CONFEDERACIÓN DE ORGANIZACIONES DE PSICOPEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN DE ESPAÑA

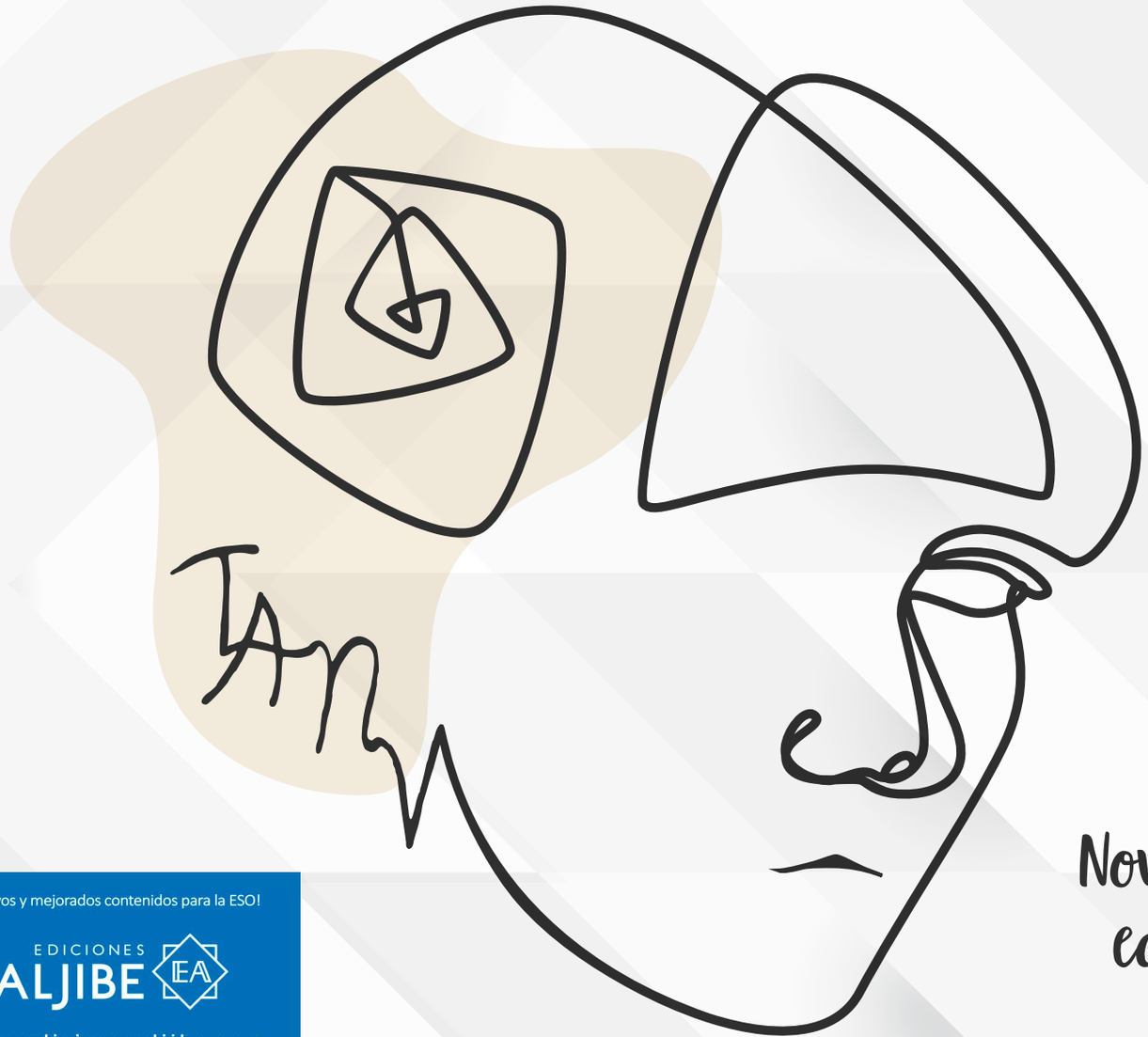
COPOE®

educar y orientar

LA REVISTA DE COPOE

Nº 15
NOVIEMBRE 2021

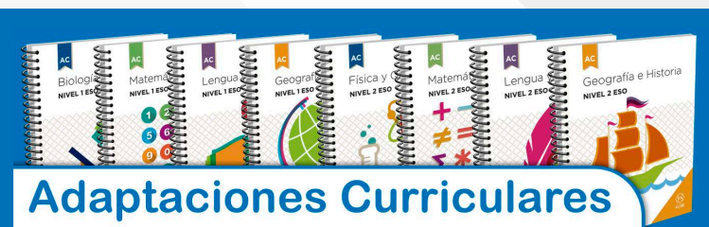
El TANV y las EMOCIONES



Autoconocimiento y gestión emocional en el aula

La Ventana de COPOE

Novedades para educar y orientar



¡Nuevos y mejorados contenidos para la ESO!

EDICIONES ALJIBE

www.edicionesaljibe.com
Solucionarios y guías didácticas gratis

STAFF

CONSEJO EDITOR

Silvia Oria Roy
Directora

Ana Cobos Cedillo
Presidenta de COPOE

J. Antonio Planas Domingo
Presidente de COPOE (2005-2014)

Antonio Cantero Caja
Secretaría, administración y publicidad

Andrea Barrios Valdés
Tesorería

Jaume Francesch i Subirana
Vocal

Jesús Ibáñez Bueno
Vocal

Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz
Vocal

CONSEJO DE REDACCIÓN

María Teresa Navarro Navarro
Asociación de Profesionales de la Orientación Educativa de Murcia

Elisa Jiménez Serrano
Asociación Profesional de Orientadores en Extremadura

Javier Martínez Torres
Asociación Profesional de Orientadores de la Comunidad Valenciana

Maribel Villaescusa Gil
Asociación Profesional de Orientadores de la Comunidad Valenciana

Maria José Marrodán Gironés
Asociación de Profesores de Orientación Educativa de La Rioja

Isabel Bueso González
Asociación Aragonesa de Psicopedagogía

Pablo Moriña Macías
Asociación Profesional de Orientadores en Andalucía Nueva

Edita: COPOE, Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España
CIF: G99061285 | Dirección: Paseo Constitución, 12- 6ª planta. 50008- Zaragoza | www.copoe.org | info@copoe.org

ISSN-e: 2386-8155

Revista indexada en https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26852

Contratación de publicidad: publicidad@copoe.org

Envío de artículos: revista@copoe.org

Maquetación y diseño: contacto@demilmaneras.es

Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas en los artículos publicados. Cada autor se hace responsable sobre la originalidad de los contenidos aportados (textos, imágenes, gráficos, etc).

Este ejemplar se distribuye gratuitamente a todos los socios de COPOE y a sus Asociaciones Confederadas, así como a Sindicatos, Administraciones Educativas y Organizaciones en el ámbito de la Orientación mediante su descarga.

"Educar y Orientar, la revista de COPOE" se distribuye únicamente a través de su descarga desde la página oficial de la revista, *www.revista.copoe.org*. COPOE no puede garantizar que los ejemplares descargados desde otras plataformas se correspondan con la versión original publicada.

Gracias por confiar en COPOE y por contribuir a que la Educación y la Orientación sigan siendo visibles.

ASOCIACIONES QUE FORMAN LA COPOE

COPOE®
Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España

ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA

ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

ASOCIACIÓ CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE LAS ISLAS BALEARES

ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE HUELVA

ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN ANDALUCÍA NUEVA

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE CASTILLA-LA MANCHA

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE GALICIA

ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN EXTREMADURA

ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA RIOJA

ASOCIACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE EUSKADI- EUSKADIKO PSIKOPEDAGOGI ELKARTEA

ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA

ASOCIACIÓN VALENCIANA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EN ANDALUCÍA

ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD MADRILEÑA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

CONTENIDOS

Editorial

05/ El TANV y las emociones: Orientación e Intervención
Por Silvia Oria Roy.
Ilustraciones de Héctor Palazón Ruiz.

Entrevistas

07/ Hablamos de TANV con David González Muñoz
Por Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz.

09/ La voz de las familias: entrevista a Isaac Córdoba Díaz
Por Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz.

11/ Proyecto Cuidopía
Por Eva Peñafiel y Juan José Rabanal.

La Ventana de COPOE

37/ Actividades de la asociaciones que forman la COPOE
Por Maribel Villaescusa y Javier Martínez.

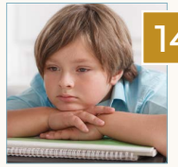
40/ Jornadas de Primavera de APOCLAM 2021

41/ Calendario de Convivencia de APOLAR

42/ Declaración Internacional por la Educación Emocional

45/ Plan de actividades de COPOE curso 2022

Investigación y Reflexión



14/ El Trastorno de Aprendizaje No Verbal y el DSM-5
Por Jesús Jarque García.

16/ Inteligencia emocional en mujeres maltratadas que desarrollan dependencia emocional hacia sus parejas
Por Marcelo Espinoza Urquidi.

19/ Fracaso escolar, rigidez emocional y trastorno mental
Por Roberto Aguado Romo, Aritz Anasagasti Undabarrena, Manuela Martínez-Lorca y Alberto Martinez-Lorca.

23/ Bases biológicas del TDAH
Por José Ramón Valdizán Usón.

Experiencias, Talleres y Programas

27/ Trastorno del Aprendizaje Procedimental: un abordaje interdisciplinar
Por Leire Gambra Echeverría.

29/ La evaluación psicopedagógica y su componente emocional en adultos con dislexia: historia de vida
Por María Martín Delgado y Estela Isequilla Alarcón.

32/ Autoconocimiento y gestión emocional en el aula a través de la ecología emocional
Por Isabel Carrión Codoñer.

34/ Desenmascarando emociones
Por José Javier Pedrosa Laplana.

Novedades para Educar y Orientar

46/ I Congreso Internacional de la RIEEB
Por Rafael Bisquerra Alzina.

48/ La música de una generación marcada por la pandemia
Por Miguel Ángel Diví Castellón.

50/ Novedades editoriales

"Educar y Orientar "es una revista interactiva. Si quieres leer un artículo determinado, pulsa sobre el título para acceder directamente. Para volver de nuevo a este índice de contenidos, pulsa sobre este icono que encontrarás en la parte superior de cada página.

EDITORIAL

Por Silvia Oria Roy.
Directora de Educar y Orientar, la revista de COPOE.

EL TANV Y LAS EMOCIONES: ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN

Cuán importante y necesario resulta hacer mención de forma específica a temáticas y casuísticas con las que día a día nos encontramos los profesionales de la Educación y la Orientación. En este número 15, nuestra sección de ***Entrevistas*** pretende dar visibilidad al TANV.

El Trastorno de Aprendizaje No Verbal puede llegar a pasar tan desapercibido entre nuestro alumnado que desde Educar y Orientar hemos considerado una prioridad visibilizarlo para crear una sensibilización, dar información, alcanzar un diagnóstico eficaz e intervenir con éxito.

Tenemos que agradecer enormemente los artículos que hemos podido publicar en este número 15, siendo redactados gracias a la participación de compañeros profesionales y de familiares de alumnado con TANV. Todos los profesionales que nos dedicamos a la Educación y a la Orientación tenemos que crear conciencia de que nos encontramos ante un trastorno complejo de detectar y que puede llegar a crear confusión por sus características similares a otros déficits, síndromes o trastornos.

Damos las gracias a la Asociación Nacional de afectados por el Trastorno de Aprendizaje No Verbal por su acción visibilizadora de un trastorno del neurodesarrollo que ni el DSM-5 recoge y de la presencia de unos niños y niñas que pueden presentar una capacidad verbal muchas veces superior para su edad cronológica y que compensan su limitación en funciones propias del hemisferio derecho del cerebro.

Desde la Revista de COPOE queremos escribir con la máxima legibilidad posible, dentro de la ilegibilidad y desconocimiento manifiestos, que el alumnado con diagnóstico de TANV está presente en nuestras aulas.

Niños y niñas que requieren de un cuidado, una atención, una orientación y una intervención que proyecte su desarrollo personal y académico hacia un éxito basado en sentirse útiles y muy capaces dentro de la sociedad y que cuentan con profesionales y familias que se esfuerzan porque así sea.

El TANV centraliza este número 15 y además da cabida a otras temáticas incluidas dentro de la Educación y la Orientación a través de artículos procedentes de profesionales nacionales e internacionales que compartirán con el lector tanto sus ***Investigaciones y Reflexiones*** como sus ***Experiencias, Talleres y Programas***, secciones replanteadas en este número 15, así como la específica que recoge todas las ***Novedades para Educar y Orientar*** publicadas en este medio año. Secciones que recogen artículos dirigidos al cuidado y gestión de las emociones, el tratamiento de la música y la danza como terapia positiva, el gran proyecto de creación de una *Declaración universal por la Educación Emocional*, buenas prácticas en el tratamiento de dificultades de aprendizaje y necesidades específicas de apoyo educativo así como la amplia actividad a lo largo de estos meses de las asociaciones que pertenecen a COPOE.

Una actividad y acción que siempre enriquece a nuestra revista ***Educar y Orientar*** y que agradece poder contar con la ayuda de todos, en esta revista de todos. Por ello, agradecemos el apoyo desinteresado que entre todos los profesionales y lectores aportamos para su crecimiento a través del enlace: *www.copoe.org/donaciones-educar-y-orientar*

Porque nuestra unidad hace que la revista de COPOE sea.

Siempre gracias.

CURSOS DE LA ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA 2021/2022

CURSOS A DISTANCIA HOMOLOGADOS

Todos los cursos a distancia tienen una duración de 50 horas

MEJORA DEL HABLA Y LENGUAJE EN LA INFANCIA: ESTIMULACIÓN, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN	20/10/21 - 24/11/21
NEUROEDUCACIÓN EN EL AULA	03/11/21 - 15/12/21
IMPROVE YOUR WRITING	25/11/21 - 04/01/22
COACHING EDUCATIVO	12/01/22 - 16/02/22
ACTUACIONES EN EL AULA ARA LOS ALUMNOS MÁS CAPACES	13/01/22 - 17/02/22
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL MEDIO RURAL	22/02/22 - 29/03/22
ABC DIDÁCTICO: RECURSOS Y MATERIALES PARA DOCENTES Y FAMILIAS	02/03/22 - 06/04/22
TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO	31/03/22 - 05/05/22
METODOLOGÍAS Y ESPACIOS EDUCATIVOS PARA UN APRENDIZAJE PARTICIPATIVO Y COLABORATIVO	19/04/22 - 24/05/22
LECTURA Y DISLEXIA: PROCESOS LECTORES, DETECCIÓN DE NECESIDADES Y RESPUESTA EDUCATIVA	10/05/22 - 21/06/22
GRAFOLOGÍA APLICADA A LA ESCRITURA Y DIBUJO INFANTIL	26/05/22 - 30/06/22

CURSOS PRESENCIALES HOMOLOGADOS

Todos los cursos presenciales tienen una duración de 20 horas

EDUCAR PARA LA PREVENCIÓN DE RIESGOS EN REDES SOCIALES Y MENORES (gratuito para socios)	28/09/21 - 21/10/21
NECESIDADES INFANTILES Y ESCUELA 0-3 AÑOS	16/10/21 - 23/10/21
MATEMÁTICAS Y PROGRAMACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA	09/11/21 - 25/11/21
PROVOCACIONES Y DESARROLLO EVOLUTIVO EN LAS AULAS 0-6	20/11/21 - 27/11/21
CURSO OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA	18/01/22 - 03/02/22
HUE-CO2: NUESTRA HUELLA ECOLÓGICA EN DANZA	08/02/22 - 24/02/22
NEUROMOTRICIDAD Y APRENDIZAJE	08/03/22 - 24/03/22
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	21/06/22 - 07/07/22

CURSOS PREPARATORIOS OPOSICIONES

CURSO SEMIPRENSENCIAL CUERPO DE MAESTROS (E.I, E.F, P.T, A.L., E.P, inglés)	13/09/21 11/06/22	200 h
CURSO ONLINE: SECUNDARIA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	25/10/21 31/05/22	200 h
GRUPO REDUCIDO (E.I, E.P, A.L.) ZARAGOZA	Octubre 2021 – Junio 2022	100 h
GRUPO REDUCIDO (E.I, E.P, P.T, E.F.) BARBASTRO	Octubre 2021 – Junio 2022	100 h
FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y EMOCIONAL OPOSICIONES CAMPUS ZARAGOZA, HUESCA Y TERUEL, UNED, USJ	Curso 2021 - 2022	25 h

OTRAS ACTIVIDADES

XIII JORNADA: PROPUESTAS A LOS RETOS DE LA ESCUELA DE HOY	03/03/2022	5 h
GRUPO DE TRABAJO ALTAS CAPACIDADES	Marzo - Mayo 2022	20 h
3º EDICIÓN “CICLO INTELIGENCIA EMOCIONAL EN TIEMPOS DE CRISIS”	Curso 2021 - 2022	5 h

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía

Más información en www.psicoaragon.es

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía

Por Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz.
Vicepresidente de COPOE.

ENTREVISTAS

HABLAMOS DE TANV CON DAVID GONZÁLEZ MUÑOZ

Os presentamos la entrevista que hemos realizado a David González Muñoz, psicólogo y neuropsicólogo experto en Trastornos del Aprendizaje No Verbal y autor del libro "TANV" (Ed. GiuntiEOS, 2016).

No siempre resulta fácil realizar un diagnóstico diferencial del TANV con respecto otros trastornos o dificultades. ¿Qué criterios diagnósticos presenta una persona con TANV?

El TANV es un trastorno del desarrollo de las habilidades visoespaciales. Esta es la característica principal, de acuerdo a las últimas investigaciones y publicaciones. Hasta el punto de que se propone que esta categoría se denomine "Trastorno del desarrollo visoespacial". Se incluyen, entre otras, dificultades de orientación y conciencia espacial, en habilidades constructivas (dibujo, construcciones), estimación de distancias, análisis e interpretación de patrones visuales.

El TANV tiene una amplia comorbilidad, es decir, otros trastornos o dificultades asociadas: dificultades motoras, en las funciones ejecutivas, en la cognición social y en los aprendizajes instrumentales. También son frecuentes los problemas socioemocionales. Todo ello, obviamente, dificulta el diagnóstico diferencial.

¿Es el TANV una dificultad de aprendizaje?

La propia denominación de "trastorno de aprendizaje" puede llevar a pensar en el TANV como una dificultad de aprendizaje. Así ocurre en algunas publicaciones. Pero el TANV, como decíamos, es un trastorno del neurodesarrollo y sus repercusiones van más allá del aprendizaje escolar.

Las dificultades en el aprendizaje que presentan los niños con TANV se relacionan con los problemas visoespaciales, motores y ejecutivos. La mayoría tiene una buena mecánica de lectura. Las dificultades en los procesos motores de escritura (caligrafía, velocidad de escritura) son habituales, así como las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. También son frecuentes los problemas en la comprensión lectora y expresión escrita.

¿Qué medidas de atención educativa y psicopedagógica consideras más prioritarias para facilitar el adecuado abordaje del alumnado con TANV?

Según mi experiencia, hay una amplia heterogeneidad. Hay alumnos que alcanzan la etapa de bachillerato y únicamente han tenido sencillas adaptaciones metodológicas y otros que necesitan apoyo de especialistas y adaptaciones curriculares significativas desde los primeros años. Dependerá de la propia gravedad del trastorno y de la mayor o menor comorbilidad.

En general, las adaptaciones metodológicas son necesarias para la gran mayoría de alumnos con TANV. Entre otras muchas, tener explicaciones verbales complementarias de aquellos contenidos con mayor carga visual- espacial (Ej. gráficos, diagramas), ayudas en la colocación y organización de actividades en el cuaderno y pautas para facilitar la escritura. En los alumnos mayores, ayudas en la gestión del tiempo y adaptaciones en exámenes.

Las adaptaciones curriculares más frecuentes serán en matemáticas y en muchos casos requieren que sean significativas. No debemos olvidar que muchos de estos niños también van a requerir adaptaciones en áreas y materias poco frecuentes, como son educación plástica, música, educación física, tecnología o dibujo técnico.

Por último, además de las adaptaciones a realizar dentro del aula en la metodología, actividades y exámenes, no se debe olvidar la situación socioemocional. Muchos chicos con TANV tiene una baja competencia social y se requieren actuaciones educativas para facilitar su participación y bienestar emocional.

¿Qué estrategias de comprensión lectora y expresión escrita facilitan la evolución académica adecuada de este alumnado?

Las personas con TANV suelen tener un buen recuerdo de datos y detalles de los textos leídos. Pero es frecuente encontrar dificultades en tareas relacionadas con la síntesis de información, como resumir o hacer el esquema de un texto. En la expresión escrita, suele observarse desorganización y falta de coherencia. Ambas dificultades pueden comprometer el proceso de aprendizaje, principalmente en la ESO y Bachillerato.

Por ello, es fundamental que estos chicos tengan un entrenamiento en estrategias de comprensión lectora como son el conocimiento de tipos de texto, identificación de ideas principales, uso de claves textuales y de síntesis de textos. En la expresión escrita, es fundamental trabajar estrategias relacionadas con la planificación y organización de la información.

¿Cómo es el funcionamiento socioemocional de una persona con TANV?

No se puede definir un patrón común de funcionamiento socioemocional. La variabilidad es alta. Los resultados de los estudios realizados son poco concluyentes e, incluso, contradictorios. Se podría decir que las personas con TANV tienen un riesgo más alto de presentar problemas socioemocionales. Este riesgo viene determinado principalmente por problemas de cognición social, como es la interpretación de aspectos no verbales de la comunicación, la comprensión de dobles sentidos, el ajuste de sus comentarios al contexto concreto de interacción y la adaptación a situaciones novedosas.

Como consecuencia, la competencia social es baja y puede conllevar aislamiento y escasa iniciativa por las relaciones sociales. También hay un riesgo más alto de presentar problemas emocionales de tipo internalizante (sintomatología de ansiedad, depresión, etc.) que precisan de intervención especializada.

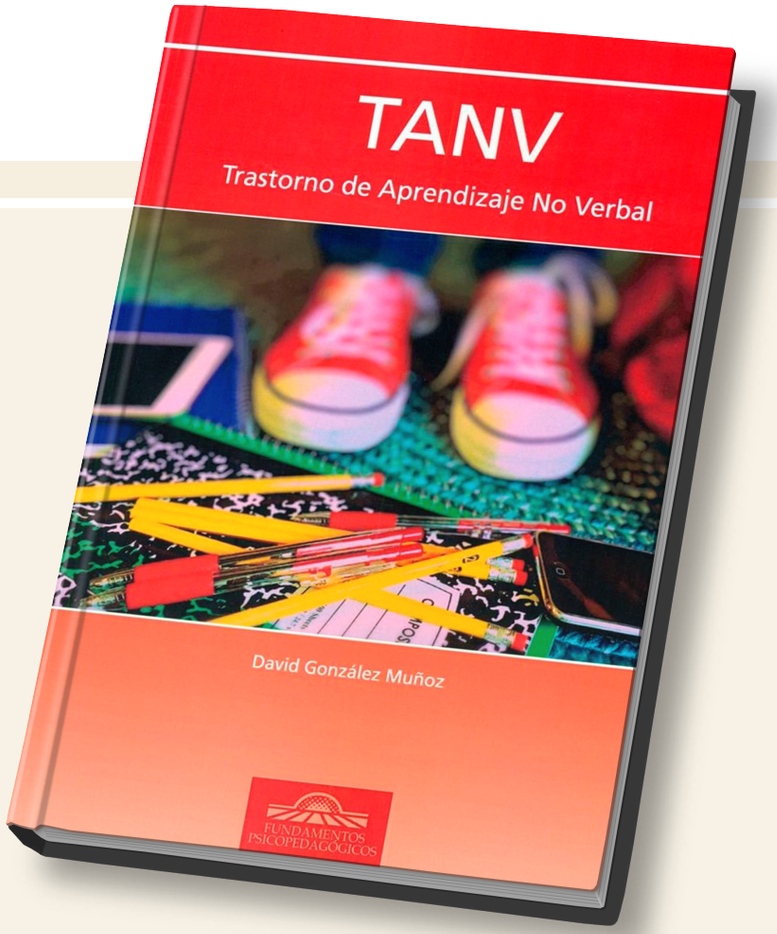
¿Cuáles son las principales recomendaciones que darías a familias y profesionales para abordar adecuadamente al alumnado con TANV?

El primer paso, obviamente, es realizar una evaluación completa que permita identificar las habilidades y dificultades, guiar la implementación de tratamientos y de medidas educativas.

