



Educación Orientar

La revista de COPOE

#03
Noviembre 2015

Pacto de estado por la educación:
ahora es el momento

La educación y las
nuevas tecnologías

El coaching en la
orientación

Recursos
innovadores para
trabajar en el aula

Libro blanco de
la profesión docente



PROGRAMA para el desarrollo de
RELACIONES SOCIALES COMPETENTES
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

www.edicionesaljibe.com/libreria-online



Cuando asistes a reuniones profesionales, cuando participas en los claustros de los centros, cuando conversas con compañeros, la sensación general es de hastío y falta de ilusión (¡lejos quedan aquellas sensaciones de los que participaron en la década de los 80 en los programas experimentales de INTEGRACIÓN, ATENEA, ORIENTACIÓN/PIPOE, MERCURIO,...!).

Se tenía una ilusión, se quería cambiar algo, la mayoría quería que la “escuela” cambiase y progresase, y con ella toda la sociedad de la que era deudora y servidora, mientras que en la última década estas ilusiones no existen, se han ido quemando, se ha entrado en una especie de marasmo, que ha hecho que muchos profesionales vayan a trabajar pero sin ilusión, que sigan tratando de ser profesionales y dar respuesta a su vocación, pero que no les sigan pidiendo que sigan tirando del carro. Esta pesadumbre tiene especial incidencia en el ámbito de la orientación, donde cada vez se dedican menos recursos, tanto humanos como materiales, donde la multiplicidad de “objetivos” hace que se produzca una dispersión y una falta de concreción de tareas, que llevan a un modelo casi anárquico, y que aun siendo una “anarquía organizada y regulada” sigue funcionando de una forma casi personalizada más que institucional.

En resumen, la “orientación educativa” en el momento actual depende más del profesional en concreto que del funcionamiento de un modelo operativo y funcional. Para salir de este túnel es preciso un **pacto de estado por la educación**, que esté por encima de ideologías, que cree una ilusión para tirar adelante a medio y largo plazo, y no basta para el curso siguiente o hasta que cambie de gobierno. Todo esto lo han conseguido entre los gobiernos estatales y autonómicos al unísono sin salvarse ninguno, cada uno “ha tirado” para sus “intereses” no para los de sus “administrados o gobernados”.

No solo hay incertidumbre para los profesionales de la educación sino que también existe en las familias y el alumnado. Valga como ejemplo dos casos muy significativos y preocupantes: a) el incierto futuro del alumnado que comienza el 3º curso de Secundaria en los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en este curso 2015-16, y b) el alumnado que ahora comienza Bachillerato y no sabe cómo será su acceso a la Universidad. Su profesorado tampoco sabe cómo será la selectividad en 2017, por lo que tampoco puede planificar la etapa en su conjunto... Cabe preguntarse por si alguien sabe responder a esta pregunta: **¿saben quiénes legislan cómo será el acceso a la Universidad en 2017?**

Tendrían que oír nuestros gobernantes lo que se dice en los claustros y consejos escolares cuando oyen a los consejeros de educación de las autonomías, decir que no van a aplicar la legislación, que van a incumplir tal o cual cosa,.... En resumen, han perdido el respeto de los profesionales, y les están haciendo caer en una pasividad alarmante.

¡¡Señores políticos, la sociedad, los profesionales de la educación, y los orientadores más aún, estamos cansados de tanta incertidumbre, de tan poco refuerzo a los esfuerzos, de tan poca claridad en las metas, de sus luchas partidistas,.... de... de....!! En suma, se necesita un cambio en profundidad que haga que este barco, que es la **EDUCACIÓN** navegue con **CALIDAD** y hacia buen puerto y para eso se necesitan buenos mapas (“programas”) y buenos patrones (“legisladores y gobernantes”), pues los marineros ya los tienen (profesionales de la educación).

Quizás sea necesario “meter en un castillo” a los representantes políticos asistidos de técnicos expertos en los diferentes aspectos que dan razón a una ley de educación y no dejarles salir hasta que no consensúen un modelo educativo que tenga como mínimo la vigencia de una generación, no cambiándolo cada legislatura. Este país no se puede permitir seguir así. Para que un proyecto educativo sea rentable para un país tiene que tener una vigencia en torno a 25 años, aunque en su navegar se tengan que ir haciendo ajustes.

