenerlo de referencia, a varias edades y con varios tipos de conductas según su gravedad o el hecho cometido. Hemos de tener en cuenta determinados aspectos a considerar en el contrato desde el grafoanálisis: aspectos de la personalidad y sinceridad en relación al hecho o al objeto que motiva el contrato y a la disposición para modificar la conducta contraria a las normas de convivencia.

Para facilitar las instrucciones a los alumnos acerca de cómo realizar la descripción o el contrato, debe existir en la unidad que lo acoge (guardia, Aula de Convivencia, Jefatura de Estudios, ...) modelos de referencia que ayuden al profesorado a transmitir lo que verdaderamente se desea y la forma de realizarlo.

Aún cabe llevar a cabo un modelo de intervención desde el grafoanálisis desde la especificidad de las características de los alumnos que presentan trastornos de la conducta, desde simples conductas disruptivas hasta graves trastornos concretos. De acuerdo con este modelo, se precisa una intervención que tenga presente los siguientes aspectos a realizar:

-Descripción de la escritura de los niños con conductas disruptivas (descripción de los tipos en la etapa de Secundaria Obligatoria y aportaciones de la investigación en la etapa de Primaria tras el análisis de la producción grafoescritural de estos niños). Se trata de una minuciosa actuación del grafoanalista, que refleje las características de la producción grafoescritural de estos alumnos y la relaciones con las conductas que presentan. Este aspecto aportará notables elementos de valor en cuanto a la sistematización de los rasgos que han de ser considerados de alarma en los escritos y dibujos escolares.

-Signos de enfermedad o de alteraciones de la conducta presentes en la producción grafoescritural de la población escolar que presenta conductas disruptivas, basándose en las teorías e investigaciones clásicas de la psicología y del grafoanálisis.

-Signos de posibles graves alteraciones o trastornos de la conducta presentes en la producción grafoescritural de niños con conductas disruptivas, en igual sentido que lo anterior.

-Descripciones, mediante narraciones escritas, de la historia de vida del alumno, según su propia visión de las cosas. Esto permite, en distintos momentos del sistema educativo, y a la vez de la evolución personal del niño, del adolescente, o del joven, obtener un material de primera mano que constituye un registro de los elementos relevantes en el universo personal del alumno. Desde los distintos puestos y responsabilidades en el marco educativo, los diferentes profesionales que los ocupan pueden ayudar al alumno desde sus parcelas correspondientes, a partir del grafoanálisis de esas producciones personales. Además, resulta no demasiado complicado efectuar un estudio en el tiempo, analizando la evolución de esa producción grafoescritural y conectando el estado de la misma, en cada momento o nivel educativo, con la realidad escolar del alumno. Esto nos permite comprender muchas de las cuestiones respecto al rendimiento escolar y, lo que nos ocupa en este trabajo, al conjunto de actitudes y de conductas que pudieran ser calificadas como disruptivas. Resulta, por tanto, un modelo del que se pueden derivar métodos de trabajo específicos con una aplicación muy directa y productiva en lo que se refiere al aparato educativo en su vertiente de la orientación psicopedagógica, con unos potenciales aún por explorar y explotar. De momento, estamos viviendo en buena parte del mundo occidental una especie de afianzamiento de variadas disciplinas que confluyen en la aplicación del

grafoanálisis al mundo de la educación. Es preciso poner en conexión los avances en materia de orientación educativa, logopedia y grafoanálisis para seguir profundizando en la investigación y resolución de estos problemas (Domínguez León, 1997a, 1997b, 1997c, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2001 y 2006).

## 5. ¿QUÉ HACER CUANDO TODAS LAS ACCIONES CONSIDERADAS NORMALES NO CONDUCEN A LOS FINES DESEADOS?

Cualquier enfoque pedagógico que se intente ante conductas inadaptadas y violentas, y los trastornos de conducta en general, debe ser totalmente contextualizado, no sujeto a recetas tipificadas de mágicas y responder a un conjunto de elementos muy matizados, estudiados, organizados y asumidos por la institución escolar en todos sus niveles. Una medida ha de ser apoyada por el equipo educativo, el profesorado, los padres y, si cabe, también por el alumnado, aunque siempre en el marco de algo que previamente haya sido consensuado.