Tanto la familia como el profesorado deben partir de la base de que los problemas visoespaciales son indispensables para el diagnóstico del TANV, pero no son los prioritarios en la intervención. Esta prioridad debe darse a los problemas socioemocionales, si estos existen.

Para las familias, la principal recomendación es formarse en el TANV. Realmente, muchas familias tienen un amplio conocimiento del trastorno, elemento fundamental para comprender y ayudar al niño. Una segunda recomendación es anteponer el bienestar emocional y la adaptación social al rendimiento escolar. También, hacerse socios de la asociación nacional del TANV; la ayuda de otras familias puede ser fundamental.

Para los profesores, recomendaría que tuvieran una formación básica en el TANV. Puede ser de ayuda la Guía Educativa del TANV (www.tanv.es). También recomendaría que escucharan a las familias y, por último, que tengan siempre en cuenta que pequeños ajustes en la metodología de enseñanza y evaluación van a ser de gran ayuda para estos chicos.



"TANV" (David González Muñoz, 2016) recoge las aportaciones que hasta la fecha se han realizado en la descripción y explicación del TANV. Desde una perspectiva eminentemente práctica, ofrece recomendaciones y pautas de trabajo para la evaluación, intervención y respuesta educativa con estos alumnos.

Por Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz.
Vicepresidente de COPOE.

ENTREVISTAS

LA VOZ DE LAS FAMILIAS: ENTREVISTA A ISAAC CÓRDOBA DÍAZ

Con el objetivo de dar a conocer el punto de vista de las familias sobre este trastorno y divulgar las acciones que desarrolla la asociación TANV España, entrevistamos a su presidente, Isaac Córdoba Díaz.

TANV
TRASTORNO DE APRENDIZAJE NO VERBAL
www.tanv.es

¿Cuál es el origen, los objetivos y las principales acciones que desarrolla la asociación TANV España?

El origen de la asociación fue el esfuerzo de unas familias para ayudar en todo lo posible a sus miembros con Trastorno de Aprendizaje No verbal (TANV). Esas familias constituyeron, como vehículo de su esfuerzo, la Asociación Nacional de Afectados por el Trastorno de Aprendizaje No Verbal (TANV España), que fue inscrita en el Registro Nacional de Asociaciones en noviembre de 2016.

Así, **la asociación TANV España** es una entidad sin ánimo de lucro constituida por familias con hijos/as con TANV (y por los propios afectados con TANV mayores de edad) que **tiene como fin atender y promover el bienestar de las personas con TANV y sus familias**, mediante la creación, desarrollo y optimización de actividades, proyectos o servicios que respondan a sus necesidades.

Los **objetivos de la asociación** son: incrementar la **visibilidad y conocimiento del TANV en España**, aportar **servicios que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de las personas con TANV y sus familias**, ser el **interlocutor válido ante la administración pública** para requerirle una respuesta educativa, sociolaboral y sanitaria, adecuada a las necesidades de las personas afectadas con TANV así como **cooperar con otras entidades** en acciones que representen al colectivo.

Para la consecución de estos objetivos, la asociación promueve una serie de **servicios y actividades**, tanto **para nuestros socios y sus familias** (asesoramiento en todos los aspectos que afectan al TANV; información en la tramitación de ayudas sociales; encuentros de intercambio de experiencias; organización de talleres, eventos, campamentos, etc… para personas con TANV; formación) como **para profesionales y la sociedad en general** (organización de congresos y jornadas formativas para divulgar el TANV y su tratamiento entre profesionales, así como colaboración con otras entidades; elaboración de guías, artículos especializados y materiales que contribuyan a un mayor conocimiento del trastorno y realizar acciones de comunicación que ayuden a dar visibilidad al TANV).

¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de un menor con TANV?

Hay que señalar, como punto de partida, que las manifestaciones del TANV son heterogéneas y cambiantes en cada persona y momento evolutivo. Por ello, el perfil de los alumnos identificados como TANV puede diferir mucho de unos de otros. No obstante, todos los alumnos comparten un grupo común de dificultades de base.

Así, los **puntos débiles principales** son: ***dificultad visoespacial,*** que es nuclear en el TANV (problemas de orientación espacial, dificultad en puzles, rompecabezas y construcciones, muy mala letra, dibujos de baja calidad, pobre conciencia y manejo del tiempo); ***torpeza motora global*** (ej. correr, saltar, deportes) y fina (ej. vestido, uso de cubiertos); ***baja competencia social*** (desean tener amigos, pero poseen escasas habilidades sociales y muestran dificultades en la comprensión de aspectos no verbales de la comunicación social -por ejemplo: expresiones faciales, gestos, tono de voz-. Tienen riesgo de aislamiento y de burlas o rechazo por los iguales); ***problemas en la memoria visoespacial y episódica*** (experiencias vividas); ***dificultades a la hora de manejar e integrar diferentes elementos de la información en un todo*** (las manifestaciones de esta dificultad van desde el razonamiento verbal hasta la capacidad visoperceptiva y visoconstructiva y sus implicaciones en el día a día son importantes); ***dificultades de atención, organización y planificación***, así como ***riesgo alto de problemas emocionales*** (en los primeros años pueden presentar problemas de conducta y más adelante pueden manifestar problemas internalizantescomo depresión, ansiedad, somatizaciones, etc.).

Como **puntos fuertes** podríamos señalar, en general, ***buen desarrollo del lenguaje formal***, pero dificultad en el uso social (por ejemplo, hablan en exceso, les cuesta "ir al grano", etc.) y una ***buena memoria verbal y buena percepción auditiva.***

¿Qué le diría a una familia que tuviera un hijo o una hija con TANV para poder ayudarle?

En primer lugar, que no está sola. El escaso conocimiento sobre el TANV y la consecuente dificultad para llegar a saber qué le pasa a ese hijo, hace a menudo a las familias pensar si su caso es único y sentir que se encuentran solas. Encontrar otras familias con la misma situación y poder compartir experiencias e inquietudes constituye, en primer lugar, un enorme alivio y, desde entonces, una fuente de ayuda, en mayor o menor medida, para mejorar la vida de nuestro hijo y, por ende, la de toda la familia.

Y, a partir de ahí, que tomen conciencia de que, como trastorno que es, nuestros hijos con TANV lo tendrán toda su vida pero que podemos ayudarles mucho a enfrentarse a sus dificultades con un conocimiento cada vez mejor del TANV y de las actuaciones más adecuadas sobre sus efectos.

¿Cómo valora el papel de las administraciones educativas a la hora de facilitar el apoyo necesario a este alumnado en los centros educativos?

La experiencia a nivel nacional a través de las familias de la asociación es que ese papel varía de unas comunidades a otras. En general, todas disponen de normativa para la atención de las necesidades educativas especiales y eso supone ya una importante ayuda de partida.

Pero la puesta en práctica de dicha normativa no es todo lo buena que se necesita.

Por un lado, el poco conocimiento del TANV y el hecho de que no esté incluido como tal en los manuales diagnósticos hace que, en algunos casos, haya familias que encuentren dificultades en que se reconozcan las necesidades educativas especiales de sus hijos. Pero que el TANV no esté en los manuales no significa, evidentemente, que las dificultades y las necesidades de apoyo no existan.

Por otro lado, aunque esas necesidades se reconozcan, se echa en falta, en general, que las administraciones proporcionen más profesorado (que baje las ratios y les haga de verdad posible que presten adecuadamente su atención) y que proporcionen formación al respecto a todo ese profesorado. Y se trata de una situación que, lamentablemente, aún con la gran voluntad de orientadores, especialistas de Pedagogía Terapéutica, especialistas de Audición y Lenguaje y profesorado en general, se repite sistemáticamente en todo el territorio, produciendo una efectividad insuficiente en la capacidad de atender la diversidad que existe en las aulas en la actualidad.

¿Cómo valora la labor que desarrollan los departamentos de orientación y los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos para facilitar el adecuado desenvolvimiento del alumnado con TANV en los centros educativos?

Para esta valoración es igualmente aplicable lo señalado en la respuesta anterior. Por esa misma experiencia que ya hemos comentado a través de las familias de la asociación, la valoración de esa labor varía de unos casos a otros. Y, esta vez, existe la sensación de que la variación ya no tiene que ver con su localización por comunidades sino, más bien, con los profesionales con los que uno se encuentra.

Así, se dan casos de una labor magnífica que ha sido de una grandísima ayuda para el adecuado desenvolvimiento de nuestros hijos en los centros educativos. Sin embargo, tenemos la experiencia también de casos en que esa labor no ha sido así. En estas últimas ocasiones, consideramos que gran parte de la causa es esa falta de formación adecuada (en general y sobre el TANV en particular) y esa dificultad provocada por un número escaso de profesionales en relación con el número de alumnos encomendados.

Hay que tener en cuenta que **los afectados de TANV precisan de una intervención multidisciplinar** y, por ello, no puede limitarse únicamente al ámbito educativo por las dificultades de aprendizaje que presentan. Además, el trastorno es muy heterogéneo y las capacidades en los aprendizajes instrumentales se pueden ver afectadas en mayor o menor medida. En el contexto de aula actual, que por lo general suele estar masificada, nos encontramos múltiples tesituras, diferentes trastornos, alumnos que quizás no hablan el idioma, altas capacidades, un aula cuyo ritmo de aprendizaje va a dos o tres velocidades y se comprende que los orientadores, en general, vean muy comprometida su labor y ésta se prolongue demasiado en el tiempo (valoración inicial, valoración cambio de ciclo, etc.) o no puedan aplicar un plan de desarrollo individual por falta de tiempo o recursos.

¿Algún otro aspecto a destacar que no se haya mencionado con anterioridad?

Tan importante como el desarrollo académico de los alumnos con TANV o, incluso, más importante aún, es el desarrollo de sus competencias sociales y su bienestar emocional. Las personas con TANV tienen interés en las relaciones, pero les cuesta mantener las amistades debido a su baja competencia social. Las relaciones con sus iguales son muy complicadas debido, entre otras causas, a sus dificultades de comprensión (chistes, bromas, ironías, dobles sentidos, expresiones faciales, gestos, tonos de voz).

El TANV, frente a otros trastornos del desarrollo / DEA, en un estudio de sujetos en un período de dos años (cuestionario SENA familias) obtuvo una puntuación "clínicamente significativa" en depresión, ansiedad social, comportamiento inusual, aislamiento y somatización, muy por encima del TEL, TDAH y DEA Lectura.

Su comprensión literal y rigidez cognitiva, sus intereses restringidos frecuentemente muy diferentes a sus pares, su torpeza motriz en algunos casos, su tono de voz y el uso de un lenguaje "poco práctico", pueden transformar a los alumnos con TANV en el aula en objeto de bullying (burlas, acoso e incluso violencia).

Todos los profesionales educativos debían tener esto muy en cuenta y poner el máximo esfuerzo en que cada Centro y cada aula proporcione el ambiente adecuado para conseguir ese bienestar emocional sin el cual será muy difícil conseguir cualquier otro objetivo.

ENTREVISTAS

PROYECTO CUIDOPÍA

UN PROGRAMA SOCIAL QUE SE ENFOCA EN ACOMPAÑAR, DAR RECURSOS Y CREAR UN ESPACIO DE ENCUENTRO PARA LA FORMACIÓN Y EL CRECIMIENTO PERSONAL DE LOS CUIDADORES

Eva Peñafiel y Juanjo Rabanal son expertos en educación emocional que colaboran con el programa de RSC de las empresas de Johnson and Johnson en España: Cuidopía.

Gracias a su labor se ha desarrollado "Escuela de Cuidados", una iniciativa que trata de ofrecer consejos sobre cómo abordar situaciones difíciles entorno de los cuidados usando la inteligencia emocional.

¿Qué objetivos tiene el programa social Cuidopía en el que participáis como expertos en educación emocional?

Cuidopía es un proyecto dirigido a todas aquellas personas que cuidan de otros. Hoy en día, todos de alguna manera tenemos que cuidar de otros o ser cuidados en algún momento. Este programa social se enfoca en acompañar, dar recursos y crear un espacio de encuentro para la formación y el crecimiento personal de los cuidadores. Está dirigido a cualquier persona, pero tiene propuestas tan interesantes como un programa de becas dirigido a personas en situación de exclusión social que deseen formarse para poder dedicarse profesionalmente al cuidado.

¿Qué contenido ofrece y a quién se dirige el proyecto audiovisual "Escuela de Cuidados"?

Dentro de Cuidopía, el proyecto de "Escuela de Cuidados" pretende ser un programa divulgativo dirigido a cualquier persona cuidadora. Su formato audiovisual, con un contenido muy pensado y basado en experiencias reales, permite llegar a mucha gente y conectar con una gran cantidad de realidades que cuidadores, tanto profesionales como no profesionales, puedan estar viviendo. En cada capítulo se representa una escena de la vida cotidiana que aborda distintas dificultades a las que las personas cuidadoras se enfrentan y que pueden generar estrés, cansancio, falta de empatía, desgaste emocional, etc. Nuestro papel es facilitar pistas y herramientas para afrontar esas situaciones, gestionando mejor nuestras emociones para mejorar el bienestar del cuidador y de la persona cuidada.

¿Cómo desempeñáis vuestra labor de orientadores en "Escuela de Cuidados"?

Participamos en el nacimiento de los capítulos y en la elaboración de los diferentes contenidos. Los dos llevamos muchos años trabajando e investigando sobre educación emocional y hemos elaborado un modelo llamado EMOPRENDE que persigue ayudar a las personas a reflexionar sobre los modelos con los que fuimos cuidados y que nos condicionan, para bien o para mal; así como en las necesidades que todas las personas requerimos ver satisfechas para desarrollarnos de manera plena y feliz. Con todo esto, proponemos herramientas para que los educadores y personas cuidadoras puedan acompañar en los diferentes procesos de una manera más positiva y consciente. Con esta premisa, tratamos de aplicar esta perspectiva en diferentes situaciones de dependencia y cuidados en las que uno o varios cuidadores principales deben acompañar a otra persona para ayudarle a que esta situación sea mucho más constructiva.

En cada uno de los capítulos disponibles en la web de Cuidopía, los actores representan esas situaciones que los guionistas han diseñado con mucha empatía para mostrar situaciones reales, sin dramatismos y en las que cualquiera de nosotros se pueda sentir identificado. Nosotros aparecemos en segundo plano apuntando (como si fuésemos "la conciencia") a la persona cuidadora cómo puede abordar de un modo más positivo cada situación. Además, al final de cada capítulo se ofrece una reflexión con consejos y pistas que permiten profundizar mucho más en el contenido en caso de que quiera utilizarse con fines formativos.

¿Qué papel tiene la Psicopedagogía y la educación emocional en el proyecto "Escuela de Cuidados"?

Desde la Psicopedagogía y la educación emocional, en "Escuela de Cuidados" pretendemos que los cuidadores aprendan a regular los diferentes estados de ánimo para prevenir qué respuesta emocional dar ante las distintas situaciones en el ámbito de los cuidados.

De manera que la Inteligencia Emocional ayude a decidir qué es lo más adecuado para lograr el mejor estado de bienestar psicológico y propicie un cuidado más humano y de mayor calidad.

Como decíamos antes, todos sabemos cuidar porque todos hemos sido cuidados. Los modelos que tuvimos nos condicionan en el tipo de cuidador o cuidadora que somos hoy. Si eres un cuidador atento, amable, empático y cariñoso, seguramente tuviste unos cuidadores en tu infancia que también fueron así. Pero si no tuviste la suerte de tenerlos, es posible que te cueste un poco más mostrarte así. Si tus referentes de cuidado eran exigentes, impacientes y un poco fríos contigo, puede ser que, especialmente en momentos de estrés y cansancio, lo que te salga sea mostrarte así. Pero eso no tiene porqué ser así siempre, podemos cambiarlo. Porque a cuidar podemos aprender toda la vida. Conocer y comprender cómo funcionamos y poner un poco más de conciencia en lo que hacemos, nos va a ayudar a sentirnos mejor y a acompañar mejor a la persona a la que cuidamos. Dedicar tiempo al autocuidado y mejorar la gestión emocional, es fundamental para mejorar nuestro bienestar. Y sólo estando nosotros bien podemos contribuir a que la persona a la que cuidamos también esté bien.

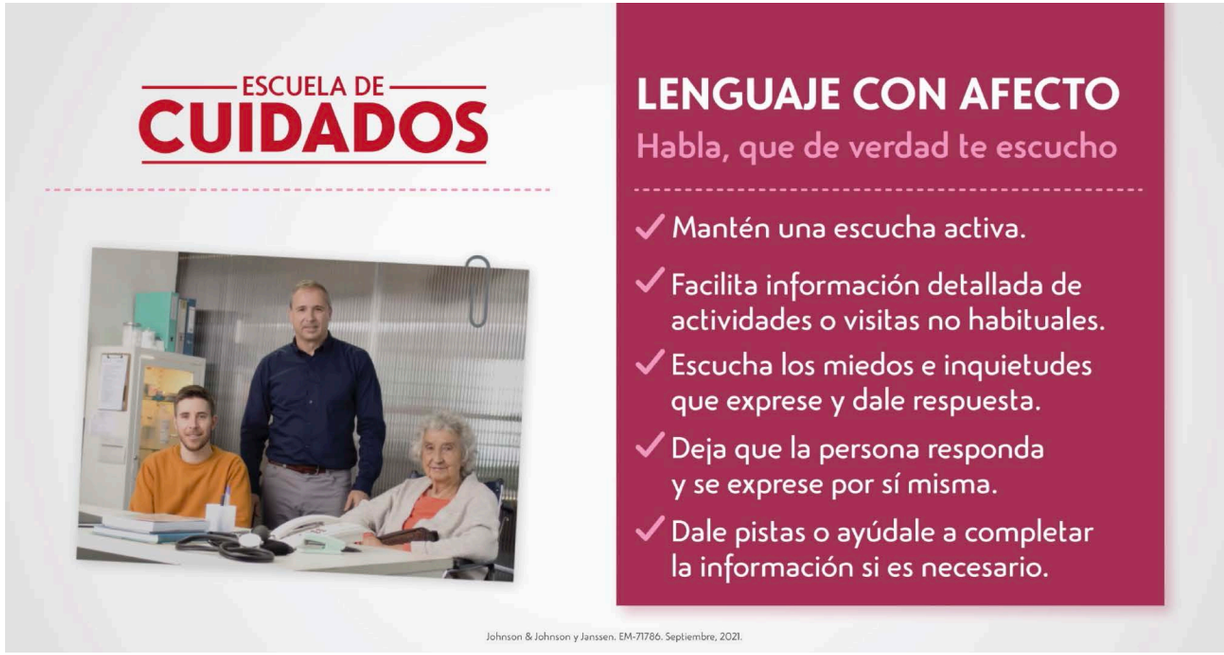
¿Qué aspectos de la gestión emocional consideráis más importante abordar en el ámbito de los cuidados?

Para mejorar nuestra gestión emocional debemos trabajar una serie de competencias que nos van a permitir sentirnos mejor. Necesitamos ser capaces de manejar nuestras emociones y nuestros sentimientos de manera adecuada.

Y para esto es necesario tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

En el ámbito de los cuidados hay mucho por hacer. Nuestra misión es poder conectar con la persona cuidadora y poderle facilitarle metodologías, estrategias y recursos para su labor. Es fundamental que el cuidador sea capaz de expresar las emociones de forma apropiada y que comprenda el impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento pueden tener en la persona cuidada y el momento de relacionarse con otras personas.

También es necesario que sea capaz de regular sus emociones y sentimientos para regular la impulsividad, evitar la violencia y los comportamientos de riesgos, tolerar la frustración, prevenir estados negativos como ira, estrés, ansiedad o depresión, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades y tener la capacidad para diferir recompensas. Es pertinente también que tenga la habilidad para afrontar los retos y situaciones conflictivas derivadas del cuidado, con las emociones que estas generan, siendo capaz de utilizar estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y duración de esos estados emocionales. Y es pertinente, a su vez, que pueda tener la capacidad para autogenerar y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas, disfrutar de la vida y autogestionar su propio bienestar emocional que le dé la posibilidad de una mejor calidad de vida.



Desde este punto de vista, las neurociencias nos permiten comprender nuestra naturaleza. Conocer algunos aspectos básicos sobre cómo funciona nuestro cerebro, nos da mucha información acerca de lo que nos sucede en cada momento y, por ello, poder desarrollar estrategias que nos permitan tener un mayor control en lo que hacemos con ello. No podemos evitar que aparezcan las emociones, lo que sí podemos hacer es prevenir y cuidarnos para no desbordarnos. Y, cuando no lo conseguimos, tener estrategias para ser capaces de parar y volver a la calma para ser capaces de hacer y decir lo que realmente queremos y no lo que nuestros impulsos nos guían (que no siempre es lo que nos gustaría).

¿Qué herramientas y conocimientos facilitáis como orientadores en "Escuela de Cuidados" a las personas que se dedican a cuidar?

En este proyecto se ofrecen razones psicopedagógicas que fundamentan la necesidad de incluir en la salud, y específicamente en el ámbito de los cuidados, contenidos sobre una saludable educación emocional. Se apuesta por una mayor alfabetización de las emociones y sentimientos. Es necesario un desarrollo adecuado de la conciencia emocional para que el cuidador pueda conocerse a sí mismo (Inteligencia intrapersonal), empatice con los demás para conocerlos mejor (Inteligencia interpersonal) y pueda prevenir y resolver inteligentemente, desde el respeto

mutuo (respeto a uno mismo, al otro y a la situación de cuidado), los conflictos interpersonales que acontecen en el marco de los cuidados.

Planteamos distintos escenarios. Por ejemplo, en algunos capítulos abordamos cómo el lenguaje que utilizamos en ocasiones no ayuda a conectar con la persona a la que cuidamos. Si lo transformamos, somos mucho más capaces de conectar y empatizar con la persona, evitando situaciones de malestar que se multiplican cuando los cuidados se prolongan en el tiempo. Abordamos también la importancia que tiene el autocuidado en el cuidador, ya que sólo estando bien puedes ofrecer un cuidado de calidad. Otras herramientas están directamente relacionadas con el estilo de acompañamiento, evitando por ejemplo que se sobreproteja a la persona cuidada y dejando que fomente su autonomía. Abordamos, además, cómo afrontar las diferentes etapas por las que pasan los cuidadores en las relaciones de cuidado, para que sean capaces de gestionarlas y de pedir ayuda cuando sea necesario.

¿Qué puede aportar la Psicopedagogía y la Educación emocional en la construcción de una Sociedad de los Cuidados?

El futuro de nuestra sociedad debe tener como cimientos el buen trato en todos los sectores. No estamos hablando solo de erradicar el maltrato, que, por supuesto, es un objetivo prioritario, sino de que las relaciones se basen en el respeto mutuo y en el cuidado de los demás. Para poder evolucionar, nuestra sociedad debe dejar de ser tan individualista y dar más importancia a la comunidad.

Como seres gregarios que somos, necesitamos sentir que pertenecemos a una comunidad y que somos importantes y valorados por la misma. Cuando esto se consigue, podemos desarrollarnos de manera plena y feliz. Sin embargo, la dinámica de nuestra sociedad nos empuja al individualismo, a buscar la felicidad personal sin pensar en los demás y cada vez hay más problemas de salud mental, más conflictos... Construir una Sociedad de los Cuidados implica que cada persona sea más consciente de los demás y trabaje para establecer relaciones basadas en el respeto mutuo y el buen trato.

La Educación emocional, la Psicopedagogía y las neurociencias nos permiten entender que detrás de nuestra conducta no siempre están nuestras decisiones. El ritmo de vida, el estrés o la falta de apoyo social nos hace vivir en permanente alerta, que estemos irritables, poco empáticos y que tomemos decisiones impulsivas y agresivas. Es necesario un cambio de perspectiva para gestionar mejor nuestras emociones y actuar de manera más consciente y más “humana” en la vida.

¿Cuáles pensáis que son los principales retos que tenemos que afrontar relacionados con los cuidados?

Cuidar no es fácil. Sobre todo, cuando existe poco soporte social o cuando la situación no va a mejorar. Los principales retos comienzan por mejorar estas situaciones. Cada vez es más necesario y urgente crear estructuras de apoyo, una cultura de trabajo en red y establecer colaboración interinstitucional e intersectorial entre los agentes activos en la comunidad (servicios sociales, organizaciones, redes de voluntariado, asociaciones, etc.) para que los cuidadores puedan tener una vida propia más allá de ser cuidador y para que se viva como una tarea compartida, comprendida y valorada.