Y en medio de todo esto, **¿cómo está la orientación y la situación concreta de los profesionales de la orientación?**

La evolución de la intervención psicopedagógica en nuestro país a lo largo de las últimas décadas ha reflejado, como es natural, a los propios avances de la teoría y la investigación en el campo educativo. Ha supuesto tanto cambios en los enfoques conceptuales, como en los temas básicos de estudio (aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo, estrategias de aprendizaje, motivación, etc.).

Los profesionales de la orientación consideramos que nuestra aportación a los centros educativos y a la sociedad a la que debemos servir pasa por los siguientes parámetros:

- Concebimos los “centros educativos” como un sistema abierto a otros sistemas (familia, administración, otros profesionales...), en los que tienen que haber una homeostasis, cuyo catalizador más óptimo es el servicio de orientación, para darles estabilidad y equilibrio. El “asesor & orientador” es, en este sistema, un agente de cambio, no porque él mismo lo realice, sino porque contribuye, en un espacio compartido con el profesorado, a que éste se produzca.
- Venimos demostrando que las funciones del orientador no se limitan al asesoramiento: tiene otras como las de su propia formación, la cohesión de equipos de trabajo, el establecimiento de relaciones con otros servicios, la implementación de la normativa al uso, etc. Pero lo cierto es que dicho asesoramiento es un recurso muy útil para la institución cuando contribuye al logro de los objetivos de la misma.

Pues bien, nuestras sucesivas administraciones educativas, esto lo han ido olvidando, ignorando o arrinconando, lo cual supone un grave riesgo a la hora de innovar, implantar o implementar algo nuevo en los centros educativos. Y ojo, como se suele decir a nivel de calle: *¡Aviso para navegantes, esto va por mal camino!*

Si analizamos de forma general las funciones del orientador en la legislación educativa, podemos decir de forma sintética que tienen los siguientes grandes roles. Estos son:

a) Rol del orientador y principios de su actuación. Este aspecto es un caos, cuando analizas la legislación de las diferentes autonomías más la de MEC. Lo difícil es encontrar similitudes, pues cada vez hay más legislación diferencial, llegando a una situación de caos, donde muchas veces ni los propios equipos directivos ni la inspección educativa, tienen claro que legislación—relativa a “orientación”— está vigente y cual derogada, creando verdaderos conflictos, y funcionando muchas veces en un limbo alegal. Valga como ejemplo, cuando en 2004 se deroga la LOCE, y entra la LOE no se regulan las medidas de atención a la diversidad (adaptaciones, refuerzo, diversificación),

estando a día de hoy en una situación de no saberse en que basarse ni conceptualmente ni legislativamente.

Siguiendo con este rol, también hay que entonar el mea culpa de los profesionales de la orientación respecto a claustros y equipos directivos, no hemos sabido “vender” el quehacer profesional ni la aportación al centro educativo, nos hemos ido “diluyendo” ya sea por comodidad, ya sea por falta de formación, ya sea por falta de recursos, ya sea por falta de definición de un perfil. Valga como ejemplo, siendo uno de los departamentos de los institutos que no es didáctico, y por lo tanto, no se le puede asignar docencia (asignaturas dependientes o adscritas a al departamento de orientación), pero sin embargo, puede impartir hasta nueve sesiones de docencia, quedando a criterio, gusto o necesidad del equipo directivo, lo cual hace que el orientador sea un títere o se genere un conflicto cuando se ve que no es compatible la multifunción del orientador con tal cantidad de docencia. Valga como ejemplo, que cuando ha surgido un conflicto en este tema, la inspección se suele poner de perfil o apoyando al equipo directivo. Con lo que cabe una pregunta querido lector: *¿qué prima la calidad estructural o el interés coyuntural?, ¿es viable con un centro de 900 alumnos, impartir también 9 horas de docencia?*

Es vergonzosa—por no utilizar muchos calificativos mucho más fuertes—, la respuesta que nos acaba de dar el MEC a las propuestas de los orientadores a través de COPOE, no tiene ni pies ni cabeza, han aplicado una vez más el rodillo, y no se dan cuenta que sin la aplicación de los orientadores es difícil permear el cambio o innovación educativa—como se suele decir: ¡lo tiene claro si siguen con esta línea!-. En 1990 sí que tenían muy claro que sin la aportación de los servicios de orientación no se producirían cambios necesarios y pretendidos. Había que crear una red de difusión y de canalización, y la válvula pasaba por nuestro rol profesional.