La problemática más seria se presenta cuando se constatan conductas que apenas pueden ser corregidas por medios habituales de razonamiento por parte del profesorado, cuando algunos alumnos se enfrentan al Centro educativo y a quienes en él trabajan y estudian como quien lo hace ante un enemigo a batir, cuando las conductas se convierten en peligrosas incluso para la seguridad e integridad de los demás, cuando se pierde todo respeto hacia cualquier miembro de dicho Centro. Estas actitudes suelen ir acompañadas de un claro rechazo hacia el estudio, una apatía ante casi todo lo que signifique trabajo y disciplina y un desprecio por la dignidad de los demás. En estos casos resulta extremadamente complicado un simple intento de razonar y buscar soluciones que sean aceptadas por el alumnado -y a veces su familia- que entra en dicha senda.

Las medidas que se toman pueden parecer a dicho alumnado un mero elemento punitivo, no viendo en las mismas el carácter socializador e integrador que tienen en cuanto reconocimiento ante el Centro, y quienes en él trabajan y estudian, de que la conducta mantenida ha de ser revisada y cambiada radicalmente en sentido de mejora.

En estos casos se hace indispensable recurrir a las ayudas externas, sobre todo en cuanto a tener en cuenta el apoyo que determinados servicios pueden ofrecer al Centro. Los equipos externos de la administración educativa, e incluso de la municipal o de la autonómica pueden encauzar los casos más graves de conductas antisociales, especialmente las matizadas por actitudes violentas o próximas a la violencia. Sin embargo, el razonamiento y el reconocimiento de lo que se ha hecho mal, es decir, del bien y del mal, por parte del alumnado implicado, puede ser una mera cortina de humo que se extienda ante dichos servicios sociales. A la hora de la verdad, ciertos alumnos vuelven y reinciden en conductas no deseables y violentas, sin que parezca haber surtido ningún efecto lo llevado a cabo.

Los *sistemas de contratos, verbales o escritos*, en los que se pretende devolver a estos chicos su presunta dignidad perdida por la comisión de faltas graves, y a veces rayanas en lo delictivo, pueden constituir una salida en algunos casos. Se trata de convenir en que una modificación de conducta, razonada, puede acarrear notables mejoras en la vida del alumno en cuestión. En algunos casos se podrá llegar hasta el contrato de prestación de servicios a la comunidad educativa, tal y como se recoge en el decreto de derechos y deberes del alumnado y en la normativa complementaria -hoy nos hallamos en una coyuntura en la que ciertos aspectos normativos están superados por la propia LOE y los decretos y órdenes que prescriben la elaboración y aplicación del Plan de Convivencia en los centros educativos, y esto tal vez constituya un modelo a emplear en casos en que parecen haber fracasado otras alternativas. En el Centro tal vez sea factible organizar un grupo en el que se integren alumnos que bien por su conducta, bien porque deseen prestar algún servicio que sea socialmente reconocido, organicen tareas necesarias o accesorias pero que sirvan al resto de quienes les rodean en la institución escolar. A veces se puede organizar campañas de limpieza, de sensibilización ante determinados problemas, de colaboración con la evaluación y detección de necesidades en temas tan vitales como el mantenimiento de las instalaciones, la puesta en marcha de actividades extralectivas y culturales, etc. Todo ello unido a actividades tendentes a reparar los daños que hubiesen podido ocasionar previamente, a la vez que se oriente todo el conjunto de actividades a devolver a dichos alumnos un autoconcepto que tenían desfigurado y potenciar una autoestima en relación a su inserción en el grupo humano que les brinda el Centro educativo. En igual sentido, es preciso potenciar la mediación, favoreciendo la participación de agentes mediadores ante los conflictos en el medio educativo, lo cual pasa por la participación en dicho papel de profesores, alumnos, padres y profesionales vinculados con los apoyos y los recursos externos del centro educativo.

No obstante, es imposible realizar milagros, y la administración ha de ser sensible en el sentido de ofrecer los medios extraordinarios ante situaciones extremas que no pueden ser atendidas en el Centro.