En este sentido, entendemos como necesario y beneficioso para nuestras comunidades, establecer alianzas, elaborar programas conjuntos y generar experiencias lideradas por Psicopedagogos y profesionales sanitarios en las que poder desarrollar programas de formación y ayuda a los cuidadores familiares, primarios o no profesionales. Y que éstos puedan recibir más formación, recursos, apoyo emocional y posibilidades de compartir experiencias con otras personas que se encuentren en situaciones similares para ayudarse mutuamente a la hora de afrontar los cuidados.

Por nuestra parte, ponemos nuestro granito de arena desde “Escuela de Cuidados” facilitando a los cuidadores recursos e intereses comunes entre ellos, las personas cuidadas y sus familias, con la intención de que puedan cuidar de una manera más consciente, más relevante y de más calidad. Os invitamos a que os suméis a la causa o nos retéis con nuevas propuestas o sinergias que beneficien a las personas cuidadoras, a quienes reciben los cuidados y a sus familias.

¿Cómo pensáis que puede beneficiar a las personas que se dedican a cuidar una formación o apoyo en el ámbito de la gestión emocional?

Entendemos que es muy beneficioso desarrollar personas cuidadoras emocionalmente saludables, positivas ante la vida, capaces de expresar y controlar sus emociones, empáticas, con capacidad y autonomía para tomar las decisiones correctas y capaces de enfrentarse a las dificultades, problemas o conflictos que, sin duda, se les presentarán a lo largo de su labor. Cuidadores con un espíritu crítico, que sean muy tolerantes y aptos para enfrentarse a todo tipo de situaciones relacionadas con el cuidado y que puedan incidir favorablemente en posibles problemas de conducta.

La adecuada gestión emocional propiciará la disminución de posibles conflictos surgidos entre el cuidador, la persona cuidada y/o la familia y favorecerá la motivación y la actitud positiva. Permitirá desarrollar mejores habilidades sociales entre las personas que intervienen en el proceso del cuidado aceptando los conflictos como una oportunidad para la mejora del cuidado y su propio bienestar, así como potenciando el desarrollo de comportamientos saludables.

Son muchos los beneficios. Mejorar la gestión emocional te mejora la vida: afrontas mejor las situaciones cotidianas, desarrollas resiliencia y te sientes mejor. Cuando estás mejor, conectas mejor con los demás. El resultado es una mejora en la calidad del cuidado que das y el bienestar de la persona a la que cuidas, pero también mejora la calidad de tu vida en general.

Para más información, visita:
www.cuidopia.es/escueladecuidados

Por Jesús Jarque García.

Licenciado en Pedagogía, Máster en Psicología y Gestión Familiar y Máster Europeo en Coaching Pedagógico y Educacional.

Trabaja como orientador en un colegio público de la provincia de Ciudad Real y es autor de la web www.familiaycole.com

EL TRASTORNO DE APRENDIZAJE NO VERBAL Y EL DSM-5

El trastorno de aprendizaje no verbal (TANV) va siendo conocido en España cada vez más. En el ámbito clínico, son muchos los niños y niñas que reciben este diagnóstico en consultas de neuropediatría o en gabinetes multidisciplinares.

También en la escuela están aumentando los profesionales de la orientación que asocian las necesidades de apoyo educativo a esta categoría diagnóstica. De hecho, hay varias comunidades autónomas (Castilla-La Mancha, Murcia…) que tienen reconocido el TANV entre sus categorías de ACNEAE.

Sin embargo, el TANV no aparece como entidad diagnóstica en la 5ª Edición del Manual de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-5) que, para la mayoría de orientadores de nuestro país, es la referencia principal para establecer las categorías diagnósticas en la evaluación psicopedagógica.

El objetivo de este artículo es señalar en qué medida el TANV aparece implícitamente reflejado en el DSM-5 y cuál puede ser su futuro desarrollo.

VARIOS NOMBRES PARA UN TRASTORNO SIMILAR

Al ser un trastorno poco conocido y, en gran medida, en fase de investigación y definición, no existen unos criterios diagnósticos consensuados del TANV.

Prueba de ello es que recibe diferentes denominaciones para entidades similares. En los países escandinavos se habla de DAMP, Déficit de Atención del control Motor y de la Percepción. En España también se habla del Trastorno del Aprendizaje Procedimental, TAP, con características similares al TANV.

Pero sí parece que hay un acuerdo en señalar algunas características nucleares, lo que podemos denominar *síntomas diana del TANV.*

RECORDANDO LOS SÍNTOMAS DIANA DEL TANV

En el libro El trastorno de Aprendizaje No Verbal, se habla TANV cuando nos encontramos un perfil de niños, de niñas, con estas características:

a. Dificultades de coordinación motora, mayoritariamente de motricidad fina que se manifiestan, entre otras formas, por cierta torpeza manual, dificultades para recortar, con precisión, para realizar la lazada de los zapatos, abrochar botones… y en la escuela se deja notar por una grafía deficiente, en muchos casos ilegible. Coincidiría con lo que antaño se conocía como dispraxia manual.

b. Dificultades de orientación y estructuración espacial, que se manifiesta en problemas para orientarse y organizarse en el espacio y procesar estímulos visuales y espaciales. Esto se deja notar en el contexto escolar, en dificultades para dominar el espacio gráfico de la hoja de papel. De esta forma, los escritos suelen estar desordenados, errores al colocar los números en las cuentas o una presentación caótica de las tareas en la hoja de papel. Pero también en otros contenidos con ese contenido espacial: discriminación visual, geometría, manejo de mapas, etc.

c. Dificultades para entender las claves no verbales de la comunicación. De esta forma, tienen más dificultades para interpretar correctamente expresiones faciales, miradas, ironías o expresiones de doble sentido.

Los criterios diagnósticos del TANV se completan con estas otras características:

d. Frente a esas dificultades motoras, espaciales y comunicativas no verbales, el rendimiento verbal está preservado e incluso es superior al promedio. Así, por ejemplo, muestran un vocabulario rico y preciso, se expresan verbalmente con gran precisión o hay un acopio de información considerable.

e. Sus dificultades le influyen en su funcionamiento habitual. En el caso de niños con edad escolar, obteniendo bajas calificaciones por su mala letra, lentitud al trabajar o mala presentación de sus trabajos.

f. Finalmente, sus dificultades no se explican mejor por otro trastorno del neurodesarrollo, déficit sensorial o enfermedad médica.

EL TANV EN EL DSM-5

Por su parte, en el DSM-5, el TANV no está entre los trastornos del neurodesarrollo. Sin embargo, sí podemos encontrar algunos trastornos que reúnen algunas de las características diana del TANV. Concretamente hay dos categorías que reflejan algunas de las características principales del TANV:

- El trastorno del desarrollo de la coordinación.
- El trastorno de la comunicación social.

El trastorno del desarrollo de la coordinación

El trastorno del desarrollo de la coordinación 315.4 (F82) comparte muchas características del TANV. El criterio diagnóstico principal que define este trastorno, el criterio A, establece que *la adquisición y ejecución de las habilidades motoras coordinadas está muy por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo y la oportunidad de aprendizaje y el uso de las aptitudes. Las dificultades se manifiestan como torpeza (por ejemplo, dejar caer o chocar con objetos) así como lentitud e imprecisión en la realización de habilidades motoras (por ejemplo, coger un objeto, utilizar las tijeras o cubiertos, escribir a mano, montar en bicicleta o participar en deportes).*

El resto de criterios diagnósticos hacen referencia, como todos los trastornos del DSM-5, a cómo interfiere de manera significativa y persistente en las actividades de la vida diaria, que no son dificultades sobrevenidas y que no se explican mejor por otro trastorno o enfermedad médica.

Puede comprobarse que el trastorno del desarrollo de la coordinación (TDC) cubriría el primero de los síntomas diana que definen el TANV. A su vez comparte los criterios complementarios que hemos establecido.

El trastorno de la comunicación social

Por otro lado, *el trastorno de la comunicación social (pragmático)* 315.39 (F80.89) es una categoría nueva que ha incorporado el DSM-5 y cuyo síntoma diana principal aparece definido en el criterio A: *Dificultades persistentes en el uso social de la comunicación verbal y no verbal.*

Este trastorno coincide en algunos aspectos con el tercer síntoma diana del TANV referido a las dificultades para entender las claves no verbales de la comunicación.

Sin embargo, la afectación en aspectos pragmáticos y en comunicación social que puede presentar un alumno con TCS es mucho mayor, desde el punto de vista cualitativo, que en el TANV, al menos en los casos que hemos conocido.

ALGUNAS CONCLUSIONES

A modo de recopilación podemos establecer las siguientes afirmaciones:

1. El trastorno del desarrollo de la coordinación es similar a uno de los síntomas diana del TANV, pero es evidente que por sí solo, no equivale al TANV. Por tanto, el diagnóstico de TDC no sería suficiente para explicar lo que le ocurre a un alumno o paciente con TANV.

2. Algunos profesionales cuando encuentran un niño que responde a las características del TANV, establecen los dos diagnósticos del DSM-5 como propuesta para explicar sus dificultades. Aunque la intención es buena, este doble diagnóstico sería un tanto impreciso. El diagnóstico de trastorno de la comunicación social excedería, lo más probable, a las dificultades comunicativas que realmente suelen tener los niños que presentan TANV. Además, este doble diagnóstico dejaría al descubierto otra de las características diana del TANV: las dificultades de orientación y estructuración espacial que presentan.

3. Desde la experiencia que vamos teniendo con niños diagnosticados con TANV, vamos descubriendo que es una entidad propia, donde predominan los tres síntomas principales que afectan a diferentes aspectos: coordinación motriz, orientación y estructuración espacial y comprensión de las claves no verbales de la comunicación. Por tanto, emplear el doble diagnóstico de TDC y TCS sería incompleto para describir a este tipo de alumnos o pacientes.

4. Finalmente, sabemos que el Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM, es dinámico. Por eso ha publicado cinco ediciones y tendrá mucha más. Se van incorporando nuevas categorías que los especialistas de todo el mundo y a lo largo del tiempo, definen con más precisión y dan entidad propia. Por eso, el TANV con la denominación que termine recibiendo, aparecerá en alguna de las próximas ediciones del manual y será reconocido finalmente por la comunidad científica y clínica.

Mientras tanto, lo importante es que los niños, las niñas, que presentan estas características, dispongan o no una etiqueta diagnóstica, reciban los apoyos y ayudas necesarias.

Porque en realidad, las categorías diagnósticas son algo artificial que hemos creado para poder-nos entender. Pero lo que sí existe realmente, son las personas con sus dificultades y potencialidades que necesitan una respuesta.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-5.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.

JARQUE, J. (2019). *Trastorno de aprendizaje no verbal. Guía básica para familias y educadores. 5ª Edición.* Madrid: Editorial CCS.

Magallon, S. y Narbona, J. (2009). Detección y estudios específicos en el trastorno de aprendizaje procesal. *Revista de Neurología, 2009; 48* (Supl 2): S71-S76

Narbona, J. y Gabari, I. (2001). Espectro de los trastornos del aprendizaje no verbal. *Revista de Neurología Clínica 2001*; 2 (1) 24- 28.

Por Marcelo Espinoza Urquidi.

Psicólogo, terapeuta sexual y de pareja. Trabaja como docente en la carrera de Psicología de la Universidad Evangélica Boliviana y actualmente es el responsable del Departamento de Investigación en la carrera de Psicología.

INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN MUJERES MALTRATADAS QUE DESARROLLAN DEPENDENCIA EMOCIONAL HACIA SUS PAREJAS

CONTEXTUALIZANDO EL PROBLEMA: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DEPENDENCIA EMOCIONAL

La dependencia emocional es definida como un patrón persistente de necesidades emocionales que se intentan satisfacer de manera inadaptada con otras personas. Muchas veces puede ser letal para la persona que lo sufre, siendo que no solo afecta a su vida de pareja, si no en su diario vivir. A nivel mundial, se han realizado investigaciones (Laca & Mejía, 2017) que demuestran cómo la dependencia emocional tiene que ver con el apego hacia una persona y se la compara incluso con la actitud de un niño que tiene apego a su madre y la separan de él. Las reacciones pueden ser la excesiva ansiedad y la evitación.

Esta cuestión puede tener varias causas, entre ellas, no saber encarar las críticas, sentirse inferior, miedo a los cambios. Sin embargo, una de las mayores causas para que las personas lleguen a desarrollar dependencia emocional se puede deber a que ciertos componentes de la inteligencia emocional están menos desarrollados que otros, lo cual puede significar que la inteligencia emocional no esté desarrollada en ciertas personas, haciéndolas incapaces de resolver ciertas situaciones.

Según Mayer y Salovey (1993) la inteligencia emocional incluye la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas. Esta definición amplía la comprensión del constructo de inteligencia emocional y sugiere que ésta encierra un conjunto de destrezas o habilidades.

Y existe la probabilidad que estas destrezas estén poco desarrolladas o sean nulas en las mujeres que sufren de dependencia emocional y maltrato por parte de sus parejas. Uno de los componentes principales de la inteligencia emocional es la identificación y comprensión de las emociones en uno mismo, es decir, la persona se percata tanto de su estado de ánimo como de sus pensamientos, lo que le da un mayor control sobre su vida.

Las mujeres con dependencia emocional pueden tener bajo este componente de la inteligencia emocional y, debido a esto, ser incapaces de identificar lo que sienten cuando son agredidas por sus parejas lo que dificulta que se separen de ellos. Otro componente importante es la evaluación y reconocimiento de las emociones en los demás, que implica la habilidad para identificar exactamente esas emociones, lo que parece estar relacionado con la empatía, el poco desarrollo de este componente en las mujeres maltratadas puede influir en la racionalización del maltrato que reciben. Las consecuencias al depender emocionalmente de una persona pueden desembocar en fatalidades que quedan evidenciadas en los altos índices de violencia hacia la mujer a nivel mundial.

BREVE APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

Según la Organización Mundial de la Salud, en 2013 la violencia de la pareja es el tipo más común de violencia contra la mujer, debido a que afecta al 30% de las mujeres en el mundo, además la misma fuente revela que el 38% de todas las mujeres asesinadas durante el año 2013 fueron asesinadas por sus parejas. Por otro lado "Una investigación realizada con mujeres de diferentes edades en el año 2014, reveló que en los doce países de Latinoamérica y el Caribe altos porcentajes de mujeres de 15 a 49 años, casadas o unidas alguna vez, dijeron que habían vivido violencia física o sexual por parte de un esposo o compañero alguna vez. Los porcentajes variaban entre un 17% en República Dominicana en 2007 y poco más de la mitad de la población (53.3%) en Bolivia, en 2003. Por lo tanto, en todos los países, el porcentaje de las mujeres que señalaron que habían sufrido violencia física o sexual reciente (en los últimos 12 meses) por parte de un esposo o compañero era menor que el de quienes informaron que pasaron por esa violencia en alguna ocasión. No obstante, la prevalencia de violencia reciente por parte de un esposo o compañero era sustancial y variaba de 7.7% en Jamaica entre 2008 y 2009 y 25.5% en Bolivia en 2008." (Alessandra Guedes, 2014).

La mayoría de los actos de violencia contra una mujer se viven en el espacio de la crisis privada y en la intimidad familiar. El problema de esto es que las víctimas se sienten solas, aisladas y sin posibilidad de buscar ayuda ante la vergüenza que se asocia con la sexualidad y la victimización en la cultura de Bolivia.

Entre las consecuencias se encuentran:

- El desorden de estrés postraumático, que es la re-experimentación recurrente y angustiosa de las imágenes, palabras, pensamientos y percepciones de ese momento, que profundizan el trauma.
- Pesadillas, alucinaciones, recuerdos, irritabilidad, problemas de concentración y respuestas negativas a los recuerdos del trauma son algunas de las manifestaciones de éste desorden.
- También están los sentimientos de inseguridad y de culpa constante que pueden llegar a desembocar en una depresión e incluso un suicidio.
- La dependencia a sustancias como el alcohol y las drogas, desórdenes alimenticios, autoagresiones y cambios en la sexualidad e intimidad.
- Y por último, el abuso contra la mujer también afecta al sexo masculino, ya que puede llegar afectar a las mujeres presentes en sus vidas y los limita a tener relaciones destructivas con sus esposas, hijas, madres, colegas o amigas.

Ya mencionado anteriormente, Bolivia es de los países latinoamericanos que presenta mayores niveles de agresión contra la mujer. "En un estudio elaborado por el Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional y por el Instituto Nacional de Estadística (INE) se presentaron algunos resultados interesantes de la encuesta realizada el 2016 a mujeres de 15 años o más que dio a conocer datos representativos como que un 44.4% de las mujeres bolivianas de 15 años o más, casadas o en unión libre, reportan haber vivido una situación de violencia en su relación de pareja en los últimos 12 meses. 25.8% de ellas en la ciudad de Oruro. 30.1% en Tarija, 31.2 en la ciudad de Cochabamba, 37.5% en Chuquisaca, 40.1% en Santa Cruz, 49.2% en Potosí y el más alto porcentaje del país con un 66.4% para la ciudad de La Paz." (Branisa, 2017).

En el año 2017, la FELCV reportó alrededor de 11 mil casos violencia hacia la mujer, de los cuales 26 terminaron en feminicidio, lo que da un promedio de dos muertes al mes, a causa de violencia de género.

VIOLENCIA - INTELIGENCIA EMOCIONAL - DEPENDENCIA EMOCIONAL: CUANDO LA GESTIÓN DE EMOCIONES PELIGRA

Según la investigación realizada por Zamudio (2019) en el contexto de un programa de refugio para mujeres jóvenes que busca principalmente desnaturalizar la violencia, encontró que mujeres reincidentes en la violencia por parte de sus cónyuges mostraron cierto nivel de dependencia que no les permitía romper el ciclo de la violencia y decidir dejar a su pareja. A esto se suma el déficit en inteligencia emocional que está directamente relacionado con la capacidad de solución de problemas de las personas y el reconocimiento de las emociones y cómo gestionarlas.

Un desarrollo no adecuado supondría un conflicto entre pensamiento y emoción, lo que en el caso de mujeres maltratadas afectaría en la decisión de abandonar a la pareja que la maltrata creando una dependencia emocional.

Uno de los componentes más importantes de la inteligencia emocional en esta problemática es la identificación y comprensión de las emociones en uno mismo; su poca presencia dentro de la inteligencia emocional significaría un conflicto entre emoción y pensamiento en la mujer maltratada, al no poder reconocer cómo se siente cuando pasa por el abuso y así continuar con su pareja y con el ciclo de violencia. Las consecuencias que trae esta problemática van desde mujeres con baja autoestima, hasta la anulación de estas como miembros productivos de la sociedad. Mujeres sometidas, que pierden el control de su vida, la capacidad de resolver problemas por sí mismas, con poco sentido de la autovaloración, que se descuidan y descuidan de sus hijos, familiares y amistades por enfocar toda su atención en satisfacer las demandas de su pareja. La dependencia emocional puede acarrear incluso vidas, ya que al sentirse incapaces de seguir con su vida por sí solas, muchas mujeres deciden suicidarse o son golpeadas y maltratadas hasta la muerte.

El promedio en los componentes de la inteligencia emocional va de bajo a medio entre las evaluadas. Esto se relaciona directamente con la elevada dependencia emocional que presentaron las pruebas ya que, al no tener correctamente desarrollados los factores de la inteligencia emocional, son víctimas de sí mismas y de los abusos de los demás, en especial de su pareja.

Se puede evidenciar, por ejemplo, que el nivel de inteligencia intrapersonal está por debajo del desarrollo adecuado en la mayoría de estas mujeres, y esto puede causarles baja autoestima. No saber expresar sus emociones o no distinguirlas de manera correcta, no poder sentirse y ser independientes, lo que a su vez trae como consecuencia actos de expresión límite (amenazar con hacerse daño por mantener a la pareja) y la constante búsqueda de atención para sentirse seguras, al igual que sentir ansiedad por separación al no encontrarse con una pareja de la cual depender, son características de la dependencia emocional.

En el caso de la inteligencia interpersonal, puede estar relacionado directamente con el factor de ansiedad por separación presente, ya que al tener buen relacionamiento y comprender a las demás personas les es muy difícil separarse de quienes son importantes para ellas, en este caso, su pareja. También puede estar relacionado con el miedo a la soledad, siendo que es complicado para ellas el encontrarse solas o sentir que no son de vital importancia para alguien.

El bajo nivel de adaptabilidad se puede ver reflejado en el factor de miedo a la soledad y la ansiedad por separación, ya que idealizan a la pareja y no se pueden ver separadas de la idea perfecta que tiene de esta, lo que las mantiene en el ciclo violento.

El estado de ánimo en general, que también se encuentra en niveles bajos en las evaluadas, puede estar relacionado con la ansiedad por separación, al igual que los anteriores, con la expresión afectiva de la pareja y el miedo a la soledad, ya que estos factores podrían llegar a significar un sentimiento de infelicidad y poco optimismo en caso de no ser satisfechos en ellas.

Se concluye así que, el bajo desarrollo de los componentes de la inteligencia emocional puede aportar un valor importante al desarrollo de una dependencia emocional, provocando así que estas mujeres no sean capaces de separarse de relaciones tóxicas y violentas.

BIBLIOGRAFÍA

Alessandra Guedes, C. G. (2014). Violencia contra las mujeres en Latinoamérica y el Caribe. *Foreing Affairs*, 41- 48

Blasco, J. C. (2012). *Cómo superar la dependencia emocional.* Corona borealis.

Uzaguirra. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Baron en una muestra de la Lima metropolitana.* Lima.

Zamudio, A. (2017). *Componentes de inteligencia emocional por desarrollar en mujeres maltratadas que desarrollan dependencia emocional hacia sus parejas del centro el Alfarero en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.* Bolivia. Santa Cruz de la Sierra.

Roberto Aguado Romo.

Aritz Anasagasti Undabarrena.

Manuela Martínez-Lorca.

Alberto Martínez-Lorca.

FRACASO ESCOLAR, RIGIDEZ EMOCIONAL Y TRASTORNO PSICOLÓGICO

Este artículo descriptivo analiza los tipos de perfil del alumnado que necesitan de más tiempo de dedicación e intervención por parte de docentes y del resto de los componentes de la comunidad educativa, sobre la base del tiempo que dedican a pensar y actuar para resolver las distintas situaciones que dificultan el éxito escolar o la convivencia entre ellos. Hemos querido identificar si existen correlaciones entre el fracaso escolar, la rigidez emocional y la posibilidad de diagnóstico de un trastorno mental tipificado en DSM-5.

INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN

Las características de los alumnos que más tiempo preocupan y ocupan al docente, así como la relación de estos alumnos con el factor fracaso-éxito escolar, revelan la necesidad de diferenciar la problemática académica, cuya intervención es propia de la escuela, de la persona, que debe ser gestionada por la familia y agentes externos a la escuela, por tener que ver con la denominada rigidez emocional y/o el trastorno mental.

La calidad de la enseñanza fue el título que se dio en 1994 al informe realizado por la OCDE en el que se expresaba la necesidad que el profesorado tenía en adaptarse a los nuevos desafíos y demandas que ofrece la sociedad actual en las escuelas. De esta manera se ponía un énfasis especial en la necesidad de gestionar el aula teniendo en cuenta el clima emocional y no tanto componentes de conocimiento de la asignatura.

La primera variable significativa para que el estudiante pueda tener éxito son los factores familiares y muy de cerca la capacidad del profesorado para crear un clima en el aula adecuado (LLECE, 2008). Esta competencia identifica más al profesor como un gestor del clima y de las personas que lo propician, y no tanto como un agente que tiene como objetivo la enseñanza de la asignatura o los conocimientos académicos (Aguado, 2015, 2009). De igual manera “la dimensión intersubjetiva o psicosocial” de los factores escolares del aprendizaje se anuncia como uno de los campos a estudiar con mayor profundidad en las investigaciones de la eficacia escolar, muy por encima de la “metodología” que se quiera establecer (Arancibia y Álvarez, 1996; Scheerens, 2000; LLECE, 2002, 2000; Cornejo y Redondo, 2001).

Roberto Aguado, presidente del Instituto de Psicoterapias de Tiempo Limitado.
Aritz Anasagasti, director de Emotional Network.
Manuela Martínez-Lorca, Universidad de Castilla-La Mancha.
Alberto Martínez-Lorca, Servicio de Medicna Nuclear del Hospital Universitario Ramón y Cajal.