b) Funciones de los servicios de orientación. Existen criterios diversos a favor de la ubicación del orientador dentro del centro (como por ejemplo, en el modelo de Castilla-La Mancha y también en los Institutos), o mediante equipos de sector (como por ejemplo, Andalucía, Madrid y otras comunidades autónomas), o modelos como el del País Vasco o Cataluña. Pero no vamos a entrar en esta distribución. Lo que si queremos es clamar por la situación laboral de estos profesionales, la saturación de funciones y objetivos respecto a sus horarios limitados, la falta de presupuesto las más de las veces, la restricción progresiva a la formación, cuando no la congelación de salarios. Y que decir, de otros profesionales adscritos a los servicios de orientación, como los profesores de ámbito, de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, de servicios a la comunidad/educador educativo/trabajo social,.. es vergonzosa su situación laboral en los centros (horarios, materiales, ubicación, etc).

Sin la implicación permanente y profunda del orientador, no es posible un buen desarrollo de los tres ámbitos de su actuación en los centros, tales son: 1) *Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje;* 2) *Orientación académica y profesional,* y 3) *Acción tutorial.* Sin estos tres elementos la calidad educativa se diluye o dificulta.

Se necesita un profesional bien dotado en conocimiento técnico-científicos aplicados, en relaciones personales y con los recursos necesarios para desarrollar lo anteriormente dicho. Siendo esto muy necesario para dotar su inmersión en el centro de un carácter

preventivo y curricular de la actuación de los profesionales de la orientación que se debe manifestar en una mayor implicación en los procesos de toma de decisiones relacionados con las programaciones didácticas y las actividades docentes. Y de una forma muy especial, en las medidas extraordinarias de atención a la diversidad y de las dificultades de aprendizaje, ya que sin sus aportaciones difícilmente el resto de los profesores dar respuesta a esto.

c) Dificultades en la práctica de la intervención psicopedagógica. Esta forma de entender la intervención psicopedagógica se encuentra con algunas dificultades y controversias en su aplicación práctica. Resumiremos algunas de ellas:

- **Amplitud y dispersión de las tareas encomendadas**, como resultado de los cambios constantes en la manera de concebir la orientación han cristalizado en una acumulación de funciones y no en una delimitación razonable de las mismas.
- **Falta de claridad en las funciones del profesional de la intervención psicopedagógica**, y exceso de las mismas. Esto, junto al escaso número de recursos, junto a que el orientador a veces no pertenece al claustro de profesores y a la particular forma en que muchos centros entienden la intervención (ignorando que necesita la participación del profesorado para resultar eficaz), contribuye a que en muchos lugares no se perciba con nitidez el beneficio potencial de la actuación de este profesional.
- **Delimitación del espacio profesional** que, como hemos indicado, está ocupado por profesionales con distinta preparación o cualificación, pero que son tratados de forma virtualmente idéntica por las administraciones educativas. Nadie discute hoy la necesidad de una intervención interdisciplinaria coordinada entre los profesionales de la educación y entre éstos y otros servicios ajenos a la escuela. Dentro de los propios servicios psicopedagógicos, se ha mostrado muy importante la participación del profesorado de ámbito (por la complejidad de la didáctica de las áreas en Secundaria, que requiere conocimientos de este campo), de los trabajadores sociales y educadores interculturales (que trabajan con alumnos y familias pertenecientes a minorías étnicas y culturales), de los profesores de apoyo (para asesorar y colaborar en el diseño y aplicación de adaptaciones curriculares y el tratamiento de alumnado con necesidades educativas especiales). Y, por último, el abandono del enfoque clínico de intervención no supone que no sigan siendo necesarias actuaciones terapéuticas o asistenciales, que requieren la colaboración con los servicios sociales y las unidades de salud mental. Pero esta colaboración interdisciplinaria, en ocasiones, con el intrusismo profesional y adolece de una cierta indefinición de las tareas [después de 25 años de vigencia de los modelos emanados de la LOGSE aún no se ha conseguido protocolos eficaces de intercambio de información y documentación entre los servicios de las Consejerías de Salud, Igualdad, Bienestar, Justicia y Educación, quedando más bien al criterio o habilidad o interés personal de los profesionales de estos servicios, más que como una labor en equipo, que debe redundar en beneficio sobre todo del alumnado y de la “rentabilidad” de recursos].
- **Necesidad de formación**, tanto previa como en ejercicio, para afrontar la enorme complejidad de las funciones que se encomiendan al orientador (en los últimos tiempos en algunas