## 6. CONCLUSIONES Y APORTACIONES DESDE EL CAMPO DEL GRAFOANÁLISIS A LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y SU TRATAMIENTO EN EL MARCO EDUCATIVO

Nos encontramos ante unas técnicas que provienen de una disciplina reciente en muchos aspectos, el grafoanálisis, aunque veterana en cuanto a los logros alcanzados en las más diversas situaciones y campos de intervención. En el medio educativo se han llevado a cabo experiencias muy importantes, aunque sin una continuidad en lo que se refiere a seguir avanzando con nuevos campos de investigación, lo que hace necesaria una línea de investigación potente que abarque el medio escolar en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Lo que aquí se aborda es un modelo de aplicación al medio educativo de las técnicas del grafoanálisis, en el ámbito concreto de las conductas disruptivas y de

los trastornos de conducta. El grafoanálisis, probablemente, no esté llamado, de momento, a ofrecer soluciones claras a los problemas que conllevan estas conductas, pero sí a detectarlos, a evaluarlos y diagnosticarlos, incluso antes que se produzcan o alcancen un nivel de conflictividad elevado.

Hay que poner un cierto énfasis en este carácter preventivo y diagnóstico más que terapéutico, aunque puede ser que la investigación futura nos depare algunas aportaciones en el terreno de la grafoterapia, rama muy puesta en tela de juicio y casi abandonada por los grandes investigadores del grafoanálisis. Las instituciones educativas deberían ser receptivas a disciplinas y técnicas que tienen algo que aportar al enseñar y aprender mejor, de manera más eficaz y en un clima adecuado. Por ello, las conductas contrarias a las normas de convivencia ocuparán en los próximos años un lugar destacado en este campo de investigación, tanto básica como aplicada. El resto de elementos del Plan de Convivencia, los aspectos generales, puede estar dentro de los aspectos normalizados, según la legislación vigente.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA BÁSICA SOBRE GRAFOLOGÍA Y GRAFOANÁLISIS Y TRASTORNOS DE LA CONDUCTA EMPLEADA PARA LA ELABORACIÓN DE ESTE TRABAJO.

ABAD ALEGRÍA, F. (1985), *Empleo práctico del test del árbol en niños y adolescentes*. Zaragoza: Prensas Universitarias.

BARÓN SALANOVA, M. J. (2005), *El dibujo y la escritura infantil. De los 18 meses a los 14 años*. Madrid: Editorial EOS (ISBN 84-9727-154-8).

BIDOLI, S. A., (2001), *Il test di analisi delle psicopatologie sociali attraverso la scrittura (T.A.P.S.S.) e il DSM IV*, en MASTRONARDI, V., BIDOLI.

CALDERARO, M. (2001), *Grafologia giudiziaria e psicopatologia forense. Metodologia di indagine nel falso grafico e la capacità di intendere e di volere dalla grafia. Giurisprudenza*. Milano: Giuffrè Editore, p. 121-142 (ISBN 88-14-08596-X).

CROTTI, E. y MAGNI A. 2007), *Garabatos. El lenguaje secreto de los niños*. Málaga: Sirio (ISBN 978-84-7808-519-4).

DOMÍNGUEZ LEÓN, J., (1997a), Facilitar el aprendizaje. La evaluación inicial en sus aspectos generales y un modelo de aplicación en el área de Ciencias Sociales. En: AMADOR MUÑOZ, L. y DOMÍNGUEZ LEÓN, J. (Coords.), *Mejorar cada día. Evaluación y calidad en la enseñanza*. Sevilla: UNED, Centro Asociado de Sevilla; Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial de Sevilla, p. 43-112 (ISBN 84-88058-09-8).

—(1997b), Con la ayuda del vecino. Orientación y tutoría a través de sus problemas y enfoques. En: AMADOR MUÑOZ, L. y DOMÍNGUEZ LEÓN, J. (Coords.), *Mejorar cada día. Evaluación y calidad en la enseñanza*, UNED, Centro Asociado de Sevilla; Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial de Sevilla, p. 273-316 (ISSN 1130-5029).