MATERIAL Y MÉTODO

Realizamos nuestro estudio con los docentes que realizaron su formación en el modelo de Inteligencia V.E.C. (Vinculación Emocional Consciente) Aguado, 2010. La población fue de 1040 docentes. En total fueron 52 grupos de 20 profesores de media (había grupos de 27 personas y otros de 15), que representaban a 62 centros educativos, 39 del País Vasco, 15 de Madrid, 6 de Andalucía y 2 de Castilla-La Mancha. Solo se recogieron casos de docentes que estaban en activo en el momento que realizaban esta formación. Los datos por etapas fueron: 28% en infantil, 19% primaria, 30% secundaria y 23% de Bachiller y F.P. La duración de esta formación era como mínimo de 7 sesiones de 6 horas y como máximo de 15 sesiones de 6 horas, dependiendo si hacían el primer escalón de la formación o hacían toda la formación.

El estudio consistió en anotar los casos de alumnos/as sobre los que consultaban los participantes para que se les ayudara a gestionar desde el modelo de Inteligencia V.E.C. El recuento de casos se realizó entre los años escolares 2017-18, 2018-19 y 2019-20, entre el periodo de octubre de 2017 hasta el mes de marzo de 2020. El número total de casos contabilizados fue de 283. De cada uno de estos casos se evaluó las siguientes variables:

- Emoción o emociones en las que el/la alumno/a realizaba aquello por lo que se consultaba, y si se cumplía el criterio de rigidez emocional, es decir la emoción en la que se encontraba habitualmente el alumno era la misma (rigidez emocional) o variaba (flexibilidad emocional). La rigidez emocional es un equivalente de trastorno mental y la flexibilidad emocional de salud mental (Aguado, 2009, 2014, 2015).
- Si el/la alumno/a estaba bajo el epígrafe de fracaso escolar (suspende más de tres asignaturas por trimestre).
- Si cumplían o no con suficientes signos o epígrafes para poder realizar un diagnóstico clínico o ya tenían realizado el diagnóstico, mediante DSM-5.
- El tiempo que ocupa y preocupa al profesor tiene que ver con acciones académicas, tales como explicar asignatura, preparar trabajos, planificar metodologías, o tiene que ver con situaciones de conflicto entre alumnos/as, o entre los alumnos/as y los docentes.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

1. “Los/as alumnos/as que sufren fracaso escolar se encuentran en rigidez emocional”.
2. “La rigidez emocional correlaciona positivamente con el diagnóstico de un trastorno mental”.
3. “El tiempo que pasan resolviendo conflictos los profesores tiene que ver con problemáticas académicas (asignatura, metodología, planificación) o no académicas (relaciones, conflictos, comportamientos bizarros).

RESULTADOS

Una vez analizados los 283 casos consultados (ver tabla pág. 21):

1. 232 casos (82%) eran alumnos que se encontraban en rigidez emocional.
2. 207 casos (73%) cumplían los epígrafes necesarios dentro de la taxonomía del DSM-5 (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su 5ª edición. American Psychiatric Association. 2014) para ser incluidos dentro de un trastorno tipificado como trastorno mental.
   a. De estos 207 casos, 84 (29,6 %) tenían diagnóstico.
   b. De estos 207 casos, 41 (14,4 %) recibían actualmente intervención psicológica o psiquiátrica.
3. 251 casos (89%) estaban dentro del apartado fracaso escolar.
4. 210 docentes (74,3%) expresaron que la situación que les ocupaba y preocupaba no tenía que ver con lo académico (explicación de asignaturas, notas, trabajos) como con situaciones de comportamiento o relación entre los alumnos y/o profesores.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

- Los comportamientos y conflictos que se producen como consecuencia de la rigidez en la emoción rabia es lo que más preocupa y ocupa al profesorado. Después es la rigidez en emociones como el miedo, el asco y la tristeza los que preocupan más.
- El Bullying, la separación de los padres, la violencia de género, el consumo de sustancias y las conductas disruptivas están asociadas a la rigidez en emociones RAM (rabia, asco y miedo).
- Hay que resaltar la importancia de los trastornos del sueño en la comunidad escolar de 6 a 16 años.
- Los trastornos de ansiedad generalizada, la distimia y los trastornos por adaptación son cruciales en aquellos alumnos que mantienen un comportamiento pasivo, de evitación o irritable en el aula, estando estos alumnos rígidos en emociones de tristeza o miedo.
- Los trastornos más habituales en los equipos de orientación, tales como los TDAH, TEA, trastornos del lenguaje o motores, no representan un porcentaje muy elevado en este momento, en la preocupación y ocupación de los docentes, y eso no tiene que ver con no ofrecerles atención e intervención, sino que esta intervención está dentro de la normalidad del docente con estos perfiles psicopatológicos, es lo que llamamos normalidad de tarea.
- Nos sorprende que no se mencionen en todo el análisis los alumnos con discapacidad intelectual.

Nº CASOS	%	SEXO (V/M)	DIAGNÓSTICO	TRATADOS ACTUALMENTE	TRASTORNO	FRACASO ESCOLAR	EPÍGRAFE DSM-5	RIGIDEZ EMOCIONAL EN:
89	42,9	61/28	3	1	Trastorno explosivo intermitente	79	312.34	RABIA, ASCO
71	34,2	27/44	3	1	Trastorno de estrés postraumático	58	309.81	MIEDO, SORPRESA
66	31,8	45/21	2	0	Trastornos relacionados con el alcohol	61	305.00	RABIA, TRISTEZA
64	30,9	36/28	0	0	Trastorno del sueño-vigilia irregular	24	307.45	RABIA, TRISTEZA
62	29,9	46/16	4	1	Trastorno negativista desafiante	62	313.81	RABIA, ASCO
58	28	51/49	2	0	Trastorno de ansiedad generalizada	12	300.02	MIEDO, CULPA
57	27,5	41/16	6	0	Trastornos relacionados con el cannabis	51	305.20	ALEGRÍA, TRISTEZA
37	17,8	12/25	1	0	Trastorno distímico	12	300.4	TRISTEZA, RABIA
29	14	21/8	2	1	Trastorno de adaptación con ansiedad	5	309.24	MIEDO, TRISTEZA
21	10,4	13/8	18	12	T.D.A.H.	15	314.01	RABIA, MIEDO, ASCO
19	9,17	11/8	1	0	Trastorno de despersonalización /desrealización	1	300.6	MIEDO, ALEGRÍA
17	8,2	11/6	17	17	T.E.A.	9	299.00	RABIA, MIEDO, TRISTEZA
17	8,2	1/16	12	1	Trastornos de la conducta alimentaria	8	307,59	ASCO, RABIA, TRISTEZA
15	7,2	1/14	2	0	Trastorno dismórfico corporal	2	300.7	MIEDO, CULPA, RABIA
12	5,7	9/3	6	1	Trastornos del lenguaje	7	315.32	MIEDO, CULPA, RABIA
9	4,34	5/4	0	0	Trastorno de síntomas somáticos	1	300.82	MIEDO, CULPA
8	3,8	4/4	1	0	Trastorno específico del aprendizaje	7	315.0	MIEDO, TRISTEZA, RABIA
5	2,4	1/4	0	0	Trastorno ciclotímico	1	301.13	TRISTEZA, ALEGRÍA
3	1,44	0/3	2	2	Tricotilomanía	0	312.39	MIEDO, RABIA
3	1,44	2/1	2	0	Trastornos motores	0	315.4	MIEDO, RABIA, CULPA
3	1,44	2/1	2	2	Trastorno esquizoafectivo	3	295.70	TRISTEZA, MIEDO, CULPA
2	0,96	2/0	2	2	Esquizofrenia	2	295.90	RABIA, ALEGRÍA, MIEDO
1	0,48	1/0	1	0	Trastorno de tics	0	307.23	MIEDO, RABIA

Tabla 1. Resultados obtenidos.

CONCLUSIONES SOBRE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO

- La primera hipótesis se confirma, ya que de los casos consultados (283), 251 casos (89%) sufrían de fracaso escolar y de ellos 232 (82%) estaban en rigidez emocional.
- La segunda hipótesis se confirma, ya que de los casos consultados (283), 232 (82%) sufren fracaso escolar y 207 (73%) pueden ser diagnosticados de un trastorno en el DSM-5.
- La tercera hipótesis se confirma, ya que, lo que ocupa y preocupa al docente, 210 (77,3%) que consulta no es tanto acciones académicas como de relación y de clima emocional entre los alumnos y el profesorado.

El docente actual se enfrenta a situaciones de alumnos que padecen trastornos clínicos, que en un porcentaje alto no están diagnosticados y por lo tanto no están siendo tratados. Hay una idea social en el que el fracaso escolar está ligado a lo que acontece en la escuela, y en este estudio observamos que el fracaso escolar está más relacionado con lo que acontece en la familia, al perfil de personalidad del alumno/a, así como la capacidad del docente de gestionar los climas emocionales que se producen en el aula.

Hay que diferenciar los problemas académicos que hay que resolver en la escuela, de los problemas de la persona, que deben ser los padres y agentes externos a la escuela los que intervengan e intenten resolverlos.

DISCUSIÓN

Futuras investigaciones deben indagar a este respecto de cara a conocer cuáles son las preocupaciones reales del profesorado a fin de proporcionarles las herramientas adecuadas para su gestión y cómo solventar los nuevos perfiles del alumnado que aparecen en su día a día en las aulas.

El modelo de inteligencia V.E.C. (Vinculación Emocional Consciente) puede ser un adecuado instrumento para dar al profesorado esas capacidades intra e interpersonales que necesita para el mejor desarrollo de su labor docente. Sería interesante plantear estudios futuros que supieran relacionar si el fracaso escolar está íntimamente relacionado con la rigidez emocional y ésta con el trastorno mental.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, R. (2009) *Tengo miedo a tener miedo: Crisis de pánico, fobofobia y agorafobia del siglo XXI.* Madrid. Editorial PIRÁMIDE.

Aguado, R. (2014) *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid. Editorial EOS. Gestión Emocional.

Aguado, R. (2015) *La emoción decide y la razón justifica.* Madrid. Editorial EOS. Gestión Emocional.

Aguado, R. (2019) *Eres lo que sientes*. Madrid. Editorial Giunti-EOS.

Arancibia, V. y Álvarez, M. I. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres* (revisión de investigaciones educacionales 1980-1995). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. *Revista Última Década 15.* www.cidpa.cl.

LeDoux, J. E., & Brown, R. (2017). A higher-order theory of emotional consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 201619316. https://doi.org/10.1073/pnas.1619316114

LLECE/UNESCO. (2000). *Primer estudio internacional comparativo de lenguaje, matemáticas y factores asociados.* Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. (Segundo Informe).

LLECE/UNESCO. (2002). *Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables.* Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación.

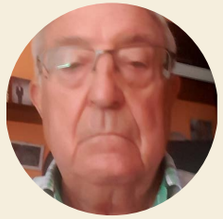
López-Fernández, C. (2015) *Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en los estudiantes de enfermería, 16* (1): 83-92

Manzareno, A.L. y Recio, M. (2012) Memories for traumatic events: accuracy, types and characteristics. *Cuad. Med. forense.* Vpl 18 Nª 1. Malaga.

Martínez-Lorca, A., Aguado, R., Martínez-Lorca, M. (2017) Satisfacción emocional de los profesionales sanitarios. Cultura del autocuidado emocional mediante la técnica U. *Nursing Vol 34* (3): pp. 61-64.

Mestre, JM., Pérez, N., Guil, R., González de la Torre, G., Núñez, JM. (2017) El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos educativos, 20,* 57-75.

Sheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness.* Paris: International Institute for Educational Planning. París: UNESCO.



Por José-Ramón Valdizán Usón.

Doctor en Medicina y Cirugía. Especialista en Neurología y Neurofisiología Clínica. Ex jefe de Servicio de Neurofisiología Clínica del Hospital Universitario Miguel Servet. Actualmente, neurólogo en la Clínica Montpellier (Zaragoza) y en Promosalud (Logroño).

INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN

BASES BIOLÓGICAS DEL TDAH

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es, básicamente, una disfunción del neurotransmisor de la dopamina tiene una prevalencia en la infancia y adolescencia entre 5 y 7%, mientras que se estima que el TDAH en adultos norteamericanos su prevalencia del 4%.

Actualmente no existe prueba neurobiológica ni cuestionario que lo diagnostique y únicamente es por la clínica tal y como se presenta en la quinta edición del "Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos mentales" de 2013 (DSM-5) con una actualización en septiembre de 2016, que divide al TDAH en dos grupos, inatención con nueve ítems e impulsividad-hiperactividad con otros nueve (ver figura 1 de pág. 24). Si son seis o más respuestas positivas se puede diagnosticar, inatento y/o inatento con o sin hiperactividad. Ambos ejes dan lugar a tres subgrupos: inatento, hiperactivo o combinado donde están presentes ambos subgrupos. También se ha señalado las particularidades fenotípicas (síntomas clínicos) en niñas y adolescentes (Valdizán y cols.).

La crítica a este sistema de diagnóstico para el TDAH aparece en 2010 con la publicación de Domain Criteria (RDoC) del National Institute of Mental Health Research. La nueva metodología del RDoC no intenta sustituir la clasificación del DSM-5 ni del CIE-10 (la versión europea en la clasificación de los trastornos mentales), más bien busca las bases biológicas de dicho trastorno. En contraste con el Manual estadístico y de diagnóstico de trastornos mentales mantenido (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría, el RDoC pretende ser un marco biológicamente válido para comprender los trastornos mentales, ya que la fortaleza de cada una de las ediciones del DSM ha sido la "confiabilidad": cada edición ha asegurado que los médicos usen los mismos términos de la misma manera, al poseer una validez aparente pero no validez de constructo, es decir la exactitud con que el DSM quiere medir.

A diferencia de las definiciones de cardiopatía isquémica, epilepsia rolándica, linfoma o SIDA, los diagnósticos de DSM se basan en un consenso sobre los grupos de síntomas clínicos, no en una medida objetiva de laboratorio. Tal es así que la salud mental es la única área de la Medicina que no avanza. "En lugar de comenzar con una definición de enfermedad y buscar sus fundamentos neurobiológicos, RDoC comienza con la comprensión actual de las relaciones cerebro-comportamiento y las vincula con los fenómenos clínicos" (Research Domain Criteria (RDoC). National Institute of Mental Health. 29 May 2013).

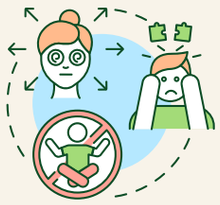
FIGURA 1: DSM-5 TDAH Y SUS DOMINIOS

INATENCIÓN

a. Con frecuencia falla en PRESTAR la debida atención a los detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (por ejemplo, se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).

b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (por ejemplo, tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o lectura prolongada).

c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (por ejemplo, parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).



d. Con frecuencia no sigue las INSTRUCCIONES y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (por ejemplo, inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).

e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (por ejemplo, dificultad para gestionar tareas secuenciales; dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden; descuido y desorganización en el trabajo; mala gestión del tiempo; no cumple los plazos).

f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en INICIAR tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (por ejemplo, tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).

g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (por ejemplo, materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles de trabajo, gafas, móvil).

h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).

i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (por ejemplo, hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas).

HIPERACTIVIDAD

a. Con frecuencia juguetea o golpea con las manos o los pies o se retuerce en el asiento.

b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (por ejemplo, se levanta en clase, en la oficina o en otro lugar de TRABAJO, en situaciones que requieren mantenerse en su lugar.

c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. (Nota: En adolescentes o adultos, PUEDE limitarse a estar inquieto.).

d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en ACTIVIDADES recreativas

e. Con frecuencia está "ocupado", actuando como si "lo impulsara un motor" (por ejemplo, es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto DURANTE un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).

f. Con frecuencia habla excesivamente.

IMPULSIVIDAD

g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (por ejemplo, termina las frases de otros; no respeta el turno de conversación)

h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno (por ejemplo, mientras espera una cola).

i. Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (por ejemplo, se mete en las conversaciones, juegos o actividades; puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen los otros).

RDoC incorpora unidades de análisis más allá de las que se encuentran en el DSM, lo que permite que RDoC sea formado por información sobre genes, moléculas, células, circuitos, fisiología y paradigmas a gran escala.

Así, en síntesis, de dicho documento sobre las dificultades del DSM-5 en el TDAH se fundamenten en:

1. Únicamente se basa en datos observacionales y de consenso.
2. No hay referencia a unidades de análisis (genética, neurofisiología, circuitos cerebrales, resonancia magnética…).
3. En caso de que la puntuación no sea suficiente (es decir, no sea superior a 6) ¿qué hacer?
4. ¿Y en los adultos con los síntomas evolucionando y comorbilidades?
5. No valora el contexto.
6. Se afirma que no hay pruebas biológicas que lo confirmen, pero hay muchos pacientes con datos biológicos. Entonces ¿qué hacer cuando la RM, Vídeo EEG, Potenciales cognitivos, EEG y EEG cuantificado, ¿PSG nocturna… son positivos? ¿No es posible una asociación? (Dobarro y Valdizán 2019).

Durante años se habían aportado datos sobre alteraciones biológicas en TDAH. Como los ejemplos pasados: Electroencefalográficos, (a) En un estudio nuestro sobre TDAH y sueño nocturno se muestra que la aparición de descargas epileptiformes en niños no epilépticos la frecuencia es elevada (16,7%). En estos casos quizás la primera opción de tratamiento no sería un fármaco estimulante como el metilfenidato, más bien un antiepiléptico (Bernal y cols. 2004). Figura 2. (b) En niños con epilepsia, se ha encontrado que el TDAH está presente en el 20% al 50% de los pacientes (Williams y cols,2016). En resonancias magnéticas cerebrales se pudo observar: (a) Los volúmenes del hemisferio cerebeloso permanecieron significativamente más pequeños en el TDAH, y estas diferencias continuaron durante la infancia y la adolescencia (Castellanos, 2002). En el potencial cognitivo P300 se observó que a amplitud P300 significativamente reducida durante la detección del objetivo en TDAH adultos (Szuromi y cols, 2011). En los marcadores dopaminérgicos: La actividad estriada tónica baja y la reactividad de neurotransmisión de la dopamina estriada bloqueadas durante la anticipación de recompensa (situación placentera debido a un estímulo externo que nos impulsa a repetir) originan un estado de ánimo anhedónico e irritable que caracteriza al TDAH y a otros trastornos de externalización como depresión unipolar y autolesión (Li y cols, 2006). Estas alteraciones de la neurotransmisión de la dopamina tan aceptada en TDAH también se presentan en otros trastornos perturbadores como: trastorno de conducta, el trastorno de personalidad antisocial y los trastornos por uso de sustancias. También en niños y adolescentes que se autolesionan (Sauder y cols, 2016).

La alternativa metodológica que plantea RDoC es la "Matrix RDoC" (Insel ,2010). Figura 3. En la figura las *filas* corresponden a dimensiones específicas de la función; estos se denominan explícitamente "Dominios". Es decir, un concepto que resume datos sobre una dimensión funcional específica del comportamiento y atención. Las *columnas* de la matriz representan diferentes clases de variables (o unidades de análisis) utilizadas para estudiar los dominios / construcciones. Siete de estas clases han sido especificadas; estos son genes, moléculas, células, circuitos neurales, fisiología (por ejemplo, cortisol, frecuencia cardíaca, reflejo de sobresalto), comportamientos y autoinformes.

Figura 2. Electroencefalograma de un niño con TDAH y actividad epileptiforme durante el sueño, sin haber tenido nunca crisis convulsivas.

	UNITS OF ANALYSIS							
DOMAINS/CONSTRUCTS	**Genes**	**Molecules**	**Cells**	**Circuits**	**Physiology**	**Behavior**	**Self-Reports**	**Paradigms**
Negative Valence Systems								
Acute threat ("fear")								
Potential threat ("anxiety")								
Sustained threat								
Loss								
Frustrative nonreward								
Positive Valence Systems								
Approach motivation								
Initial responsiveness to reward								
Sustained responsiveness to reward								
Reward learning								
Habit								
Cognitive Systems								
Attention								
Perception								
Working memory								
Declarative memory								
Language behavior								
Cognitive (effortful) control								
Systems for Social Processes								
Affiliation/attachment								
Social Communication								
Perception/Understanding of Self								
Perception/Understanding of Others								
Arousal/Modulatory Systems								
Arousal								
Biological rhythms								
Sleep-wake								

Figura 3. Matriz RDoC. Ver descriptores en el texto.

Los circuitos representan el aspecto central de estas clases de variables, las tres columnas a su izquierda denotan respectivamente los genes, las moléculas y las células que conforman los circuitos, mientras que las columnas a la derecha se pueden considerar como varias salidas de circuitos (respuestas fisiológicas, comportamiento e informes verbales o instrumentos completados por el médico). Importantes ya que este trastorno, en general, depende de circuitos neuronales, a diferencia de las enfermedades neurológicas que son más localizables.

Antes de continuar y dado su estado actual debemos señalar que: (A) El RDoC no está pensado como una nosología clínica nueva y alternativa para desplazar el sistema DSM / CIE. En respuesta, el NIMH ha tratado de aclarar que RDoC tiene la intención de fomentar la investigación hacia un nuevo sistema, para crear una literatura que informe las futuras revisiones de los manuales de diagnóstico, en lugar de comprender un nuevo sistema en sí mismo. (B) El RDoC aún no está listo para su uso práctico en entornos clínicos al no estar diseñado para uso clínico real en el momento actual. Y (C) debido a que los enfoques diagnósticos actuales ofrecen una utilidad clínica sustancial por la experiencia y conocimiento de los trastornos mentales y los tratamientos disponibles. Los nuevos planteamientos deberán evolucionar gradualmente más allá del sistema contemporáneo en lugar de reemplazarlo por completo.

A su vez tienen sus limitaciones y críticas que resumimos en: (A) Reduccionista. El pensamiento y conductas se pueden reducir al estudio del cerebro, pues las técnicas no están suficientemente desarrolladas. (B) Pragmatismo. Elaborar fármacos en el menor tiempo posible y por lo tanto preferencia al tratamiento de las enfermedades mentales con fármacos. (C) Escasa presencia de la influencia del ambiente sobre la enfermedad. (D) Cambio en la financiación de proyectos de investigación y currículum al cambiar las prioridades de la investigación. (E) Necesidad de grandes centros o complejos coordinados multidisciplinares y (F) los grandes consorcios dirigirán los proyectos, ya que para construir la "matriz RDoC" deberán tener equipos multidisciplinares suficientemente financiados.

Entonces, veamos el TDAH en el RDoC: (A) El TDAH tiene una prevalencia de 5 a 7% ,es altamente heterogéneo y con una heredabilidad de un 75%; de modo que, los individuos con el trastorno difieren considerablemente en los comportamientos, la presencia de diagnósticos comórbidos, las trayectorias de desarrollo y la respuesta al tratamiento.(B) La integración de trastornos del desarrollo (TD) y los criterios de RDoC puede mejorar la teoría sobre la etiología del TDAH y la adaptación del tratamiento, a través de interacciones entre predisposiciones biológicas, desarrollo y contextos ambientales. (C) Mediante subconstrucciones TDAH en los dominios RDoC de: cognición (memoria de trabajo), de valencia positiva (aprendizaje de la recompensa, valoración de recompensa y hábitos), en el comportamiento y niveles de análisis de neurocircuitos ilustra la utilidad de un sistema integrado entre TDAH y RDoC. Y (D) a partir de ahora se podría más que TDAH en sí se debería denominar "Espectro TDAH" dada su complejidad genotípica (genética), endofenotípica (pruebas diagnósticas) y fenotípica (clínica).

Mientras tanto: (A) Descomponer TDAH en dominios (memoria de trabajo, atención, valencia positiva… y en unidades de análisis (predominio ritmo theta, descargas epilépticas, genética…). (B) Continuar utilizando DSM-5 y en los diagnósticos combinar: TDA/H+Dominio/s+Unidad/es de análisis explicando su repercusión terapéutica/s; es decir, se camina a un diagnóstico/tratamiento más multidisciplinar, necesitándose nuevos protocolos. (C) Nuevas líneas de investigación construyendo la tabla de RDoC en la búsqueda de endofenotipos bajo su estrategia.

Para ello presentamos un ejemplo en Figura 4, donde se asocia una combinación TDAH-epilepsia de puntas centrotemporales, que permite un diagnóstico más correcto en relación al paciente y mejorar los tratamientos farmacológicos y conductuales.