comunidades han desaparecido los “centros de profesores y recursos”, las licencias por estudios, etc.). Señores políticos se hace necesario la **definición de una CARRERA DOCENTE por formación y méritos**, que primen a los que se esfuerzan y luchar por ser mejores cada día. Hoy el único “premio” que tienen los docentes son los sexenios, que se cumplen casi con dejar correr el calendario.

• **Búsqueda de la coherencia y reflexión sobre los modelos internos y externos de asesoramiento**, que coexisten con frecuencia dentro de una misma comunidad autónoma. El asesoramiento externo permite una mayor neutralidad ante los conflictos que surgen en la comunidad escolar, proporciona una perspectiva más amplia de los problemas al poder observar cómo se abordan en diferentes centros, y favorece el enriquecimiento profesional mediante el trabajo en común y la confluencia de profesionales de distintas disciplinas relacionadas con la intervención psicopedagógica; por contra, suele resultar menos satisfactorio para muchos orientadores, al no sentirse parte del claustro y suponer un menoscabo del tiempo de dedicación a los centros. La respuesta a las distintas etapas educativas probablemente deba ser distinta, aunque siempre debe garantizarse que el tiempo de dedicación sea suficiente, que los profesionales tengan la posibilidad de enriquecer su práctica a través del contacto con otros compañeros que desempeñen tareas similares y que sea posible organizar espacios y tiempos de coordinación entre los servicios que atienden a las diversas etapas educativas y entre los profesionales que intervienen en Educación y los que lo hacen en servicios sociales o sanitarios. Pero la demanda y clamor de profesionales y familias es: ¡¡quiero que alguien me diga lo que puedo hacer como mi hijo/a // alumno/a!!

Los orientadores necesitan un intercambio constante de experiencias, formación y recursos que permitan y mejoren día a día su intervención.

También hay que reflexionar sobre las competencias y la salud mental de los profesionales de la orientación. La vida del orientador es vivir pendiente de borradores y desarrollos legislativos que implican volver a empezar y poco de continuidad de lo positivo que le pueda haber precedido.

La **Orientación**, como toda la **Educación** requiere sosiego porque precisa de proceso de implementación para comprender, entender, analizar, reflexionar, y planificar, lo que se pretende hacer y a donde se pretende llegar, culminando este proceso con una evaluación realista, de utilidad y no sesgada por intereses de la administración politizada vigente en cada momento, como suele ocurrir con relativa frecuencia.

Esto sería hablar seriamente de calidad, y no la que hablan nuestros legisladores de cualquier ideología política al uso en estas tres décadas. El orientador precisa de un buen nivel de asertividad, de autoconcepto y autoestima, y esto últimamente rara vez lo está recibiendo de las administraciones educativas sobre todo a lo largo de la última década. Las competencias afectivo-motivacionales de los orientadores son básicas para una buena dinámica que redunde en la calidad educativa, y esto a nivel nacional ni a autonómico no se está cuidando, lo cual sin duda tendrá sus consecuencias.

La educación en valores es vital para que una sociedad sea estable.

Hoy día la mediocridad con la que salen preparados gran parte de los egresados de magisterio y los del máster de educación hace aún más necesario, que hace dos décadas, la emergencia de orientadores bien cualificados que “engrasen” el sistema educativo, lejos o al margen de ideologías políticas que redunden en una mejora de la calidad. Por el contrario, mientras esto no cambie los resultados de los estudios nacionales e internacionales (PISA, TIMMS, OCDE,..) no pueden cambiar porque en nuestros centros educativos (desde las escuelas infantiles a la universidad) nada está cambiando. Valga como ejemplo, los resultados de lectura comprensiva y de resolución de problemas aritméticos; en el primer caso, requiere dotar al profesorado de una formación en los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura que rara vez se les ha presentado en su formación; y en el segundo, el currículo sigue diciendo durante 45 años: “ser capaz de hacer problemas de dificultad creciente”, sin especificar en qué consiste esto. Pues bien, para este cambio es necesario cambiar la formación básica inicial y la permanente, y aquí es donde debe cobrar especial importancia las aportaciones de los orientadores. Es hora de poner en valor la utilidad de la intervención del orientador. Consideramos que resultará verdaderamente eficaz cuando haya logrado:

- Que muchas personas en los centros comiencen a tener una visión más amplia de la intervención psicopedagógica, no circunscrita a, ni interesada primordialmente por casos-problema, sino comprometida con la mejora de la escuela y de cada comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias).
- Que muchos docentes empiecen a reflexionar y analizar algunos de los aspectos que contribuyen a la calidad de los procesos educativos, hasta el punto de querer implicarse en el futuro en proyectos de mayor alcance. Desde nuestro punto de vista, la enseñanza basada en estrategias de aprendizaje puede ser clave en el desarrollo de estos proyectos. Para esto es muy necesario la estabilidad y continuidad de plantillas, que tradicionalmente está siendo un lastre para hacer proyectos con continuidad.

En resumen, la actuación de los orientadores, cuando se enmarca en un contexto de colaboración con padres y profesores, puede suponer un valor añadido en la educación del alumnado y en sus aportaciones al sistema, si bien debe aún potenciarse toda su “utilidad” en estos próximos años si se quiere que la orientación sea un valor añadido para dar estabilidad y continuidad al sistema.

¡¡SEÑORES POLÍTICOS Y ADMINISTRADORES EDUCATIVOS, IGNORANDO A LOS ORIENTADORES NO VAN A CONSEGUIR NI CALIDAD EDUCATIVA NI LOS CAMBIOS QUE SE REQUIEREN¡¡

¡¡SIN LOS ORIENTADORES, CUALQUIER CAMBIO SE HACE MÁS RESISTENTE!!



SENA

Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes

I. Fernández-Pinto
P. Santamaría
F. Sánchez-Sánchez
M. Á. Carrasco
V. del Barrio

El sistema más completo para la **evaluación de los problemas de conducta y emocionales**

de **3 a 18 años**



9 modelos diferentes de cuestionarios



Adaptado a las conductas propias de cada edad

Infantil
3 a 6 años

Secundaria
12 a 18 años

Primaria
6 a 12 años

Obtiene la mejor información de la mejor fuente



Escuela

Familia

Autoinforme



Evaluación y Corrección online

+ info



www.teadediciones.com



A la vanguardia de la evaluación psicológica

EDITORIAL

3 / DESDE LA ILUSIÓN A LA INCERTIDUMBRE PASANDO POR EL DESÁNIMO

Por Ana Cobos Cedillo y José Luis Galve Manzano

OPINIÓN Y DEBATE

11 / CABE EDUCAR

Por Javier Urra

17 / ¿APORTAN TANTO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO SE LES SUPONÍA AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES?

Por José Luis Galve Manzano

21 / PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN: AHORA ES EL MOMENTO

Por José Ginés Hernández

25 / INFORMACIÓN BÁSICA ACERCA DEL SISTEMA DE JUSTICIA JUVENIL

Por David Herrera Pastor

29 / CLASES PARTICULARES ONLINE: UNA FORMA DE ENSEÑANZA EN AUGE

Por Equipo Etueri

30 / GOMINS®: UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA LA AUTORREGULACIÓN DE LAS EMOCIONES

Por Daniel Peña Molino, María Jesús Álava Reyes y Sandra Méndez Cubedo

36 / ALUMNOS CON TDAH: NECESIDADES Y SOLUCIONES A UN PROBLEMA PRESENTE EN CASI TODAS LAS AULAS

Por Equipo TDAHytú

APUNTES TEÓRICOS

38 / EL MODELO SER MÁS: UN ENFOQUE DE COACHING PARA ORIENTADORES

Por Beatriz Valderrama

44 / PROCESOS RELACIONADOS CON EL EQUILIBRIO PERSONAL, EMOCIONAL Y AFECTIVO-MOTIVACIONALES

Por Jesús Torres Alcaide y José Luis Galve Manzano

52 / EL CONTROL DE CALIDAD EN LOS TESTS

55 / LA ANSIEDAD EN LAS MATEMÁTICAS

Por Ana Rodríguez Monzón, J. Ramón Valdizán Usón y J. Antonio Planas



EXPERIENCIAS

60 / LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Por Mar Gallego Matellán