- (1997c), Logopedia y Educación Secundaria Obligatoria. Los problemas de comunicación y la intervención del profesorado. *Perfil del Aire*, n. 4, p. 52-56 (ISSN 1132-9475).
- (1998), Grafomotricidad y Logopedia. Mejora de la escritura y expresión. *Perfil del Aire*, n. 5, p. 1-9 (ISSN 1132-9475).
- (1999), La presencia de problemas y contenidos de comunicación en el Proyecto de Centro. Pautas desde la Logopedia. *Perfil del Aire*, n. 6, p. 14-24 (ISSN 1132-9475).
- (2000a), Cultura de valores contra la violencia y conductas inadaptadas en la Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas para el Proyecto de Centro. *Revista de Humanidades*, n. 11, UNED, Centro Asociado de Sevilla, p. 121-154 (ISSN 1130-5029).
- (2000b), Valores contra violencia. Enseñar y aprender en una cultura de tolerancia en la Educación Secundaria. Propuestas para el Proyecto de Centro. *Perfil del Aire*, n. 7, p. 14-27 (ISSN 1132-9475).
- (2001), Logopedia y lectoescritura. Del Proyecto de Centro en la intervención escolar a las pautas en la alexia en las afasias. *Revista de Humanidades*, n. 12, UNED, Centro Asociado de Sevilla, p. 111-142 (ISSN 1130-5029).
- (2006), El proceso grafomotor y algunos tipos de disgrafías. Perspectivas desde el grafoanálisis y su aplicación en pericia caligráfica y el proyecto de centro. *Revista de Humanidades*. UNED, Centro Asociado de Sevilla, n. 14, p. 221-278 (ISSN 1130-5029).
- ECHEVARRÍA, M. E. (1979), *Grafología infantil. Interpretación del garabato al dibujo y a la escritura infantil*. Buenos Aires: Psique.
- FOGLIA, P. J. (2004), *Signos de enfermedad en la escritura. Grafopatología*. 3ª ed. Buenos Aires: La Rocca (ISBN 987-517-073-9).
- GALIANA ARANO, H. (2000), *El nuevo libro de la grafología*. Barcelona: Robinbook (ISBN 978-84-7927-506-8).
- GILLE-MAISANI, J.-C. (1991), *Psicología de la escritura*. Barcelona: Herder (ISBN 84-254-1705-8).
- JUÁREZ LÓPEZ, J. R. (2005), El menor como testigo: fundamentos y técnicas. En: SORIA VERDE, M. A. y SÁIZ ROCA, D. (Coords.), *Psicología criminal*. [S.l.]: Pearson Educación, p. 163-187 (ISBN 978-84-8322-306-2).
- MARDOMINGO SANZ, M. J. (1994), *Psiquiatría del niño y del adolescente. Método, fundamentos y síndromes*. Madrid: Díaz de Santos, (ISBN 84-7978-164-5).
- (2002), *Psiquiatría para padres y educadores. Ciencia y arte*, Madrid: Narcea (ISBN 84-277-1375-4).
- MASTRONARDI, V., BIDOLI, S. A., CALDERARO, M. (2001), *Grafología giudiziaria e psicopatologia forense. Metodologia di indagine nel falso grafico e la capacità di intendere e di volere dalla grafia. Giurisprudenza*. Milano: Giuffrè Editore (ISBN 88-14-08596-X).