DOMINIO	GENES	MOLÉCULAS	CÉLULAS	CIRCUITOS	NEUROF.	R. MAG.	CONDUCTA	AUTOREGISTROS/ TEST	TIPOS DE CRISIS
CRISIS	11 (11p13) 15 (15q14)	DESCONOCIDA	DESCONOCIDO	ESTRIATO CORTICAL	+ PUNTA ONDA CENTROTEMPORAL +P300 +PSGn	Engrosamiento cortical	X	Clasif. crisis epilépticas	PARCIALES
INATENCIÓN	POLIGÉNICO	X	X	ESTRIATO CORTICAL	X	58	X	DSM-5	X
IMPULSIVIDAD	HTR2B	X	X	X	X	X	X	Escala de impulsividad de Barrat. P. ej.	X
HIPERACTIVIDAD	X	X	X	X	X	X	X	DSM-5	X
MEMORIA DE TRABAJO	X	X	X	X	P300	X	X	WISC-IV	X
ANHEDONIA	X	X	X	X	X	X	X	RSAS P. EJ.	X
T CONDUCTA	X	X	X	X	X	X	SENA, p. ej.	SENA, P. EJ.	X
INSOMNIO	X	X	X	X	PSGn	X	X	AGENDA DE SUEÑO	X

Figura 4. Matriz RDoC donde se asocia TDAH con epilepsia de puntas centrotemporales.

BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association. Actualización del DSM-5 (septiembre 2016). https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf. Consultado 01/09/2021.

Asociación Estadounidense de Psiquiatría. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) (Quinta edición). (2014). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Bernal Lafuente, M., Valdizan, J.R., García Campayo, J. Estudio polisomnográfico nocturno en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Rev Neurol. 2004; 38 Suppl 1: S103-10.

Castellanos, FX. Anatomic magnetic resonance imaging studies of attention-deficit/hyperactivity disorder Dialogues Clin Neurosci. 2002; 4: 444-48.

Dobarro S. Valdizán JR. Endofenotipos en TDAH. Abordaje multidisciplinar de los trastornos del neurodesarrollo en la infancia. Comunicación. Hospital Universitario Ramón y Cajal. Madrid . 08/11/2019.

Insel T, Cuthbert B, Garvey M, Heinssen R, Pine DS, Quinn K, y colsl. Research domain criteria (RDoC): toward a new classification framework for research on mental disorders. Am J Psychiatr. 2010; 167:748–51.

Li D, Sham PC, Owen MJ, He L. Meta-analysis shows significant association between dopamine system genes and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) Hum Mol Genet 2006; 15:2276–84.

Sauder CL, Derbidge CM, Beauchaine TP. Neural responses to monetary incentives among self-injuring adolescent girls. Dev Psychopathol. 2016;28:277–91.

Szuromi B1, Czobor P, Komlósi, S. Bitter I. P300 deficits in adults with attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis. Psychol Med. 2011;41:1529-38.

The RDoC Matrix. [Available from: https://www.nimh.nih.gov/research-priorities/rdoc/constructs/rdoc-matrix.shtml.]

This website outlines the RDoC domains, constructs, and units of analysis, and contains information on updates to the Matrix.4. Update on Genes in the RDoC Matrix. [Available from:https://www.nimh.nih.gov/research-priorities/rdoc/update-on-genes-inthe-rdoc-matrix.shtml.]

Valdizán JR , Mercado E, Mercado-Undavinia A. Características y variabilidad clínica del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niñas. Rev Neurol 2007; 44 (Supl 2): S27-S30 S29.

Williams AE, Giust JM, Kronenberger WG, Dunn DW. Epilepsy and attention-deficit hyperactivity disorder: links, risks, and challenges. Neuropsychiatr Dis Treat. 2016; 12: 287–96.

Por Leyre Gambra Echeverría.

Pedagoga y educadora. Profesora en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra (Pamplona). Investiga junto a su equipo sobre el TANV/TAP.

EXPERIENCIAS, TALLERES Y PROGRAMAS

TRASTORNO DEL APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL: UN ABORDAJE INTERDISCIPLINAR

ACERCAMIENTO TERMINOLÓGICO

El trastorno de aprendizaje caracterizado principalmente por torpeza motriz ha recibido a lo largo de los años diferentes denominaciones, entre ellas: *trastorno del desarrollo de la coordinación* (TDC), *dispraxia del desarrollo,* DAMP por sus siglas en inglés *deficits in attention, motor control and perception*, t*rastorno de aprendizaje no verbal* (TANV), *síndrome del hemisferio derecho y desarrollo cerebral atípico.*

Los doctores Crespo-Eguílaz y Narbona (2009) proponen el término trastorno de aprendizaje procedimental (TAP) por el hecho de que las habilidades verbales (uso pragmático del lenguaje) también resultan afectadas en la mayoría de estos niños y, por consiguiente, consideran que no se trata de un trastorno sólo de coordinación motora o no verbal.

Es decir, TAP y TANV son sinónimos. Esta variedad terminológica que en ocasiones puede llevar a confusión, se debe a que esta categoría diagnóstica todavía no se ha incluido ni en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 5ª edición (DSM-5) (APA, 2014) ni en la Clasificación internacional de las enfermedades (CIE-11) (OMS, 2018), aunque se solapa, en parte, con el trastorno del desarrollo de la coordinación y con el trastorno de la comunicación social o pragmático, incluidos en el grupo de trastornos del desarrollo neurológico.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN MULTIDISCIPLINAR

Esta línea emerge hace más de veinte años con el Dr. Juan Narbona quien dirigió la tesis doctoral de la Dra. Nerea Crespo-Eguílaz en la que se establecieron las características neuropsicológicas del Trastorno de Aprendizaje Procedimental.

Actualmente, el equipo de investigación en el que me incluyo está formado por dos neuropediatras y cuatro profesionales del ámbito de la educación y la psicología. Trabajamos de manera conjunta en la Facultad de Educación y Psicología y en el Departamento de Neuropediatría de la Clínica Universidad de Navarra. De este modo, abarcamos el ámbito asistencial, el de la investigación y el de la docencia; realizamos tareas de valoración neuropsicológica en consulta e impartimos docencia en los grados y másteres de educación (infantil y primaria) y psicología. Por otro lado, también nos dedicamos a la investigación del trastorno a través de diversos proyectos de investigación.

En la web *www.aprendizajeprocedimental.com* se puede consultar más información sobre el equipo, los proyectos y las actividades de formación que realizamos para profesionales.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN QUE DESARROLLAMOS RELACIONADOS CON EL TANV

Tenemos vigentes dos proyectos de investigación sobre el trastorno. Uno de ellos, financiado por los proyectos PIUNA de la Universidad de Navarra que aborda la intervención psicopedagógica en el entrenamiento de competencias motrices en el trastorno de aprendizaje procedimental y otro financiado por los Proyectos MINECO del Gobierno de España que pretende validar un instrumento de evaluación de las habilidades fundamentales del movimiento en estos escolares en las edades de 6 a 11 años.

Además, hemos realizado numerosas aportaciones en congresos internacionales, publicaciones científicas en revistas de impacto, dirección de tesis doctorales, así como dirección de diversos trabajos de investigación.

A lo largo de este año hemos diseñado y validado una prueba de evaluación de la Coherencia central y hemos demostrado que esta función cognitiva está afectada en el TANV/TAP. También colaboramos junto a Jesús Jarque en la elaboración de un cuestionario de screaning del TANV/TAP que se publicará próximamente. Por último, comenzamos este nuevo curso académico con el proyecto de validación de la prueba FUNMOVES.

PARTICIPACIÓN DE FAMILIAS Y PROFESIONALES

Anualmente, organizamos jornadas de formación para profesionales y familias. Además, ambos colectivos pueden participar en las diferentes investigaciones que llevamos a cabo a través de la web que hemos indicado anteriormente. La investigación no tiene sentido sin el trabajo conjunto con las familias y los profesionales. Considero también de gran ayuda poder compartir con otras familias las experiencias, dudas y vivencias; para ello pueden dirigirse a la asociación TANV España.

María Martín Delgado.

Estela Isequilla Alarcón.

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y SU COMPONENTE EMOCIONAL EN ADULTOS CON DISLEXIA: HISTORIA DE VIDA

María, una joven de 26 años con dislexia, narra cómo ha sido su diagnóstico siendo ya adulta y cómo ha ido sobrellevando su etapa académica hasta completar su formación universitaria, así como otros acontecimientos que derivan de cómo puede regular sus emociones para combatir con la dislexia en su día a día.

Nos remontamos a la edad de, aproximadamente, cuatro años cuando María comenzaba con el inicio de la lectoescritura con los libros de *Pecosete* y *Pecoseta*. María era una niña alegre, que le gustaba jugar con sus compañeros, sana, donde todas sus revisiones médicas indicaban que no tenía ningún problema sensorial ni cognitivo. Hasta ahora, no había por lo que preocuparse, aunque, en el colegio una logopeda le comentó a su madre que tenía dislexia, porque confundía las letras-importancia de la detección temprana- (Luque et al., 2016; Serrano, s.f.) y que, probablemente, tenían que ponerle unas gafas de colores.

María, cuando supo que tenían que ponerse unas gafas de colores, pensó: *¡Oh!, ¡unas gafas rosas o azules! Seguro que ahora podré ver todo mucho mejor.* Su madre acudió a su pediatra, derivada por su tutora, para notificarle lo que le habían explicado desde el colegio. Sin embargo, las gafas nunca llegaron para María, ya que esto resultó no ser efectivo para el tratamiento de la dislexia (Ripoll y Aguado, 2016).

Lo que sí llegaron fueron unos cuentos en los que intervenían letras como la *b* y la *d* o la *p* y la *q*, fonemas realmente complejos para la pequeña debido a su gran parecido. Frecuentemente tenía dudas de cuándo emplear una u otra consonante, así que utilizaba éstas arbitrariamente y de forma inconsciente (Luque et al., 2012). Estos cuentos, a pesar de que le atraían mucho los dibujos que había en ellos, tampoco resultaron ser útiles para mejorar su problema y seguía teniendo muchas dificultades cuando leía y escribía y para comprender la historia de los personajes. Además, su madre relata que empezó a hablar y apenas se le entendía. *Hablaba muy mal* -señala-. *En vez de decir "máquina" decía "mánica", en vez de "hipopótamo" decía "hipotótamo", en vez de "dálmatas", "dáltamas".* Pero todo ello parecía no tener apenas importancia, pues aún estaba en el inicio de su formación básica.

María Martín, graduada en Pedagogía y especialista en Atención Temprana. Colaboradora del Grupo Leeduca, Universidad de Málaga.

Estela Isequilla, profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Pasado un tiempo, allá por cuarto de Educación Primaria, María recuerda cómo pasaba tardes y tardes para poder hacer los deberes que les mandaban sus profesores para casa y lo nerviosa que se ponía cada vez que tenía que hacer un examen, pensaba: ¡qué horror otra vez exámenes! Y eso que estuve todo el día estudiando, pero no sé por qué siempre obtengo menos calificación de la que merezco. ¿Qué podría estar ocurriendo? Durante la etapa de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) acudió al mismo centro educativo, sus profesores ya la conocían y sabía que era una alumna aplicada, trabajadora y estudiosa, aunque sus notas no se correspondían con todo el esfuerzo que hacía (Scarborough, 1984), afirma también su madre con gran preocupación.

El peor recuerdo fue en segundo de la ESO, cuando suspendió por primera vez la asignatura de inglés. Esto dejó a María muy desanimada y con mucha impotencia, puesto que no conseguía entender las canciones que ponía su profesora de inglés para completar los huecos que faltaban en la canción o aquellos famosos 'listening' que se escuchaban en un radiocasete (Vellutino, et al., 2004). Otra de sus dificultades en el inglés era el 'reading', pues para María estos textos carecían de significado, ya que era casi imposible descifrar lo que estaba leyendo (Luque et al., 2016).

A partir de este momento, María no sólo suspendía inglés, sino que también tuvo que lidiar con otras asignaturas y multitud de contenidos que recuperar. Esto dejó a María bastante preocupada, puesto que no sabía lo que le pasaba; incluso llegó a pensar que era una alumna rebelde a causa de tales acontecimientos (Luque, s.f.).

María era apreciada por todos sus profesores, aunque recuerda con tristeza cómo en numerosas ocasiones pasaba los recreos con otra compañera, las dos solas, pues no llegaron a ser aceptadas en su grupo-clase, aunque ella se esforzaba por pertenecer a su grupo de iguales, siendo una buena compañera y prestando su material escolar. Además, recuerda con melancolía las clases de Educación Física, especialmente cuando su profesor decía de formar equipos; o las excursiones en el autobús donde el asiento de su compañera quedaba vacío. Aun así, María no lograba entender todo lo que le ocurría (Cuetos et al., 2019).

Ya en 4º de la ESO recuerda cómo le dijo a una profesora que ella no sacaba tan buenas notas porque no sabía estudiar, hacer resúmenes, ni esquemas. Esta profesora le proporcionó una hoja explicativa de cómo poder realizarlos, pero esta información no fue útil para ella, ya que María precisaba de esta profesora que guiara su proceso de aprendizaje y le enseñara cómo estudiar, creando ella misma su propio material (Jiménez, 2010; Jiménez et al., 2010; Rose, 2009; Snowling, 2013).

Durante toda esta etapa, María sintió que no había aprendido nada, que no tenía una buena formación de base y le aterraba la idea de ser una persona inculta, por lo que decidió continuar sus estudios de Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades, en uno de los institutos más nombrados de su zona, para adquirir aquel conocimiento que ella consideraba que no poseía (Calderón, 2021).

Nada más lejos de la realidad, en este instituto aprendió mucho. Considera que, en la actualidad, no comete tantas faltas de ortografía, aspecto característico de las personas con dislexia (Tops et al., 2013), porque tuvo una profesora en la asignatura de Lengua bastante exigente y arduamente enseñaba a sus estudiantes a conocer el origen del castellano y un sinfín de vocabulario, orientado a penetrar estos contenidos durante la etapa universitaria.

Recuerda esta etapa como la más dolorosa y sacrificada de toda su formación, ya que los exámenes los superaba constantemente y que, sin la ayuda de su hermana, que ejercía como profesora particular, hubiese fracasado. La hermana de María ha sido muy paciente con ella porque desea verla triunfar. Sabe perfectamente que, con la ayuda necesaria, puede alcanzar todo aquello que se proponga. No obstante, no ha sido un camino de rosas para ambas, pues enseñar a una persona con dislexia es una tarea compleja y juntas han tenido que afrontar muchas adversidades. En otras palabras, María ha sabido ser resiliente durante su proceso de aprendizaje y encontrar medidas compensatorias que le beneficiasen en sus estudios. (De La Rosa, 2016).

También su tutor de primero de bachiller le afirmó que tenía que repetir porque suspendió cuatro asignaturas en el último trimestre y no iba a poder recuperarlas para pasar a segundo. Por el contrario, a María esto le dio más fuerza para superarse y demostrar cómo sí que podía pasar de curso como el resto de sus compañeros. Tuvo clases particulares para esas asignaturas específicas, pero solo consiguió aprobar dos de ellas. (Pineda, 2013).

María consiguió pasar a segundo, pero… ¿a qué precio? Ahora no solo tenía todas sus asignaturas de segundo, sino que también tenía que recuperar las dos de primero. Para ello tenía que ir a clase dos días a la semana por las tardes, lo cual hacía que pudiese emplear menos tiempo para dedicar su estudio a las de segundo.

Después de todo este caos, seguía frustrada, muy nerviosa, estresada y triste, por lo que lo habló con su familia y decidieron comentárselo a la orientadora del instituto, la cual ofreció una pequeña ayuda: aprobar algunas asignaturas en las que iba mejor, para "salvarlas" y convalidar segundo de bachiller, es decir, realizar solo aquellas asignaturas que había suspendido, manteniéndose las notas de las ya aprobadas (Cobos, 2010).

Lamenta que todas las horas de estudio que le dedicaba a este no se hayan visto recompensadas en sus calificaciones, puesto que no tuvo ocasión de potenciar sus habilidades sociales con su grupo de iguales, al tener que dedicar todo su tiempo a estudiar y realizar las tareas de clase (Plataforma Dislexia, 2018).

Llegó la temida "Selectividad" o Prueba de Evaluación de Acceso a la Universidad, como se conoce actualmente. María había estudiado como llevaba haciéndolo hasta ahora y pensaba que sus exámenes estarían aprobados, en buena medida. Por el contrario, sólo consiguió aprobar, y con suerte, la fase general. Tuvo que rehacer sus planes de futuro profesional. En vez de estudiar Magisterio, que era su primera opción, tuvo que matricularse en otro Grado. Asegura que gracias a este fracaso ha podido formarse en lo que ella siempre había soñado: ayudar a los demás (Guerrero et al., 2013).

Comenzó sus estudios en el Grado de Pedagogía en la Universidad de Málaga (UMA). Durante las primeras semanas se encontraba perdida, pero a la vez contenta porque pensaba que ya no tendría que sufrir más por sus estudios al dedicarse a una cosa que ella deseaba; pero fue todo lo contrario. En los exámenes de primero suspendió la mayoría de las asignaturas y realmente aprobaba aquellas otras que aplicaban otras metodologías y formas de evaluación (Moriña et al., 2013).

María recuerda su etapa universitaria como agradable, donde el tiempo seguía pasándole factura, pero al menos podía compaginarlo con otras actividades laborales o sociales. En cuarto de Pedagogía, por toda su historia y por los conocimientos que iba adquiriendo, al encontrarse una vez más con su dificultad en su preparación para la adquisición de la lengua (Inglés) de nivel B1 decidió acudir al Servicio de atención a la Diversidad de la UMA para solicitar ayuda, ya que tenía sospecha de lo que podía tratarse.

Con 23 años, María recibió, por fin, su diagnóstico de dislexia, evaluada por A. Giménez, del Grupo Leeduca. Afirma que cuando conoció esta noticia estuvo en 'shock' por un momento y con cierto nerviosismo de camino a casa, ya que deseaba contarle a su madre los porqués de todos esos problemas con sus aprendizajes que le atormentaban desde pequeña. Se conoce que la dislexia es hereditaria y el autoinforme de María le hace pensar que es por parte materna al tener dificultades parecidas (ATLAS, Giménez, Luque, López-Zamora, y Fernández, 2015). Recibir el diagnóstico fue una sensación de alivio y llanto, entre pena y alegría, tanto para madre e hija, porque reconocen cómo no han tenido una vida fácil a causa de la dislexia (Asociación Dislexia Málaga, 2021).

También lleva tiempo pensando acerca de la comorbilidad que pueda coexistir su diagnóstico de dislexia con el de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Lavigne, 2020), ya que le resulta excesivamente complicado concentrarse mientras estudia y se siente muy olvidadiza para los quehaceres diarios.

Actualmente, María se enfrenta a unas oposiciones en las cuales su diagnóstico no adquiere la validez suficiente para poder realizar este examen con las adaptaciones que precisa. Vive estos momentos con los mismos sentimientos de frustración que en sus etapas anteriores, ya que no concibe cómo la Administración puede negarse a ofrecerle a una persona el tiempo necesario para leer y comprender lo que se lee cuando científicamente se avala este trastorno (Lyon et al. 2003).

Señala que ella tiene que enfrentarse a este reto, nada fácil de por sí, mediante el cupo general donde la mayoría de sus compañeros opositores no tienen ninguna dificultad neurobiológica que les impida leer y comprender mal o más lento que a la media (Lyon et al., 2003; Callens, Tops, Brysbaert, 2012). Se siente en desventaja y considera que es como si a una persona con miopía le quitasen sus gafas o lentillas el día del examen (Plataforma Dislexia, 2020); como si a una persona con dificultad motora se le negase su muleta o bastón para llegar al lugar para examinarse; como si a una persona con discapacidad auditiva le quitasen sus audífonos y no tuviera a un Intérprete de Lengua de Signos para recibir las instrucciones el mismo día del examen.

Al igual que en todos estos casos, al no tener las adecuadas y suficientes adaptaciones y/o recursos materiales, tendríamos que hacer numerosos esfuerzos compensatorios para alcanzar los mismos resultados que se les solicita a las personas normotípicas. Mientras tanto, María seguirá apostando por su sueño, por sacar fuerzas, una vez más, y no rendirse hasta conseguir su objetivo. También le motiva la idea de incidir en este tema para que desde las administraciones y leyes regulen este aspecto que respalden los acontecimientos de las personas adultas con dislexia (Madrid con la Dislexia, 2021). Por último, María considera que la constancia y perseverancia son sus aliadas a día de hoy.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Dislexia Málaga. (2021, 3 de marzo). *¿Debo decirle a mi hijo que tiene dislexia?* [vídeo]. YouTube. https://bit.ly/3rdeCxr

De la Rosa, L. (2016). La voz de las personas con discapacidad en la formación inicial de docentes. *Revista Internacional de investigación e innovación educativa, 5,* 160-169.

Calderón, I. (2021, 22 de febrero). *Entrevista CNN Chile* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=uRtolKLj18E

Callens, M., Tops, W. y Brysbaert, M. (2012). Cognitive Profile of Students Who Enter Higher Education with an Indication of Dyslexia. *PLoS ONE, 7*(6), e38081. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038081

Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga.* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17968501.pdf

Cuetos, F., Rello, L. y Soriano-Ferrer, M. (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni pereza: Todas las claves para entender el trastorno.* La Esfera de los Libros, S.L.

Giménez, A.; Luque, J.L.; López-Zamora, M. y Fernández, M. (2015). Autoinforme de Trastornos Lectores para AdultoS (ATLAS). *Anales de Psicología, 31,* (109-119). https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.166671

Guerrero López, J.F., Serrano Angulo, J. & Pérez Galán, R. (2013). Evaluación de la coordinación entre el profesorado que imparte las asignaturas troncales y optativas en la titulación de maestro de educación especial en la última fase de la transición hacia el espacio común de educación superior europeo. *Revista de Educación Inclusiva. 6,* 40-58.

Lavigne, R. (2020). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* [manuscrito no publicado]. Departamento Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Málaga.

Jiménez, J.E. (2010). Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? *Psicothema, Vol. 22*, 932-934.

Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Crespo, P. González, D. Artiles, C. y Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema, vol. 22,* 935-942.

Luque, J.L., Bordoy, S., López-Zamora, M., Giménez, A. y Rosales, V. (2011). Severidad en las dificultades de aprendizaje de la lectura: diferencias en la percepción del habla y la conciencia fonológica. *Escritos de Psicología, Vol. 4,* nº 2, pp. 53-63. https://10.5231/psy.writ.2011.2807

Luque, J.L., Giménez, A., Bordoy, S. y Sánchez, A. (2016). De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de la lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 36* (3), 142-149. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.10.001

Luque, J.L. y grupo Leeduca (2016). Avances en la Identificación Temprana y Diagnóstico Diferencial de los Trastornos Evolutivos Específicos de la Lectura. *Revista AOSMA, 20,* 40-58.

Luque, J.L. (s.f.). Cuando asociar lo hablado y escrito cuesta: la dislexia. *Revista de madres y padres de Andalucía. CODAPA, 32.*

Lyon, GR, Shaywitz, SE y Shaywitz, BA (2003). Una definición de dislexia. *Annals of Dyslexia, 53* (1),1-14. https://doi:10.1007/s11881-003-0001-9

Madrid con la Dislexia [@DislexiaMADRID]. (2021, 4 de marzo). *Las adecuaciones #dislexia para los exámenes es un problema de voluntad del equipo docente porque posibilidades hay: si se quiere, se puede (facilidades, técnicas y materiales...)* [tuit]. Twitter.

Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, Mª D. & Molina, V. (2013). El profesorado en la Universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria, 11,* 423-442. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537

Plataforma Dislexia (2018, 6 de noviembre). *Ansiedad, autoestima y la dislexia. Los jóvenes y la salud mental en un mundo de transformaciones.* https://cutt.ly/slxGx2I

Plataforma Dislexia [@plataforma_dislexia]. (2020, 15 de junio). *Al igual que no le quitarías las gafas a un niño que las necesita, no le niegues las adaptaciones a un alumno que las precisa. Las familias estamos en nuestro derecho de exigir a las administraciones las adaptaciones que precisen nuestros hijos. No dudes en tomas las medidas que sean precisas para que se respeten sus derechos* [post]. Instagram. https://bit.ly/2OrC6jK

Pineda, P. (2013). *El reto de aprender: un relato desde la diversidad.* Madrid: San Pablo, D.L.

Ripoll, J.C. y Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 36* (2), 85-100. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001

Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties.* Secretary of State for Children, Schools and Families. www.teachernet.gov.uk/publications

Serrano, F. (s.f.). El problema de la dislexia. *Revista de madres y padres de Andalucía. CODAPA, 32.*

Scarborough, H.S. (1984). Continuity between childhood dyslexia and adult reading. *British Journal of Psychology, 75*, 329-348.

Snowling, M.J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs.* https://doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x

Tops, W.; Callens, C.; van Cauwenberghe, E.; Adriaens, J. y Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: The writing skills of students with dyslexia in higher education. *Read and Writing: An Interdisciplinary Journal, 26*(5), 705–720.

Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. y Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 45* (1), 2-40. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x

Por Isabel Carrión Codoñer.
Licenciada en psicología, máster en ecología emociona y profesora de pedagogía terapéutica.

EXPERIENCIAS, TALLERES Y PROGRAMAS

AUTOCONOCIMIENTO Y GESTIÓN EMOCIONAL EN EL AULA A TRAVÉS DE LA *ECOLOGÍA EMOCIONAL*

Todos hemos vivido un gran cambio en nuestras vidas debido a la pandemia. Apareció el miedo, la tristeza, incertidumbre, soledad, frustración, todas ellas emociones desagradables de sentir, que mucha gente no supo gestionar. Por este motivo es urgente la prevención y la alfabetización emocional desde el ámbito educativo, para preparar a nuestros alumnos de un futuro incierto.

Mi experiencia que he llevado a cabo este curso tan especial por sus circunstancias, ha estado centrada en el autoconocimiento y gestión emocional en el aula, tomando como herramienta la Ecología Emocional que parte de un paralelismo con nuestro mundo interior y el mundo que nos envuelve. La realizamos en acción tutorial y se inicia con el aprendizaje del vocabulario emocional porque no disponen de un léxico emocional necesario para comprenderse a sí mismo y saber expresar a otros sus emociones. Entre la variedad de actividades realizadas para adquirir la terminología de los sentimientos destacan:

- Crucigramas de emociones que nos hacen sentir bien.
- Sopa de letras de emociones que nos hacen sentir mal.
- Murales de las emociones con sus constelaciones.
- Decoración de piedras con emociones sociales, para luego expresar a través de la mímica en gran grupo.
- Bingos de emociones y sus constelaciones.
- Memori de emociones.
- Adivina adivinanza de emociones a través de role playing.
- Visionado de cortos identificando y expresando las emociones de cada personaje.
- Audiciones musicales distinguiendo las emociones que nos provocan.

A la vez, diariamente aprendieron y realizaron las técnicas de respiración, puesto que el autocontrol emocional pide entrenamiento diario, es después del patio cuando ponemos en práctica la respiración para relajarse y poder centrarse en la tarea. También antes de los controles la practicamos para dar seguridad, eliminando ansiedad y temores. Disponemos en la clase del rincón de la respiración, con un banco, que su finalidad es sentarse las personas que sientan la necesidad de respirar debido a su falta de autocontrol provocado por alguna situación que no han podido gestionar y necesitan del proceso de la respiración para canalizar esa energía que les ha provocado rabia, ira o enfado.

Cartel del CEIP Jaime Balmes premiado en el concurso organizado por el Ayuntamiento de Valencia "Por una ciudad en convivencia".

El paso siguiente confeccionamos un cartel indicando los pasos para gestionar las emociones adaptativamente.

PERMITIRNOS SENTIR LA EMOCIÓN
IDENTIFICAR LO QUE SENTIMOS Y PONERLE NOMBRE
TRADUCIR LA INFORMACIÓN QUE NOS TRAE
DESPRENDERNOS DE ELLA, DEJARLA FLUIR Y ACTUAR EN CONSECUENCIA

Este cartel permanecerá colgado en un lugar destacado de la clase por su importancia ya que repercutirá en el nivel de bienestar del alumnado y profesorado.

Este proyecto se basa en la utilización de metáforas, relatos, preguntas despertador y dinámicas interactivas, para tener un autoconocimiento real, no una teorización de la gestión emocional sino vivencial. Todas las dinámicas que realizamos las iniciamos con un "centramiento" cuya finalidad es dejar pasar todos los pensamientos y situarnos en la actividad que vamos a realizar acompañada de la respiración, con atención plena, acompañada de una música adecuada. Uniendo a cada temática las preguntas despertador que lanzo, cuya intención es que a cada uno les haga despertar en su vida y ayuda a crecer.

Luego aplicamos la metáfora "Nuestra casa emocional" Las emociones llegan, nos habitan, nos informan y las dejamos partir. A través del centramiento lanzo las siguientes preguntas despertador:

- ¿Cómo está vuestra casa, bien ventilada, donde las emociones entran y salen fluidamente, con espacios libres de barreras?
- ¿Está vuestra casa cerrada con muros defensivos, donde hay habitaciones cerradas que retienen emociones prohibidas?

Es el primer ejercicio de autoconocimiento, para tomar conciencia de nuestra casa emocional, que cada uno conozca bien sus habitantes. Después la representamos sobre un mural y vamos escribiendo las emociones que se pueden quedar encerradas, puede estar prisionera el enfado y a fuerza de acumular ira, se puede convertir en rabia o rencor por no gestionarla, es el momento de si sentimos estas emociones ventilar las habitaciones. Pero también podemos dejar encerradas en nuestra casa emociones desagradables de sentir como la envidia, los celos el resentimiento que se pueden convertir en tóxicos emocionales que te dañaran a ti y a las personas que te rodean, llegando arrasar nuestras relaciones. Por otro lado, no podemos prohibir la entrada a nuestra casa de emociones que también son desagradables como la tristeza o el miedo porque ellas nos informan de algo que es importante para reconducir nuestra vida, pero que no se instalen permanentemente. Tampoco es conveniente retener o evitar compartir emociones bellas como la alegría, el amor, la ternura y la gratitud, pues cuando no expresas estos sentimientos evitas que mejore el clima emocional.

Conocida nuestra casa emocional seguimos percibiendo nuestra interioridad y pasamos a efectuar la dinámica del semáforo emocional que a través de una ficha con afectos desagradables de sentir las observamos que se encuentran en nuestra vida. El color verde representa que todo va bien, el amarillo te avisa de que debes intervenir para evitar daños mayores y el color rojo significa que es urgente que hagas algo al respecto.

Todas las emociones que han salido en el semáforo rojo pasamos a reciclarlas, que consiste en transformarlas positivamente. Las más frecuentes en mis alumnos son:

EMOCIONES	RECICLAJE
MIEDO	OPORTUNIDAD PARA EXPLORAR ESPACIOS
CELOS	SUPERACIÓN
REMORDIMIENTO	PERDÓN Y RECONCILIACIÓN
IRA	VALENTIA PARA AFRONTAR PROBLEMAS
ENVIDIA	CONFIANZA EN UNO MISMO

En el mes de abril aplicamos nuestra experiencia emocional adquirida a lo largo del curso y participamos en la elaboración de un cartel del concurso por una ciudad en convivencia que organiza el Ayuntamiento de Valencia. Nuestro eslogan era "Ciudades resilientes: ciudadanos competentes y felices". Partimos de un centramiento recordando las emociones desagradables que vivimos en la pandemia, como: el miedo, la incertidumbre, la soledad, la frustración y palabras que se nos quedaron clavadas como dardos entre ellas, muertes y UCI. Después establecimos unas rutas para gestionar esas emociones que nos hacían sentir mal y fueron: la adaptación, aprendizaje, superación, confianza y resiliencia.

Fuimos premiados, y nuestro trabajo permaneció a lo largo de un mes expuesto en la calle como cartel publicitario. Siempre les digo que lo importante es participar, pero sentí una gran satisfacción porque significaba avanzar en el reconocimiento de la importancia de la gestión emocional. No hay duda que hoy en día es una necesidad.

Como conclusión, las competencias cognitivas por si solas no son garantías de éxito ni de bienestar sino van acompañadas de competencias emocionales.

BIBLIOGRAFÍA

Carrión, I. (2019). *Autoconocimiento y gestión emocional en el aula a través del Ecología emocional.* Sevilla: Punto Rojo Libros.

Conangla, M; Soler, J. (2011). *Ecología Emocional para el nuevo milenio.* Barcelona: Planeta.

Conangla, M; Soler, J. (2012). *Las razones que la razón ignora*. Barcelona: Obelisco.

Conangla, M; Bisquerra, R y Soler, J. (2016). *La fuerza de la gravitación emocional.* Barcelona: BSA.

Por José Javier Pedrosa Laplana.
Profesor de Danza. Premio Nacional de Medicina y Ciencias de la Danza. Grupo de investigación DERSA. Especialidad Ergonomía y Psicosociología.

EXPERIENCIAS, TALLERES Y PROGRAMAS

DESENMASCARANDO EMOCIONES

Si pretendemos facilitar y desarrollar competencias emocionales para regular los daños colaterales que la población en general estamos padeciendo, es de capital importancia *comprender la proxemia de esta pandemia* (la relación espacial entre personas como manifestación social significante).

La coyuntura social en la que nos encontramos, agravada con la crisis sanitaria actual, nos compromete a diseñar recursos y proponer estrategias de evaluación en educación emocional. La asociación ***Danza por el cambio*** fomenta y activa cambios de perspectiva en modelos de vida sostenible. Nuestro trabajo facilita la transición desde la ecología personal a la global interpretando nuestros gestos de cambio en la vida cotidiana. Con ese prisma integrador, intervenimos en la participación de personas con y sin diversidad funcional a través de la danza.

El conjunto del lenguaje no verbal nos confirma el estado emocional de una persona; se hace evidente en la postura corporal y su forma de moverse.

Para enriquecer la conciencia, la regulación y la autogestión emocional, necesitamos afinar nuestra lectura del movimiento. Todavía más cuando la movilidad se ve muy restringida por la distancia corporal.

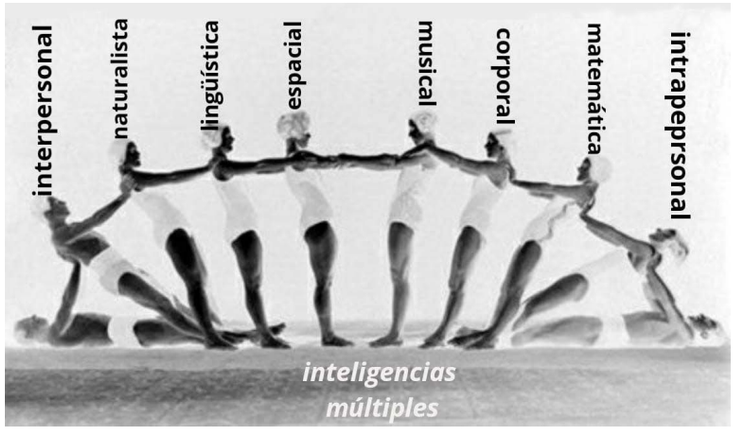
Aunque la información del entorno ocular es muy valiosa y nos indica con claridad aspectos básicos de la emoción, el reconocimiento facial queda limitado y es preciso orquestar el movimiento del resto del cuerpo. Así ejercitamos la musculatura social a través de la corporal.

¿Cómo lo hacemos? Experimentando, jugando con buen humor.

El objetivo es desarrollar nuestra habilidad sociocognitiva fundamental para identificar las emociones, integrando en danza el conjunto del lenguaje corporal no verbal.

El arte representa un agente social de cambio de primera magnitud, puesto que comunica a niveles a los que no acceden ni la lógica ni el dinero.

Y a nivel intrapersonal “el arte permite proyectar conflictos internos y, por tanto, ofrece la posibilidad de poder resolverlos. Toda persona es capaz de ser creativa y esto es una necesidad, un impulso innato en el individuo” (López, B., 2004, p. 3).



Nosotros lo canalizamos a través de la disciplina artística de la danza porque...

1. Integra todas las capacidades del organismo.
2. Es la práctica artística que solicita más vías sensoriales.
3. La que mejor nos permite incorporar orgánicamente la experiencia.
4. Y... ¿cómo expresar nuestras emociones mejor que con palabras?

Partimos de nuestra realidad cotidiana, y desde el Aprendizaje Basado en la Experiencia nos remitimos al arte de educar emocionando.

Desde la asociación ***Danza por el cambio*** educamos las emociones incorporando el arte.

Aplicamos la danza como recurso esencial para la adquisición de habilidades cognitivas y de competencias socioemocionales:

- Complementando el lenguaje no verbal con la práctica de la respiración, la lectura de la postura y el movimiento corporal.
- Mejorando nuestra habilidad para reconocer emociones sociales a partir del test de interpretación de la mirada.
- Potenciando aspectos lúdicos, creativos e inclusivos.

Nos dirigimos a todas aquellas personas interesadas en expresar cómo nuestros hábitos repercuten en el entorno y se manifiestan en nuestras relaciones (ritmo, emociones, distancia corporal y uso de mascarilla). Con un simple ejercicio de descontextualización y buen humor nuestros gestos adquieren otro significado, capaz de reflejar conductas y estimular competencias.

Tomamos como referencia el modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra que establece cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra & Escoda, 2007). Competencias que pueden enseñarse y aprenderse como está contrastado en su trabajo.

El test *Reading the mind in the eyes* consiste en un conjunto de imágenes faciales, del área de los ojos, en las que el participante debe identificar un estado mental. La versión breve del test ha demostrado que una reducción del número de ítems en función de las propiedades psicométricas analizadas resulta beneficiosa, facilitando la aceptación y la experiencia de evaluación.

Como en el test original, en la versión validada se dan cuatro opciones de respuesta con un glosario de términos adaptados al español, describiendo el significado de cada una de las opciones. Las instrucciones se precisan en el juego que ofrecemos en *https://view.genial.ly/5e84ba07ba81d90dfb2e294b/game-breakout-desenmascarando-emociones*

Progresivamente integramos factores de lenguaje no verbal que van a enriquecer nuestra lectura de estados mentales y emociones, tales como: la postura corporal, el movimiento de la boca y de las manos, la altura adoptada, la distribución del peso corporal, el sonido producido en formas de caminar, la distancia corporal con los demás, etc.

Es un programa de innovación para aplicar en contextos educativos, dirigido en principio a la enseñanza primaria. Aplicando metodologías activas potenciamos la comunicación recíproca con el alumnado atendiendo a su diversidad, mejorando la implicación responsable en todo el proceso.

En una fase posterior se requiere formación del profesorado, de manera que se capacite para aplicar y adaptar el programa con autonomía. Aquí lo presentamos a modo de resumen, ya que será preciso ajustar previamente el material y los recursos a cada ciclo y centro de enseñanza. Por supuesto es imprescindible nuestra creatividad y, en función de la normativa sanitaria vigente en espacios públicos, usaremos la mascarilla. Con los permisos correspondientes a los derechos de imagen, es muy útil grabar el resultado final como recurso didáctico, práctico y divertido.

En un programa básico de 10 horas presenciales, distribuidas en 5 sesiones de 2 horas de duración, planteamos este taller de danza en el que poner tu toque mágico:

1ª sesión. Experimentamos con las emociones sociales mediante el test de la mirada, individualmente y, posteriormente, jugando en grupo.

2ª sesión. Respiración implicando el movimiento de todo el cuerpo rítmicamente. Segmentación e integración/haciendo cuerpo con las emociones básicas. Una adecuada selección musical nos perfilará una mejor comprensión de nuestro paisaje emocional. Identificación de patrones básicos comunes y variaciones.

3ª sesión. Consciencia corporal y lectura del movimiento/distancia y espacio de relación. Reto dinámico y divertido para compartir en subgrupos con situaciones prácticas. Cambios de ritmo y dinámica de las emociones básicas.

4ª sesión. Compartimos los momentos seleccionados y las dificultades de integración. Coreografía conjunta de pequeñas escenas habituales. Las interpretamos regulando las emociones con la música.

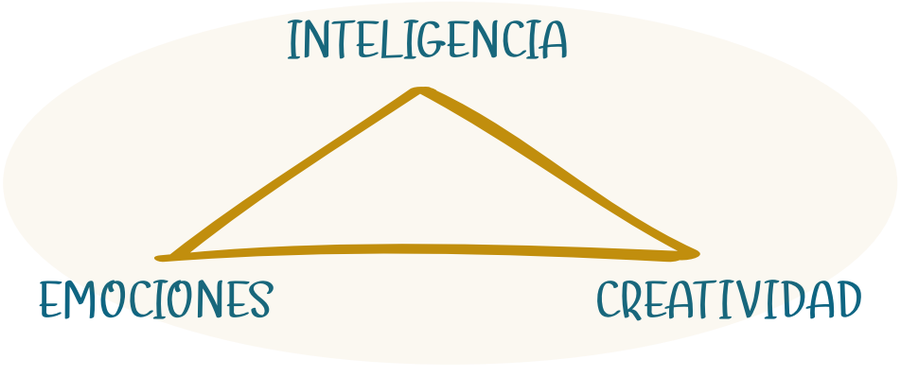
5ª sesión. Conclusiones para esbozar una unidad didáctica adaptada a cada ciclo y centro de enseñanza. Puesta en común de aplicaciones prácticas, orientadas directamente la integración de las competencias emocionales en lo cotidiano.

Con la práctica conseguiremos, entre otros, algunos beneficios directos como:

1. Mejorar nuestra competencia socioemocional en la vida cotidiana, con recursos para autorregularla.
2. Jugar disfrutando la eficacia de la comunicación no verbal en danza, bailando cada cual a su ritmo.
3. Compartir un hábitat emocional docente desplegando mecanismos de control.
4. Complementar éste con otros programas de innovación e inclusión educativa para consolidar un entorno escolar más sostenible.

Los resultados y las conclusiones estarán determinados por el contexto de cada experiencia, ya que "El día que entendamos el movimiento, habremos entendido la emoción" (Damasio, 2018).

¿Lo ponemos en danza?



Una clave para medir su alcance y eficacia es un diario de aprendizaje adecuado, que nos permite establecer una autoevaluación. Y es de gran valor la guía que nos ofrece Francisco Royo Mas en el marco del Programa ACTÍVATE desde la Consejería de educación y Empleo de Junta de Extremadura. Nos serán prácticas las escalas de valoración del clima escolar y de la educación emocional.

Puesto que tratamos con contenidos subjetivos, una evaluación completa de las actividades del programa tendrá muy en cuenta variables cualitativas específicas a cada ciclo y centro educativo: entrevistas personales, grado de participación y satisfacción, impacto en el entorno familiar, eventual repercusión en escenarios de transformación local, etc.

Una vez experimentado en varios centros en función de su movilidad, el informe final y documental audiovisual sobre el proceso apuntará al grado de implementación del programa de forma permanente.

Con un estudio longitudinal podríamos valorar a lo largo del tiempo el incremento de las competencias emocionales en los diversos grupos de participantes, midiendo algunos aspectos relevantes como:

- El clima emocional, como 1ª variable que incide en el aula.
- La identificación de las emociones.
- La empatía entre compañeros.
- Mejora de la comunicación y gestión de las emociones.
- Su validez y aplicación tras el periodo de uso de la mascarilla.
- El efecto sobre el uso de los emoticones en la comunicación virtual .
- Otros aspectos derivados del uso de las nuevas tecnologías en educación.

Con este programa se abre un campo de investigación fecundo y emocionante que esperamos suscite el interés de diversos ámbitos profesionales para desplegar todas sus posibilidades.

BIBLIOGRAFÍA

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The 'Reading the mind in the eyes' test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Child Psychiatry and Psychiatry, 42,* 241-252. doi: 10.1017/S0021963001006643

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES. *Educación XX1, 10*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Castellanos, N. (Foro mundial de la felicidad. Ágora de Palma de Mallorca, 20 de noviembre de 2020). *Cerebro, música y baile.* YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=HruvZ_OwOsg&list=PLxawh_oI0kRAk9jI2RUimpAD9ihLTcZcH&index=20

Claxton, G. (2016). *Inteligencia corporal: Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa.* Barcelona. Editorial Plataforma.

Damasio, A., & Ros, J. (2018). *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas.* Barcelona. Ediciones Destino.

Fernández-Abascal, E. G., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Baron-Cohen, S. (2013). Test-retest reliability of the 'Reading the Mind in the Eyes' test: a one-year follow-up study. *Molecular autism, 4*(1), 33. doi:10.1186/2040-2392-4-33

López, B. (2004). *Arte terapia. Otra forma de curar.* Centro Superior de Estudios Universitarios "La Salle". Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044648.pdf

López, M. B., & Richaud, M. C. (2020). Estudio de validez y consistencia interna de una versión en español del test "reading the mind in the eyes" y propuesta de una versión breve. *Cuadernos de Neuropsicología, 14*(1), 88-102. doi: 10.7714/CNPS/14.1.210

Pedrosa Laplana, J. J. *¿Danza y sostenibilidad?* Programa Atónitos Huéspedes (Aragón TV 2021). Recuperado de https://danzaporelcambio.com/la-pasion/

Pinos Quílez, M. (2019). *Con corazón y cerebro: Net learning: aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento.* Sevilla: Editorial Caligrama.

Royo Mas, F. (2021) *Programa ACTIVATE.* Consejería de educación y Empleo, Junta de Extremadura. Recuperado de https://www.educarex.es/atencion-diversidad/programa-experimental-activate.html

San-Juan-Ferrer, B., & Hípola, P. (2020). Emotional intelligence and dance: a systematic review. *Research in Dance Education, 21*(1), 57-81.

Maribel Villaescusa Gil.

Javier Martínez Torres.

ACTIVIDADES DE LA ASOCIACIONES QUE FORMAN LA COPOE

El esfuerzo de las personas que forman parte de las asociaciones que engloban COPOE cristaliza en una gran diversidad de acciones que favorecen tanto el conocimiento como el avance del ámbito de la Orientación Educativa. En esta sección se detallan las iniciativas puestas en marcha en los últimos meses.

Maribel Villaescusa Gil, orientadora Educativa. UEO Convivencia y Conducta (Alicante). Vicepresidenta de APOCOVA.

Javier Martínez Torres, orientador Educativo, Alicante. Tesorero de APOCOVA.

ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA

APP ha continuado con su alta actividad ofreciendo diversas acciones y divulgando los conocimientos de la Orientación Educativa.

Así, ha organizado el IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, en el que, como puede leerse en este artículo del Periódico de Aragón, participaron 400 personas.

La AAP ha estado presente en la radio mediante la participación de Juan Antonio Planas, presidente de la asociación, en la sección de la "Escuela emocional para familias". También en la prensa escrita a través de textos derivados de entrevistas al mismo Juan Antonio, aparecidas en el Periódico de Aragón (¿Por qué los 'millennials' no cogen el teléfono?, Las consecuencias de la pandemia). Igualmente, la compañera Toñi Morcillo firmó el artículo "A pensar también se aprende", publicado en el Heraldo de Aragón.

Por otro lado, la AAP, la COPOE y la RIEEB dirigida por Rafael Bisquerra, han iniciado una recogida de firmas con la finalidad de integrar la educación emocional en los sistemas educativos para la mejora de la convivencia, rendimiento y bienestar de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Finalmente, este es la vigésimo` séptima edición de los cursos para preparar oposiciones. En este año hay varios cursos para maestros y otro de orientación online. Aquí se puede un ejemplo de un Curso de oposiciones semipresencial dirigido al cuerpo de maestros.

ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

ACOE ha elaborado un padlet donde se incluye todo lo tratado desde el curso pasado hasta hoy en los Encuentros formativos de orientadoras/es de la provincia de Córdoba.

ASOCIACIÓN CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA Y ORIENTACIÓN

ACPO ha desarrollado el webinar gratuito "Transición de los jóvenes hacia el mundo laboral. Impacto de la pandemia y futuro." a cargo de Màrius Martínez. Con esta acción se pretendió reflexionar sobre la complejidad del actual contexto socioeconómico y laboral, barreras, cambios permanentes… que se encuentran los jóvenes a la hora de incorporarse en un mundo laboral caracterizado por su complejidad, precariedad, alta competitividad y exclusión.

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE CASTILLA-LA MANCHA

En el podcast OndApoclam se han compartido experiencias y conocimientos sobre orientación. Siendo un altavoz de todos los profesionales de la Orientación Educativa que quieren compartir y difundir sus saberes y experiencias, se han realizado en estos meses los podcast de orientación "Alteraciones conductuales con brotes violentos" y "Dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura".

Se han celebrado, también, las Jornadas de Primavera. Desarrolladas los días 24, 25 y 26 de septiembre, el destino ha sido Valverde de los Arroyos, Guadalajara; el objetivo ha sido crear lazos de unión entre profesionales de la orientación de toda Castilla-La Mancha.

ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA

Tras mantener diversas reuniones para abordar la temática, APOEMUR ha elaborado un comunicado en referencia a la aprobación del Decreto Regional de Atención Temprana en la Región de Murcia y a la intervención por parte de los profesionales de los E.O.E.P.

ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE MÁLAGA

AOSMA ha organizado la "Jornada de preparación para opositores/as", una acción que busca orientar facilitando una guía desde la experiencia.