63 / ANÁLISIS DE UN CASO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y RESPUESTA EDUCATIVA

Por Ricardo Hernández Díaz

68 / LA EVALUACIÓN COMO FACTOR PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Por Cristóbal Calderón Machuca

70 / EL ORIENTADOR/A EDUCATIVO DE LA ESCUELA RURAL

Por Jesús Torres Alcaide

73 / EL JUEGO DE MESA, UN RECURSO INNOVADOR PARA EL AULA

Por Núria Guzmán Sanjaume

LA VENTANA DE COPOE

78 / LIBRO BLANCO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Por Junta Directiva de COPOE

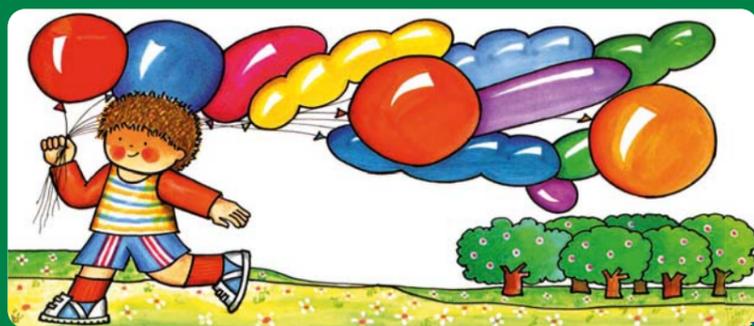
82 / BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

84 / AGENDA DE EVENTOS 2015 - 2016

FICHAS DE RECUPERACIÓN
LA DISLEXIA / 1.1

NIVEL DE INICIACIÓN A

M.ª FERNANDA FERNÁNDEZ BAROJA / ANA M.ª LLOPIS PARET / CARMEN PABLO DE RIESGO

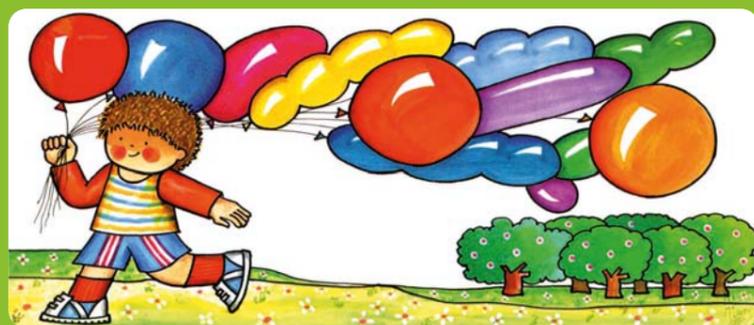


**NUEVA EDICIÓN
REVISADA**

FICHAS DE RECUPERACIÓN
LA DISLEXIA / 1.2

NIVEL DE INICIACIÓN B

M.ª FERNANDA FERNÁNDEZ BAROJA / ANA M.ª LLOPIS PARET / CARMEN PABLO DE RIESGO



Ángel Hernández Fernández

**GUÍA DE ACTUACIÓN
Y EVALUACIÓN EN
PSICOMOTRICIDAD
VIVENCIADA**

**CÓMO INCORPORAR EL JUEGO ESPONTÁNEO A LA SALA
DE PSICOMOTRICIDAD DE LA ESCUELA**



**Los tres llevan
anexos descargables
gratuitos en la web**

CABE EDUCAR



Por Javier Urra

Presidente de la Sociedad Española
para el Estudio de la Violencia
Filio-Parental (SEVIFIP)
Presidente de la Comisión Rectora
del programa recURRA GINSO

Los pequeños o no tan pequeños dictadores pueden ser destronados, pues no estamos ante un etimológico síndrome.

Violencia ascendente o filio-parental que habrá de ser contemplada por la OMS en su próximo reporte sobre violencia y salud, más específicamente sobre la violencia ejercida en el ámbito de la familia.

Escribí en 1994 "Revista Papeles del Colegio Oficial de Psicólogos". Sigo haciéndolo alertando del riesgo de victimizar a las víctimas lo que permite señalar un culpable y exorcizar miedos ante una psicopatología que también es social, y que incluye la disipación de los límites entre lo que está bien y lo que está mal, la búsqueda del placer y felicidad personal como prioridad vital (hedonismo), el materialismo, el consumismo, el derecho a exigir, a denunciar, el todo vale, o el cliente siempre tiene razón.