- MASTRONARDI, V. y BIDOLI, S. A. (2001), Ulteriori casi clinici e peritali, esaminati con il test della scrittura. En: MASTRONARDI, V., BIDOLI, S. A., CALDERARO, M., *Grafologia giudiziaria e psicopatologia forense. Metodologia di indagine nel falso grafico e la capacità di intendere e di volere dalla grafia. Giurisprudenza*. Milano: Giuffrè Editore, p. 143-194 (ISBN 88-14-08596-X).
- McALLEN, A. E. (2006), *Interpretando los Dibujos de los Niños. Significado de la persona, la casa y el árbol*. Buenos Aires: Antroposófica, (ISBN 978-987-9066-83-6).
- MORENO, M. J. (2007), *Grafología psicológica. La exploración del alma a través de la escritura*. Barcelona: Obelisco (ISBN 978-84-9777-377-5).
- PEUGEOT, J. (1999), *El conocimiento del niño por la escritura. El estudio grafológico de la infancia y sus dificultades*. Madrid: Biblioteca Nueva (ISBN 84-7030-720-7).
- PRIANTE ABOLLADO, M. (2002), *Grafología para la selección y evaluación de personal*. Barcelona: Paidós (ISBN 978-84-493-0846-8).
- RAMOS GASCÓN, J. C. (1995), *Grafología, sexualidad y pareja*. Madrid: Xandró, (ISBN 978-84-8866511-9).
- RODRÍGUEZ-CARBALLEIRA, A. y ALMENDROS RODRÍGUEZ, C. (2005), Análisis de las sectas coercitivas y de su problemática jurídica. En: SORIA VERDE, M. A. y SÁIZ ROCA, D. (Coords.), *Psicología criminal*. [S.l.]: Pearson Educación, p. 335-362 (ISBN 978-84-8322-306-2).
- RUIZ DE AZÚA MERCADALE, A. (2005), Plasticidad neuronal y uso de la mano en la escritura. *Anuario de la AGC*, v. 34-35, p. 13-20.
- SORIA VERDE, M. A. y SÁIZ ROCA, D. (Coords.) (2005), *Psicología criminal*. [S.l.]: Pearson Educación (ISBN 978-84-8322-306-2).
- SORIA VERDE, M. A. (2005), La Psicología criminal: desarrollo conceptual y ámbitos de aplicación. En: SORIA VERDE, M. A. y SÁIZ ROCA, D. (Coords.), *Psicología criminal*. [S.l.]: Pearson Educación, p. 25-57 (ISBN 978-84-8322-306-2).
- TESOURO DE GROSSO, S. (2006), *Grafología científica. Interpretación del alfabeto y la escritura*. Buenos Aires: Kier, (ISBN 950-17-0543-9).
- TOHACES ESCRIVÁ DE ROMANÍ, C. (2007), *Grafología. Conócete a ti mismo y a los demás a través de la escritura*. Barcelona: Timun Mas, (ISBN 978-84-480-4763-4).
- TUTUSAUS LÓVEZ, J. (1997), *Principios grafoescriturales fundamentales*, Barcelona: AGF.
- VEGA RAMOS, A. y ROBLES LLORENTE, M. A. (2000), *Grafoscopia. Identificación de escritura y firmas*. Barcelona: Cedecs (978-84-95027-89-4).
- VELS, A. (1991), *Escritura y personalidad*. Barcelona: Herder (ISBN 978-84-254-1203-5).
- (1999), *Diccionario de grafología*. Barcelona: Herder (ISBN 978-84-254-1346-9).

VENTURINI, O. (2005), *Pericia caligráfica grafológica*, Madrid: Instituto EOS y Ediciones Xandró.

VIÑALS CARRERA, F. y PUENTE BALSELLS, M. L. (1999), *Psicodiagnóstico por la escritura. Grafoanálisis transaccional*. Barcelona: Editorial Herder (ISBN 978-84-254-2112-9).

—(2001), *Pericia caligráfica judicial. Práctica, casos y modelos*. Barcelona: Editorial Herder, (ISBN 978-84-254-2179-2).

—(2003), *Análisis de escritos y documentos en los servicios secretos*. Barcelona: Herder, (ISBN 978-84-254-2319-2).

VISO ALONSO, J. R. (2003), *Prevenir y reeducar la disgrafía*. Madrid: ICCE, (ISBN 84-7278-279-4).

XANDRÓ, M. (1999), *Grafología para todos*. 8ª ed. Madrid: Xandró (ISBN 978-84-604-6283-5).

—(2000), *Psicología del rostro*. 3ª ed. Madrid: Xandró (ISBN 978-84-88665-02-4).

—(2001a), *Grafología y complejos*. 4ª ed. Madrid: Xandró. Madrid (ISBN 978-84-88665-20-1).

—(2001b), *Grafopatología. Enfermedad de Parkinson y otras dolencias somáticas en la escritura*. Madrid: Xandró (ISBN 978-84-88665-02-7).

—(2002), *Test de Machover*. 5ª ed. Pareja y familia. Madrid: Xandró (ISBN 978-84-88665-19-5).

—(2003), *Grafología de la firma-rúbrica*. Madrid: EOS (ISBN 978-84-9727-045-8).

—(2005), *Manual de tests gráficos*. Madrid: EOS (ISBN 978-84-9727-168-4).

—(2007), *Grafología superior*. Barcelona: Herder (ISBN 978-84-254-1081-9).

ZAMORA LOUREIRO, M. L. (2006), *Manual de diagnóstico infantil por la escritura*. [S.l.]: Lasra (ISBN 84-933805-3-9).