Se ha disfrutado, además, de una nueva edición de "Orientavinos". Como las anteriores, este día se dedicó a charlar, a compartir y a celebrar algún adiós, en esta ocasión, se despidió a María Trinidad Pérez Pinto, compañera encargada de formación profesional en el Equipo Técnico Provincial que ha obtenido plaza internacional de orientadora en el Instituto Europeo de Luxemburgo. Por su gran logro, se le hizo entrega de una biznaga, fluorescencia artificial de jazmines tradicional de Málaga.

ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN DE LA C. VALENCIANA

La Comunidad Valenciana está inmersa en un periodo de desarrollo de un nuevo modelo de orientación educativa, por ello, APOCOVA se reunió el pasado septiembre con Raquel Andrés y Ximo Mas, Directora General y Jefe de Servicios de Inclusión Educativa, con el objeto de exponer las dudas de sus personas asociadas sobre algunos aspectos relacionados con nuestro trabajo orientador.

Por otro lado, la asociación ha participado en la mesa de apertura de la V Jornada de dislexia Comunitat Valenciana, organizada por la Asociación TRENCADÍS y en la presentación de las Unidades Especializadas de Orientación Educativa (UEOs), dentro de los ámbitos de Altas Capacidades, DEA Y TDAH, y Convivencia y Conducta.

Se ha puesto en marcha "APOCOVA en Obert", acompañamiento especializado a los profesionales de la orientación, en el que se atienden las dudas y necesidades en dos salas telemáticas: primaria y secundaria.

APOCOVA ha aparecido en prensa a través de la participación de José Miguel Pareja, su presidente, en el artículo "Los tratamientos por adicción al móvil en niños y adolescentes se duplican", publicado en el Diario Información.

Actualmente prepara los actos relacionados con su 15 aniversario.

ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ORIENTACION EDUCATIVA DE LA RIOJA

APOLAR ha presentado la iniciativa "Viaje a la Convivencia", un calendario elaborado miembros de los Equipos de Orientación de La Rioja y de la propia asociación, e ilustrado por alumnos de la Escuela Superior de Diseño de La Rioja, que pretende dotar a los centros docentes de infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de un abanico de actividades basadas en un enfoque positivo, preventivo y proactivo, que les ayuden a construir día a día unas adecuadas relaciones de convivencia entre las diferentes personas que forman parte del proceso educativo del alumnado de los centros y a su vez ayudar a resolver los conflictos de forma pacífica.

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN EXTREMADURA

El 23 de octubre, APOEX celebró en Mérida, de forma presencial, las XVIII Jornadas de Otoño. En esta edición, Roberto Aguado profundizó en la ponencia realizada en el ciclo de videoconferencias RE-emociónate con APOEX "Lo importante no es saber lo que hay que hacer, sino ser capaz de hacerlo".

ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA

ASOSGRA ha realizado un homenaje a los compañeros y compañeras, profesionales de la orientación educativa, que se han jubilado y han sido también miembros de la asociación. También ha seguido recopilando recursos sobre asesoramiento, tutoría y orientación realizados por las personas asociadas.

CONFEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PSICOPEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN DE ESPAÑA

Ana Cobos, en virtud de Presidenta de COPOE, acudió al Acto de homenaje a las víctimas del Coronavirus y de reconocimiento al personal sanitario en el Palacio Real de Madrid, así como al acto de presentación de la Ley de diversidad familiar y apoyo a las familias. También ha participado en "Entrevistas UMA Directo" para hablar sobre el papel de la orientación y la psicopedagogía en el sistema educativo.

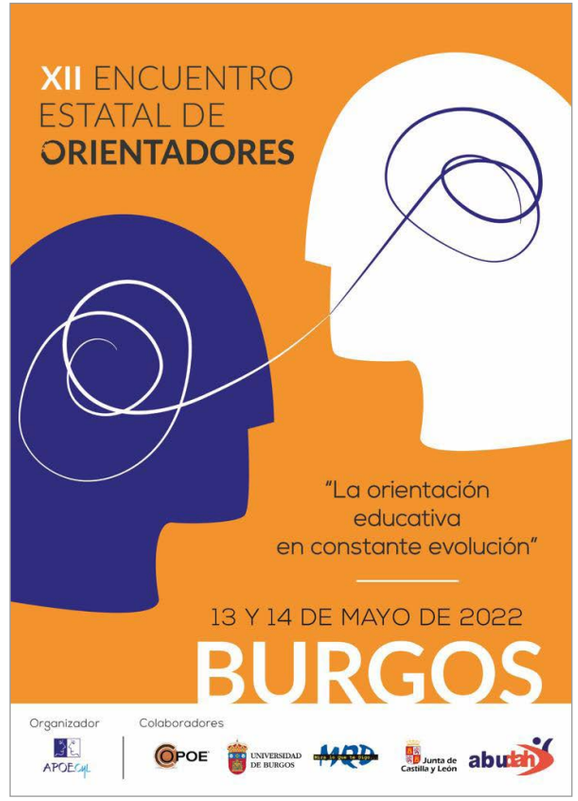
ASOCIACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE EUSKADI

ApsidE ha elaborado enmiendas al anteproyecto de Ley orgánica de ordenación e integración de la formación profesional, presentado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Igualmente, ha realizado gestiones en el Parlamento Vasco, cristalizando en la aprobación de una proposición no de ley en la que se insta al Gobierno Vasco al mantenimiento de las plazas actuales de orientación educativa en los centros de FP y su posterior generalización en aquellos centros de FP en los que todavía no hay un profesional de este ámbito. Para finalizar, se ha impartido un taller online sobre "Suicidio y duelo en el ámbito educativo", impartido por Ernesto Gutiérrez-Crespo, presidente de la asociación.

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN

APOECyL está preparando el encuentro de Burgos 2021. Por otra parte, ha mantenido distintas conversaciones con su Conserjería relacionadas con aspectos de la orientación.

Además, ha participado en el webinar "Atención a la diversidad: cuatro miradas a la inclusión", organizado por CSIF y ha elaborado el documento "El horario lectivo del orientador educativo. Decálogo para organizar su jornada laboral acorde a la legislación vigente" en el que se hizo una revisión para aclarar las dudas de sus asociados.



JORNADAS DE PRIMAVERA DE APOCLAM 2021

Siguiendo con la tradición de crear lazos de unión entre orientadores de toda Castilla-La Mancha, hemos celebrado las Jornadas de Primavera de APOCLAM. Este año han sido los días 24, 25 y 26 de septiembre, después del parón del curso pasado a consecuencia de la COVID-19. El destino ha sido en ***Valverde de los Arroyos,*** un pequeño pueblo de la provincia de Guadalajara, enmarcado en la pintoresca zona de" la arquitectura negra" a pies del pico Ocejón. El paraje es precioso, y ya era conocido por algunos de los asistentes que repetían su estancia tras estar en el mismo hostal en las jornadas celebradas en el año 2009.

El tiempo acompaño las actividades programadas para ese fin de semana. Destacamos la iniciación a la Marcha Nórdica que realizaron la mayor parte de los participantes a través de dos talleres de incitación que impartió Anibal Cutanda, Educador Social e instructor de Marcha Nórdica. Todos pudimos comprobar los beneficios de caminar utilizando los bastones que facilitaban la postura erguida del cuerpo, la conciencia sobre la postura y el caminar de un modo mas equilibrado y consciente.

Con gran a atención pudimos vivenciar la técnica de esta marcha, sin dejar de lado la importancia de realizar una actividad compartida, (manteniendo las distancias y todo el protocolo covid), pero sintiéndonos más libres y seguros dentro del grupo, en ese espacio natural.

El sábado todos y todas estuvimos en danza: Los más andarines asumieron el reto de subir al ***Pico Ocejón*** (2000 de altura) mientras que el resto del grupo realizaba de forma alterna la subida a las Chorreras y el taller de incitación a la Marcha Nórdica.

Para cerrar este maravilloso fin de semana, el domingo pudimos pasear por la pequeña ***Ciudad Encantada de Tamajón:*** un paisaje muy especial incluido en el Inventario Nacional de Paisajes Sobresalientes. La erosión de las rocas ha creado de forma natural un paisaje en el que pudimos encontrar setas gigantes, cuevas, soportales con ventanas y todo el significado que pudimos atribuir a aquellas rocas de forma extraña.

El aperitivo en Tamajón estuvo de lo más animado al encontrar en esta localidad la celebración de un mercadillo medieval, con espectáculo de caballos además de un sinfín de puestos colocados a lo largo de la calle mayor.

CALENDARIO DE CONVIVENCIA DE APOLAR

Desde APOLAR presentamos la iniciativa **"Viaje a la Convivencia"**, que es un calendario elaborado miembros de los Equipos de Orientación de La Rioja, y de nuestra asociación, e ilustrado por alumnos de la Escuela Superior de Diseño de La Rioja.

El calendario pretende dotar a los centros docentes de Infantil y Primaria de nuestra Comunidad Autónoma de un abanico de actividades basadas en un enfoque positivo, preventivo y proactivo, que les ayuden a construir día a día unas adecuadas relaciones de convivencia entre las diferentes personas que forman parte del proceso educativo del alumnado de los centros y a su vez ayudar a resolver los conflictos de forma pacífica.

Las actividades se han organizado en 3 ámbitos enmarcados en colores diferentes, para que cada miembro de la Comunidad Educativa conozca de forma sencilla qué se está trabajando:

1. Creación de un ***entorno seguro de convivencia,*** tanto en el aula como en cualquier dependencia del centro. Estas actividades estarán *en color verde.*
2. Potenciar un ***adecuado desarrollo personal y social*** de cada uno de nuestro alumnado. *En color anaranjado.*
3. Facilitar y enseñar ***estrategias de resolución pacífica de conflictos.*** En *color teja.*

En cada uno de los meses, se han seleccionado por un lado, un abanico de actividades que se consideran esenciales en su realización, y un lema, una idea clave que resume los objetivos a conseguir durante ese mes.

Por último, un aspecto a destacar, es que las actividades propuestas para los meses de **julio y agosto** están dirigidas a las **familias**.

Los orientadores que lo han realizado son: Fermín Izquierdo Villanueva, Carmen Reyes Rodríguez Ruiz, Monserrat Santos Herce, María Estrella Gutiérrez Sáenz, María Sáenz Olarte, Mónica Quintana Peña, Tatiana castillejo Sierra, Andrés Toledo Cotillas.

DECLARACIÓN INTERNACIONAL POR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Aprovechando la celebración del IV CIIEB (Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar) en Zaragoza, se han mantenido varias reuniones entre representantes de la COPOE y la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar) que además de la buena voluntad de colaboración, ha desembocado en la propuesta de recoger firmas en favor de una "Declaración para la Educación Emocional" que presentamos a continuación.

Conviene hacer constar que el redactado de esta declaración se había elaborado inicialmente para ser presentada en el Congreso Internacional de la RIEEB que está previsto celebrarse los días 22, 23 y 24 de octubre de 2021 en Barcelona (más información sobre el programa, ponentes, presentación de comunicaciones, etc.en rieeb.com).

Con motivo de estos encuentros en el entorno del IV CIIEB se ha acordado adelantar la recogida de firmas que apoyen esta declaración.

Consideramos necesaria una sensibilización general de la sociedad, y especialmente de los profesionales de la educación, sobre la importancia de la educación emocional. Especialmente en estos momentos en que se aproxima la etapa postpandemia, a la cual va a seguir una pandemia emocional, según señalan las investigaciones y de la cual cada vez hay más evidencia. Con estos propósitos se ha elaborado la "Declaración", que tiene una introducción seguida de diez puntos.

A continuación, se presentan las informaciones más importantes de la Declaración con la intención de animar a los lectores a apoyarla con su firma.

PRESENTACIÓN DE LA DECLARACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Gracias a la implicación de muchas personas, la educación emocional es una expresión que refleja una realidad en la práctica educativa que se ha ido desarrollando progresivamente en muchas partes del mundo principalmente a partir de principios del siglo XXI.

Se entiende por educación emocional un proceso educativo que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. La educación emocional contribuye a la prevención en sentido amplio (de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, suicidios, etc.) y a la mejora de la autoestima, empatía, convivencia, rendimiento y bienestar, entre muchos otros aspectos.

En la imagen, de izquierda a derecha:
Rafael Bisquerra Alzina, presidente de la RIEEB.
Ana Cobos Cedillo, presidenta de la COPOE.
Juan Antonio Planas Domingo, presidente de AAP.

RIEEB Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar

COPOE®

En los conceptos de educación emocional y competencias emocionales se incluye la dimensión social como un aspecto esencial; por economía del lenguaje no se repite continuamente "social y emocional" así como otros descriptores (inteligencia emocional, psicosocial, socioemocional, prosocial, etc.) que se consideran integrados en la expresión "educación emocional". La educación emocional va dirigida a toda la población y a lo largo de toda la vida.

Somos testigos de una concienciación y sensibilización creciente de la importancia y necesidad de la educación emocional por sus efectos favorables en múltiples aspectos de la vida. Las competencias técnico-profesionales, propias de cada profesión, deben complementarse con competencias genéricas y transversales, comunes a todas las personas, donde las competencias sociales y emocionales son un elemento importante. Este enfoque ha sido defendido por instituciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS, WHO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Foro Económico Mundial (FEM, WEF) y muchas otras.

En el siglo XXI es necesario e importante repensar las finalidades de la educación en el mundo. Siendo muy necesaria la transmisión de conocimientos, ya no es suficiente. Siendo muy necesaria la formación de profesionales, tampoco es suficiente. Hay que dar un paso más para crear unos sistemas educativos orientados al desarrollo de competencias y actitudes de respeto y cooperación que hagan posible la convivencia y el bienestar global.

En este enfoque, cobra un papel relevante la educación emocional.

La educación emocional debe estar presente desde antes del nacimiento en la familia, a lo largo de la educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, educación superior y en la formación continua a lo largo de la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital (life span).

La validez y eficacia de la civilización en el siglo XXI se debe medir no solamente a través del desarrollo económico y tecnológico, sino también a través de otros indicadores que incluyan el bienestar emocional, con sus repercusiones en la no violencia, la paz, los valores, la solidaridad, la convivencia, la libertad, la seguridad, la responsabilidad, el rendimiento y la convivencia.

Hay que celebrar las iniciativas legislativas en favor de la educación emocional, entre las que están la ley de educación emocional aprobada en Corrientes y en Misiones (Argentina), las leyes promulgadas en Estados Unidos en favor del SEL (Social and Emotional Learning), otras leyes y movimientos en la misma dirección se hallan en Alemania, Chile, Ecuador, Francia, Lituania, Portugal, Reino Unido y otros países. En España, la LOMLOE (2020) cita explícitamente la educación emocional. Todo esto son pasos importantes. Pero todavía falta pasar a la acción generalizada por parte del profesorado, familias, agentes sociales y sociedad en general.

Consideramos oportuno señalar que la regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia debería figurar entre los objetivos de todos los sistemas educativos del mundo. Otros aspectos importantes que caracterizan la educación emocional y que conviene potenciar están la consciencia emocional como factor esencial en el autoconocimiento, la regulación emocional como competencia básica para la convivencia, el desarrollo de una sana autoestima, las competencias sociales necesarias para mantener buenas relaciones interpersonales y sociales, la educación para la convivencia y la construcción del bienestar compartido, entre otros.

Afirmamos nuestra adhesión a los principios generales de esta declaración y nos comprometemos a hacer lo posible para contribuir a la sensibilización sobre la importancia y necesidad de la educación emocional en el profesorado, las familias, las organizaciones, la clase política y la sociedad en general. El objetivo es que, en un breve plazo de tiempo, la educación emocional, fundamentada en la investigación científica, sea una realidad en la práctica educativa en todos los países del mundo.

Por la presente declaración proponemos los siguientes objetivos:

1. Formación inicial en educación emocional de todo el profesorado. Lo cual incumbe a los planes de estudio de las universidades implicadas en la formación del profesorado.
2. Formación continua en educación emocional del profesorado en ejercicio. Lo cual implica a las Administraciones públicas, entidades implicadas en la formación permanente del profesorado y a los mismos centros educativos.
3. Formación continua de las familias en educación emocional para una puesta en práctica desde antes del nacimiento. Lo cual implica a los Ayuntamientos, Municipios, Municipalidades, Administración pública, entidades implicadas en la formación continua, profesionales de la salud (principalmente ginecología y pediatría), centros educativos y otros organismos implicados en la formación en medios comunitarios.
4. La puesta en práctica de la educación emocional en los centros educativos desde los primeros niveles, con una presencia secuencial a lo largo de todos los cursos, con el objetivo de desarrollar competencias emocionales que se ponen en práctica según el principio 24/7: las 24 horas del día durante los 7 días de la semana.
5. Desarrollar una cultura de no violencia y paz, donde las competencias emocionales de consciencia y regulación emocional, así como las competencias sociales y las emociones morales, son factores clave en la prevención del acoso escolar (bullying), de la violencia escolar en general, de la violencia de género y especialmente la violencia contra la mujer, la violencia ciudadana asociada con la adolescencia y los jóvenes, y todo tipo de violencia en general.

6. Promover la investigación en educación emocional por parte de las Universidades, centros de investigación y Administración pública para vislumbrar las mejores estrategias para su puesta en práctica efectiva para que sirvan de apoyo a las Administraciones públicas en su toma de decisiones sobre políticas educativas.

7. Valorar las competencias emocionales de los candidatos a profesorado de cualquier nivel educativo, en el bien entendido que son competencias que cualquier persona que se dedique a la educación debe poseer.

8. Disponer de instrumentos de evaluación de las competencias emocionales del alumnado, del profesorado y otros profesionales, para utilizarlas en la evaluación de las competencias básicas y en pruebas de comparación internacional como las pruebas PISA, tal como la OCDE está impulsando desde 2015.

9. Establecer sistemas de acreditación de competencias emocionales para el profesorado, centros educativos y organizaciones en general, que sean reconocidas por las Administraciones públicas como requisitos para el acceso a la profesión docente y como mérito para el acceso a muchas funciones en las que los aspectos emociones son importantes (sanidad, política, liderazgo, paternidad responsable, etc.).

10. Implicar a los gobiernos y administraciones públicas de cada país para que incorporen las medidas oportunas (legislativas, económicas, prácticas, formativas) que garanticen el cumplimiento del derecho de todo ser humano de una educación integral, particularmente en su aspecto emocional. Y que las medidas adoptadas en tal sentido sean gratuitas para la ciudadanía.

Con la intención de que esta Declaración llegue a organismos y personas relevantes en el mundo educativo y de la política, como las que se citan a continuación, se pide apoyar esta declaración con la firma personal.

Dirigida a los gobiernos y autoridades educativas competentes de todo el mundo, entre las cuales están:

ONU (Organización de las Naciones Unidas)

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund)

OMS (Organización Mundial de la Salud)

OIT (Organización Internacional del Trabajo)

Unión Europea

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)

FEM (Foro Económico Mundial)

BM (Banco Mundial)

OEA (Organización de Estados Americanos)

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos)

Gobiernos de todos los países del mundo (Alemania, Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, México, Panamá, Paraguay, Perú, Reino Unido, Uruguay, Venezuela, etc.).

Universidades, sobre todo las implicadas en la formación del profesorado

Colegios profesionales

Centros educativos de todos los niveles (infantil, primaria, secundaria, etc.).

Agradecemos a los lectores que apoyen con su firma esta declaración y que además contribuyan a su difusión y conocimiento general. Cuantas más firmas consigamos recoger, más fuerza vamos a tener para impulsar una práctica eficiente de la educación emocional.

Pulsa sobre la imagen para firmar la petición.

PLAN DE ACTIVIDADES COPOE. CURSO 2022

CURSOS DE FORMACIÓN ONLINE	HORAS	TUTORES PEDAGÓGICOS (TP) Y TÉCNICOS (TT)	AULA VIRTUAL	ENTIDAD COLABORADORA	FECHAS
Espacio Emocional en el aula. PADME	60	Cristóbal Calderón (TP y TT) y Ana Roa (TP y TT)	SIENA	SIENA. FUNDAE	12/01/2022 - 03/03/2022
Educación Emocional para el profesorado. Rafael Bisquerra.	150	Tutores RIEEB (3 tutores) Coordinadores: Carme Puyol y Jesús Ibáñez	SIENA	RIEEB. COPOE	F1: 15/02/22 - 22/03/22 F2: 23/03/22 - 27/04/22 F3: 28/04/22 - 03/06/22
La práctica de la Orientación Educativa. COPOE	150	Tutores: Orientadores de COPOE. Coordinador: Jesús Ibáñez	COPOE	MEFP/INTEF	02/02/2022 - 22/05/2022
Neurorientación y maltrato infantil. COPOE	60	Natalia López (TP) y Jesús Ibáñez (TT)	SIENA	SIENA. FUNDAE	09/02/2022 - 23/03/2022
Herramientas digitales en la Educación. AAP	60	Jesús Prieto (TP y TT)	SIENA	COPOE. SIENA	16/02/2022 - 30/03/2022
Neuropsicología de la infancia y la adolescencia. COPOE	60	Natalia López (TP) y Jesús Ibáñez (TT)	SIENA	SIENA. FUNDAE	23/02/2022 - 06/04/2022
Respuesta educativa al suicidio. APSIDE	50	Ernesto Gutiérrez-Crespo	SIENA	COPOE. SIENA	02/03/2022 - 13/04/2022
Salud mental y respuestas educativas tras el covid 19. APOEX	60	Javier Pérez, David Reyes, Juan Fco. Fuellam	SIENA	COPOE. SIENA	06/04/2022 - 18/05/2022
Pruebas básicas de evaluación psicopedagógica en la OE. AOSMA	50	Gema Luna (TP y TP) y Diego Jesús Luque (TP y TP)	COPOE	MEFP/INTEF	21/09/2022 - 26/10/2022
Atención a la diversidad desde la educación emocional y sexual. AOSMA	50	Mercedes Márquez (TP y TT)	COPOE	MEFP/INTEF	27/10/2022 01/12/2022
Respuesta educativa al alumnado TEA en el aula. APOECYL	50	Antonio Cantero (TP y TT)	COPOE	MEFP/INTEF	09/11/2022 - 14/12/2022

Las fechas de los cursos pueden variar, consulta la información actualizada en www.copoe.org

CONGRESOS/ENCUENTROS, CONFERENCIAS Y CURSOS PRESENCIALES	HORAS	COORDINACIÓN	ENTIDAD	ENTIDAD COLABORADORA	FECHAS
Ciclo de Conferencias: El futuro de la Psicopedagogía. Orientación y la Inclusión. 1. Modelos de orientación en las CCAA. 2. Inclusión. 3. Psicopedagogía y Orientación	5	AAP	COPOE	UOC	(1) 27/10/21- (2) 24/11/21- (3) 27/01/22
Identificación e intervención en altas capacidades. Proyecto de Centros Conecta 2 en el desarrollo del Talento. AVOP. Lugar: Alicante	30	Salvador Borrás Sanchís y Pilar Serna Pilar	COPOE - AVOP	COPOE	28/01/2022 - 26/03/2022
Congreso/Encuentro: La Orientación educativa en continua evolución. Burgos	15	José Javier Velasco	COPOE - APOECyL	MEFP/INTEF	13/05/2022 - 14/05/2022

Por Rafael Bisquerra Alzina.
Presidente de la RIEEB.

NOVEDADES PARA EDUCAR Y ORIENTAR

I CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RIEEB

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES: CLAVES PARA EL BIENESTAR

Los días 22, 23 y 24 de octubre de este 2021 se ha celebrado el I Congreso Internacional de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar) en la Universidad de Barcelona con el tema de "Competencias emocionales: claves para el bienestar".

Con este congreso se pretendían varios objetivos, entre los cuales está el lanzamiento de la RIEEB para que se conozca por parte de personas interesadas en la educación emocional, teniendo presente que la RIEEB se propone la difusión de la educación emocional por todo el mundo y que el objetivo de la educación emocional es potenciar las competencias emocionales para el bienestar. Las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y un aspecto importante del desarrollo integral de la personalidad.

Después de 19 meses de pandemia, la ansiedad ha aumentado un 127 %. Esto es solo un indicador de los efectos de la pandemia y de la problemática emocional general. Ante estas evidencias se pide un aumento de los profesionales de la psicología para atender a estas necesidades. Pero desde la RIEEB se pide, además, una acción preventiva. Con el modelo clínico, centrado en la psicoterapia que atiende de forma reactiva a los problemas que surgen, no es suficiente. Se necesita una intervención proactiva, que se avance a la aparición del problema, que sea una prevención primaria dirigida a la totalidad de la población, y esto requiere de educación emocional. Para avanzar hacia este horizonte, es necesario que haya profesionales de la educación sensibilizados y formados para una puesta en práctica eficiente.

Entre los ponentes del congreso están Pablo Fernández Berrocal de la Universidad de Málaga; Juan Carlos Pérez-González, de la UNED, Annalisa Morganti de la Universidad de Perugia (Italia); Ana Freire, de la Universidad Pompeu Fabra; Rafael Bisquerra, de la Universidad de Barcelona, etc. Ha habido diversas mesas redondas, simposios, 10 talleres prácticos, presentación de posters i comunicaciones, etc. El programa completo se puede consultar en rieeb.com

Entre las conclusiones del congreso destacamos las siguientes.

- La pandemia de la covid19 ha reforzado la necesidad de la educación emocional para hacer frente a la prevalencia de problemas emocionales como ansiedad, estrés, depresión, suicidios, toc (trastorno obsesivo compulsivo), etc.
- La LOMLOE aprobada en diciembre de 2020 incluye por primera vez en una ley de educación española a la educación emocional. Ahora se impone una puesta en práctica eficiente.

- Se necesita una educación fundamentada en la investigación científica y a lo largo de congreso se han presentado abundantes referencias y propuestas en este sentido, como la importancia de los grupos de discusión, el análisis de casos, las técnicas remind (relajación, respiración, meditación, mindfulness), dinámicas de grupos, diario emocional, lectura emocional, etc.
- La educación emocional se puede considerar como un movimiento internacional. Las aportaciones de representantes de México, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, España, etc., han puesto de manifiesto las similitudes y las diferencias en los distintos países, pero con un horizonte común hacia el que nos dirigimos.
- La importancia y la necesidad de la educación emocional como factor clave de la calidad educativa se puede interpretar como un cambio de paradigma en la educación ya que reúne las características necesarias para considerarlo así.
- La educación emocional es un marco amplio que incluye el desarrollo de competencias emocionales, la prevención en sentido amplio, el desarrollo de la empatía, resiliencia, consciencia, asertividad, prosocialidad, etc., para mejorar la convivencia, el rendimiento y el bienestar.
- Se ha acordado celebrar el segundo congreso en la Ciudad de México, impulsado por la Universidad Iberoamericana para el 2023.

- Se anima a las personas interesadas en difundir la educación emocional a firmar la Declaración para la Educación Emocional, que se activó en el Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar (CIIEB), celebrado en Zaragoza en mayo de 2021, impulsado por la COPOE y la AAPS (Asociación Aragonesa de Psicopedagogía). Se puede firmar pulsando *aquí*.

Como proyectos con perspectiva de futuro que se han impulsado en el congreso están los siguientes:

- Hay que potenciar la investigación científica en educación emocional para poder saber mejor qué es lo que funciona y lo que no. A tal efecto, la RIEEB ha creado un equipo de Investigación Evaluativa en Educación Emocional (I3E).
- Para ello se necesitan centros educativos que quieran formar parte de la RICE (Red Internacional de Centros Educativos) de la RIEEB (es un servicio gratuito). Los centros interesados pueden enviar un mensaje a centros@rieeb.com, expresando: “Estamos interesados en formar parte de la RICE”.
- Para contribuir a difundir los resultados de las investigaciones, se ha creado una revista científica especializada, Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB), que se puede descargar gratuitamente de: rieeb.com/revistacientifica/

  En esta web también se pueden presentar artículos para ser publicados.

  Todos los números pueden ser consultados y se pueden descargar de: rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/issue/archive

También se ha creado una revista de divulgación titulada EmociÓN, a la cual se pueden enviar artículo de interés sobre el tema y que se puede descargar gratuitamente de: emocion.rieeb.com

Unas imágenes del congreso se pueden ver en: youtu.be/YwabudZVN4U

Para potenciar estos proyectos, se anima a las personas interesadas en la educación emocional a difundirlos y también a asociarse a la RIEEB, ya que con ello se contribuye a hacer posible la realización de todos ellos. Siempre en el bien entendido de mejorar la calidad de la educación, la convivencia, el rendimiento y el bienestar.

RiEEB
Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar

Por Miguel Ángel Diví Castellón.
Musicoterapeuta CSMIJ Torreón. Experto en Autismo. Organización Mundial de la Salud. Consejo Asesor Salud Mental Gobierno de Aragón. Director Académico Máster Musicoterapia UNIZAR.

LA MÚSICA DE UNA GENERACIÓN MARCADA POR LA PANDEMIA

La música ha funcionado como mecanismo de sublimación durante el Estado de Alarma. Las emociones que se han generado durante el confinamiento han encontrado su vía de escape a través de la música y el arte. La crisis de la Covid-19 y el confinamiento mundial ha despertado en gran medida la creatividad individual y colectiva. La música ha llenado nuestros balcones y el arte ha estado muy presente en nuestros hogares, siendo prácticamente la única vía de escape y sublimación de nuestra vulnerabilidad en esta situación. La sublimación, en psicología, es esencialmente un mecanismo de defensa que consiste en canalizar, traducir o expresar pensamientos o deseos que todas las personas tenemos y traducirlos o plasmarlos en algo real socialmente aceptado.

En esta época en la que se han restringido nuestros movimientos y libertades alrededor de todo el planeta, hemos podido comprobar cómo, una vez más, la música y las artes han tenido un papel principal en nuestras vidas. En los momentos de crisis aflora el valor real de las artes. La música y su impacto en lo ancestral, en nuestra estructura psíquica y artística, en nuestro mundo significante y relacional ha sido nuestro salvavidas emocional y psíquico. Impactando también en lo relacional, en el camino entre lo inconsciente y lo consciente y en el fondo representativo. Formando parte de ***lo humano*** con mayúsculas y rescatando nuestra salud mental y la de nuestros jóvenes y adolescentes. La música nos ha cuidado en los momentos más difíciles de la pandemia. Como decía Twyla Tharp, coreógrafa y directora estadounidense de danza: “El arte es la única forma de escapar sin salir de casa”.

La música no tiene sólo una finalidad estética, también genera salud y bienestar. Su dimensión física, psicológica y social nos permite relacionarnos en diferentes contextos, es como una metáfora de la vida. Recientemente he publicado el libro ***Musicoterapia, abordaje en salud mental infanto juvenil*** saliendo a la luz en un momento muy especial marcado por la pandemia mundial, el malestar y la inseguridad generalizada y en el que pienso que es muy necesario que surjan aportaciones como ésta con nuevas miradas más esperanzadoras y transformadoras.

Con mi libro tengo el propósito de sumergir al lector en una reflexión sobre la eficacia y la práctica clínica de la musicoterapia en la infancia y la adolescencia. Son las asociaciones, fundaciones y otras entidades públicas y privadas que trabajan a diario por la salud mental y el bienestar de nuestros menores, los verdaderos protagonistas que han ofrecido al autor su confianza para explorar con ellos caminos y canales de comunicación mediante procesos músico terapéuticos en espacios diseñados para mejorar aspectos de su vida cotidiana. Este manual lo ha diseñado y organizado como una pequeña sinfonía musical de ideas, formada por cuatro movimientos en lugar de capítulos, renombrando además algunos apartados y subapartados como partes de una pequeña ópera prima con sus preludios o sus arias. En ellos el autor pretende mostrar al lector su experiencia personal y reflexiva sobre la construcción del sujeto en relación al hecho sonoro y musical, interrelacionando la evidencia, la práctica clínica y la investigación.

Sin ser experto en epidemiología ni poseer experiencia en pandemias, lo que tengo muy claro es que si nos permitieran a los musicoterapeutas intervenir en la Covid-19, como en algunos países se ha hecho (Argentina o Estados Unidos, por citar algunos), los pacientes necesitarían menos medicación, mejorarían su sistema inmunitario, reducirían su estancia en la UCI y aumentarían su bienestar y el de sus familias. Por otro lado, abordaríamos un plan de humanización de los espacios sanitarios tan necesario y al parecer desplazado durante esta situación.

Es necesario investigar sobre si los vínculos, la intersubjetividad, la interacción, la música, la intimidad, el cuerpo, la voz, la mirada, los objetos, la presencia o la energía que se genera de manera presencial se han visto distorsionadas con un mundo que se torna digital a gran velocidad. Hay que evaluar sistemáticamente y validar la práctica online, desarrollar nuevos modelos de intervención educativos y terapéuticos. En general, antes de la aparición de la pandemia del coronavirus, todas las artes tendían a menospreciarse, las asignaturas "Marías" de la escuela. En Educación, la música no suele enseñarse como un lenguaje, en el que existe un emisor, un receptor, un mensaje y un canal, sino que más bien se limitan a transferir una serie de conceptos o conocimientos carentes de significado. En la enseñanza del lenguaje verbal tampoco sirve obligar a decir lo que debes decir, porque de esta manera evitas y castras el deseo de querer comunicar algo en los demás. Por ello, su uso se ha limitado a copiar y reproducir lo que otros autores han compuesto. Eso puede estar muy bien, aunque es sólo la mitad del proceso. Es como obligar a aprender enseñando un lenguaje en el que sólo se puede leer, pero no haciendo un uso libre de las palabras. No obstante, la música y el arte, son interesantes si se tiene algo que decir y si podemos interpretar cuál es el mensaje, la idea o el significante que hay detrás de cada autor cuando compone sus producciones artísticas.

"El que canta su mal espanta", ¿por qué? La vida se inicia con arte. El arte de enamorar, el arte de amar, el arte de convivir, el arte de vincularse. No es de extrañar que el significante "arte" nos ayuda a expresarnos como sufijo en infinidad de palabras. Cre-ARTE, expres-ARTE, enamor-ARTE, encantARTE, comunic-ARTE, desarroll-ARTE, sublim-ARTE, … La música guarda importantes relaciones con el cerebro y muchas de sus funciones. El campo de investigación es muy amplio y ha aumentado considerablemente en los últimos años. La música y la creatividad nos refuerzan autoestima y autoconocimiento, desarrollando nuestro poder personal. Ayuda a anticipar, organizar y clasificar, desarrollan imaginación y capacidad creativa.

Estudiar música y aprender a tocar un instrumento, desde los primeros años de la vida, mejora el rendimiento cerebral y facilita la adquisición de importantes funciones cognitivas. La música estimula directamente las áreas del vínculo, de la educación y la inteligencia emocional.

MÚSICA PARA ATENDER NECESIDADES ESPECIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Para algunos niños y niñas que precisan refuerzos y adaptaciones curriculares, la música es una de las herramientas más eficaces. También ayuda a producir cambios psicoeducativos y es de gran ayuda y eficacia en la reeducación pedagógica en el Trastorno Específico del Lenguaje, problemas de conducta, niños con Trastornos de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, menores con Trastornos del Espectro Autista, niños y niñas con enfermedades raras, parálisis cerebral, retraso madurativo, problemas neurológicos como epilepsia, síndrome de west, etc., o psiquiátricos como depresión, ansiedad, TAC, TLP, TOC, TB,... Por ejemplo, para algunos menores con TANV (Trastorno de aprendizaje no verbal), caracterizado por una disfunción específica en las habilidades motoras, la coordinación y por otras dificultades en las relaciones sociales, la música ejerciendo como un lenguaje universal y no verbal es capaz de conectar y reconectar ciertas áreas que pudieran verse afectadas mejorando las competencias y las tareas plásticas, de cálculo, las socioafectivas y también las emocionales.

Desde tiempos ancestrales se dice que si alguien enfermaba los chamanes y los sabios preguntaban: ¿Cuándo dejaste de cantar?, ¿Cuándo dejaste de bailar?, ¿Cuándo dejaste de contar historias?, ¿Cuándo dejaste de sentirte cómodo en el dulce espacio del silencio? Esta anécdota no habla de otra cosa que de la profunda relación desde el comienzo de los tiempos que entrelaza los caminos de la medicina y las artes para interrelacionarlos e interconectarlos.

El contexto laboral también es sensible al poder transformador de las artes. La creatividad y las artes en la empresa son un valor que recibe cada día mayor importancia en nuestra sociedad. La creatividad y las artes las podemos emplear para motivar a los empleados, para formar equipos de alto rendimiento y para mejorar la adaptación a los cambios.

Por otro parte, nos pueden ayudar en el desarrollo de habilidades directivas, mejorar la comunicación entre personas y departamentos, reducir los niveles de estrés o potenciar las habilidades individuales.

Además, como bien es sabido las artes mejoran la autoestima incluso pueden ayudarnos en la conciliación de la vida profesional y personal. Las empresas que posibilitan experiencias creativas, constructivas y enriquecedoras dan siempre mejores resultados. La creatividad y las artes en la empresa, son herramientas para la prevención de la salud y que estimulan la productividad de los trabajadores. Manejan el estrés, la insatisfacción profesional y los conflictos. Potenciar en las empresas la música, la pintura, la danza y el teatro ayuda a restaurar y optimizar el estado físico y emocional de las personas y sacar así su mejor rendimiento. Fomentar la música como herramienta para mejorar la comunicación, el sentido de grupo y promover la cooperación y el trabajo en equipo.

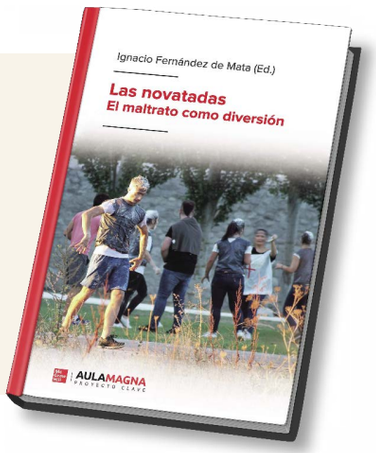
"La música, única entre todas las artes, es a la vez completamente abstracta y profundamente emocional. No tiene la capacidad de representar nada particular o externo, pero sí una capacidad única para expresar estados o sentimientos interiores. La música puede atravesar el corazón directamente; no precisa mediación." (Oliver Sacks). La humanización de los espacios sanitarios, educativos y sociales es un derecho y es una obligación política, ética y moral. Así que, llenemos nuestras vidas, nuestros espacios y nuestros corazones de música.

NOVEDADES EDITORIALES

LAS NOVATADAS. El maltrato como diversión.

Ignacio Fernández de Mata, Loreto González-Dopeso López, Marta Fernández Morales, Ana Aizpún Marcitllach, Carolina Hamodi Galán, Yara de Benito Brunet y Javier Mérida Arjona.

2021. Ed. Aula Magna/McGraw Hill. 311 páginas.



Miles de estudiantes de primero se avienen cada comienzo de curso a las novatadas universitarias. Algunos dicen que lo hacen por gusto, que es divertido. A los más arrojados y a los antiguos les molesta que los adultos les interrumpan o les afeen la ridiculización pública de compañeros, las voces e insultos, los juegos, la perversión y sexualización de alimentos y bebidas mientras consumen desaforadamente alcohol. Los que vivan en Colegios Mayores y Residencias Universitarias estarán prisioneros de sus compañeros las veinticuatro horas del día, aterrorizados. Los veteranos disfrutarán una vez más de su poder y del silencio impuesto. El que hable de más, el que se niegue o denuncie, vivirá el resto del año como un apestado. Es, dicen, una tradición.

Este libro aborda el fenómeno de las novatadas, sus justificaciones, su historicidad y costumbres, sus efectos, secuelas, conflictos psicológicos y sociales, problemas culturales, de género, etc. Un trabajo multidisciplinar y riguroso, también comprometido, que analiza la realidad universitaria española en un contexto de globalización y complejidad.

Las novatadas. El maltrato como diversión, editada por Aula Magna/McGraw Hill es la primera obra de investigación interdisciplinar que se centra en la problemática universitaria española actual sumando una perspectiva comparada e internacional a sus análisis.

MANUAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA EL SIGLO XXI: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA PSICOPEDAGOGÍA

Ana Cobos Cedillo.

Bajo este título nace el primer manual de orientación educativa que recoge todos los pilares teóricos y prácticos que necesita conocer un profesional de la orientación para abordar esta compleja labor en el siglo XXI.

El manual es ambicioso pues parte de asentar las bases teóricas de la psicopedagogía para a partir de ahí, conocer cómo se ha ido materializando esta ciencia teórica en otra aplicada como es la orientación educativa.

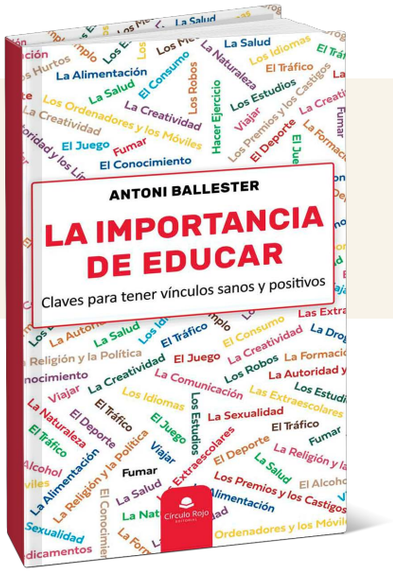
Desde los orígenes de la orientación en el siglo XX y desde una perspectiva universal, se supera la normativa española para presentar un manual que puede ser empleado por cualquier orientador en cualquier parte del mundo.

En el manual se tratan con profundidad cuáles y cómo son las técnicas, instrumentos y procedimientos de la orientación educativa y se diseccciona cada intervención en las dimensiones académica, personal, socioafectiva y emocional. La intención es que sea un manual de cabecera que sirva de referencia tanto para quienes se están formando en la universidad para ser orientadores o docentes, como para quienes están en el ejercicio de las profesiones del ámbito educativo.

El conocimiento que recoge este libro está fundamentado en décadas de práctica de la orientación por lo que todo lo propuesto puede hacerse realidad, lo que se hace aún más factible en un capítulo que propone un método práctico para aplicar en un curso completo.

Finaliza el manual con un capítulo dedicado a la deontología, un asunto imprescindible como colofón a un manual que desarrolla un perfil profesional.

Un siglo después del nacimiento de la orientación, con profesionales trabajando por todo el mundo, era necesario sistematizar este saber de la experiencia. Un manual tan pertinente para recoger lo aprendido en el pasado como para seguir abordando los retos del futuro.



LA IMPORTANCIA DE EDUCAR. Claves para tener vínculos sanos y positivos.

Antoni Ballester. 2021. Ed. Círculo Rojo. 144 páginas.

Prólogo: Ana Cobos Cedillo. Epílogo: Rosabel Rodríguez.

www.antoniballester.com, www.laimportanciadeeducar.com

Por Carmen García-Trevijano, experta en Comunicación.

«Tienes en tus manos el libro definitivo sobre educación en familia».

«Un padre le dijo a su hijo: ten cuidado por dónde caminas. El hijo le respondió: ten cuidado tú, que yo sigo tus pasos».

¿Qué podemos hacer para dar buen ejemplo a nuestros hijos? La respuesta es simple: seguir las normas y no hacer trampas, por pequeñas que sean. Los niños nos copian en todo, incluso en aquellas conductas de las que tal vez no estemos orgullosos. Por eso, los padres no solo debemos alimentar, dar cobijo y afecto a nuestros hijos, sino que también debemos enseñarles obrando correctamente.

Así lo muestra Antoni Ballester en La importancia de educar, una guía práctica de actuación ante los asuntos más importantes que influyen en el desarrollo de nuestros niños, adolescentes y jóvenes en los procesos educativos que se dan tanto en casa como en el centro escolar. Como él afirma: «Los padres y los docentes EDUCAN y ENSEÑAN, aunque no quieran». Se trata de una tarea constante y lenta en la que nunca tenemos garantía de éxito. Por eso, contar con textos tan claros, directos y actuales como este libro es un plus para conseguir buenos resultados en una de las tareas más complicadas de nuestra vida.

Antoni Ballester habla de las tres C que construyen a las personas: Colegio, Casa y Calle, y combina en este libro reflexiones y anécdotas de la vida diaria con la finalidad última de que su lectura resulte una brújula segura a la hora de afrontar el reto de la educación.

El libro expone de manera sencilla y clara cómo debemos responder ante situaciones cotidianas y también ante problemas muy actuales como la adicción a los juegos online, la ecología y el consumismo. Soluciones y maneras de anticiparse para lograr que algunos problemas no se lleguen a presentar durante la vida en sociedad de nuestros hijos.

Ballester habla de la gestión inteligente de los premios y castigos, del principio de autoridad y la necesidad de fijar límites, de la importancia de la escuela y de otorgar a los profesores el valor que merecen, y de la fuerza de una comunicación empática. Asimismo, marca unas pautas ante el alcohol, las drogas, la educación vial, la alimentación, la sexualidad y la salud, entre otros temas. Y complementa sus reflexiones con la recomendación de otras fuentes fiables (libros, artículos, webs, etc.) que permitirán al lector profundizar en cada área.

El lector comprenderá con este libro que el conflicto puede ser una vía para conseguir experiencias de aprendizaje; la importancia de educar en el respeto a los animales, porque ello implica el respeto a las personas; el valor de corregir en privado y elogiar en público; aprenderá a comprender las palabras emitidas por sus hijos, y también las omitidas; y el valor de respetar su propiedad privada si quiere que ellos también lo hagan.

La importancia de educar le ayudará a asumir que el ritmo de los hijos durante la infancia y la adolescencia es el que debe marcar el ritmo de la unidad familiar, y aprenderá a disfrutar de cada edad sin huir hacia el futuro ni refugiarse en la nostalgia.

En definitiva, un libro que aportará a los padres la serenidad suficiente para afrontar los problemas que puedan surgir durante la educación de sus hijos, porque ellos tienen la responsabilidad de convertirlos en seres felices, independientes, autónomos y capaces de vivir en comunidad. Una época en la vida de los padres que los compacta, envuelve, estimula, emociona, satisface y completa

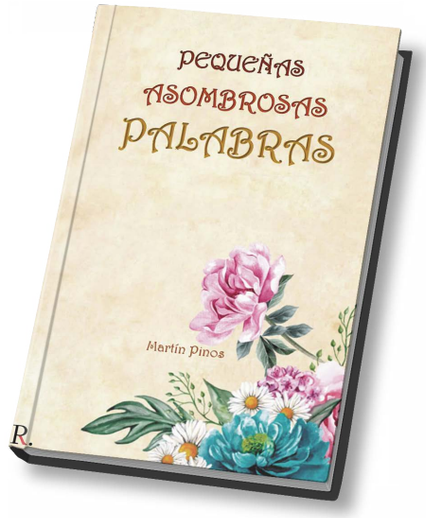
PEQUEÑAS ASOMBROSAS PALABRAS

Martín Pinos Quílez. 2021.
Ed. Círculo Rojo. 44 páginas.

www.martinpinos.com

Por Martín Pinos Quílez.

Doctor en Ciencias de la Educación. Máster en aprendizaje a lo largo de la vida. Maestro de EP, especialista en Ciencias Humanas y Educación Física.



¿Las palabras tienen poder? Pequeñas asombrosas palabras es un libro ligero y original; de fácil lectura, lleno de flores y palabras que pueden marcar nuevos itinerarios para tus sentimientos y pensamientos y demostrar el poder del lenguaje, como afirma en su prólogo el Dr. Luis Castellanos, Filósofo de la Ciencia e investigador.

Fundamentado en las aportaciones de la ciencia sobre el lenguaje positivo, este libro presenta, de forma fresca y colorida, recursos para cuidar nuestro lenguaje interior (cómo nos hablamos a nosotros mismos) y las palabras que decimos al otro. Hoy sabemos que, para bien y para mal, el lenguaje genera realidades, y que lo que decimos al otro dice más de nosotros que del otro, pero también que lo que nos decimos a nosotros mismos, lo dice casi todo.

Asociado a las diferentes letras del abecedario, en cada doble página, descubrirás un pequeño poema. Sus palabras son para ti, para ayudarte a quererte (autoestima) y a cuidarte (autocompasión). Diversos estudios evidencian que aprender a modificar lo que pensamos, nuestras creencias, mediante el pensamiento positivo mejora nuestro bienestar.

Y como nos recuerda el Dr. Rafael Bisquerra, presidente de la Red Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar en el epílogo que cierra el libro, mejorar la capacidad para modificar nuestro pensamiento y, por tanto, pensar y sentir en positivo ante la adversidad es la resiliencia.

Pequeñas Asombrosas Palabras también te dará la oportunidad de mimar y cuidar de los demás cuando uses las posipalabras para otros. A la derecha de esos poemas, encontrarás algunas palabras positivas que puedes regalar a los demás cuando lo necesiten, lo merezcan..., o a ti te apetezca. Y bajo esas palabras encontraremos siempre explicado un recurso personal sencillo y asumible para mejorar nuestro bienestar.

En definitiva, 17 poemas para ti, para quererte y cuidarte; 17 series de palabras para regalar y cuidar a los demás y 17 recursos extra para mejorar tu vida y tu bienestar. ¡Este es el poder de las palabras!