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 - 28006 Madrid
Telf.: 91 562 65 24 - Fax: 91 564 03 54
clientes@editorialcepe.es www.editorialcepe.es

“Aquí y ahora”, ésta es la exigencia infantil que ocasionalmente no encuentra confrontación, por lo que se cercena la necesaria aceptación de la frustración.

Una sociedad excesivamente permisiva donde en aras de la libertad malentendida que no quiere asumir responsabilidades elude desde el ser padres y educadores el imponer normas y límites.

Añádase que no son pocos los padres que carecen de criterios educativos, además existe una pérdida de referentes de autoridad menoscabando la de los maestros, policías o ciudadanos cuando en defensa de la convivencia, reprenden a sus hijos.

No se olvide que estar juntos no presupone compartir el tiempo y así acontece con el uso abusivo de televisión, videoconsolas, internet...

Pese a todo, inculquemos esperanza, estamos consiguiendo que instituciones públicas y entidades privadas se impliquen ante esta lacra social, erradicando la indefensión, partiendo de que padres e hijos en conflicto son necesariamente parte de la solución, rechazando las ideas deterministas genéticas, erradicando el mito de los padres todo-poderosos. La violencia filio-parental, ni es asumible, ni inevitable.

Los profesionales hemos de saber y hacer saber de nuestras limitaciones y asumir el papel que nos es propio, erradicando pre-juicios como que los niños son arcilla, o que el ciclo inter-generacional de la violencia es inevitable.

Sébase que los jóvenes agresores, también sufren y ocasionalmente se deprimen y muestran profunda angustia vital. Que exista abuso, imposición, no quiere decir que no se quiera querer, sino que se ha perdido el respeto.

Hay esperanza si enseñamos a sentir y decir gracias; si variamos actitudes; si rompemos la eterna deuda emocional; si reequilibramos el cuerpo social donde antes muchos padres eran autoritarios, mientras que ahora son autoritarios muchos hijos; si intervenimos con prontitud, criterio y sin miedo ante las faltas de respeto y los desafíos; si partimos de que ser víctima o victimario es un estado pasajero, no un carácter inalterable y crónico; si los profesionales apoyamos, empoderamos, exigimos y aún retamos; si trasladamos a los padres la convicción de que ellos también tienen derechos; si preguntamos a los jóvenes: **¿Cómo educaréis a vuestros hijos?**

Esta denominada patología del amor, este tsunami relacional, demanda una mayor implicación de los Organismos de

salud mental y no solo de Justicia, así como su inclusión en los seguros médicos.

Quien esto escribe siempre implicado en UNICEF ha sido el primer Defensor del Menor en España y Presidente de la Red Europea de Defensores del Menor, pero su choque con la realidad en centros tanto de Justicia como privados y su desempeño profesional como psicólogo de la Fiscalía y Juzgados de Menores le han hecho ver y constatar que hay niños y jóvenes que no son víctimas, sino agresores, que buscan domar a sus progenitores para obtener los privilegios que se proponen.

El origen de esta violencia es multicausal, influyen las características del menor, pero no menos las relacionales ya sean familiares o ambientales.

No estamos hablando de una violencia de género, pero es constatable que un 70% de los agresores son varones, y el 100% de víctimas son mujeres (madres), mientras que padres varones lo son en un 50%.

Nos encontramos con muchos padres indulgentes, educados, de clase media y alta, resulta significativo el número que se dedica a profesiones de cuidado y ayuda como médicos. Se detecta alto grado de sobreprotección, son permisivos, pero mayoritariamente no son patéticamente débiles, muchos son tiernos, simpáticos, amables como nos confirman los hermanos de los hijos agresores.

Pese a que bastantes padres en búsqueda de una explicación y quizás inconscientemente para desplazar culpabilidades solicitan que a su hijo se le imponga una etiqueta diagnóstica, se confirma que el 75% de estos jóvenes no están afectados de explícita psicopatología mental. Es más, fuera del entorno del hogar que viven como refractario son en general unos jóvenes majos y no pocos encantadores, que si bien rechazan normas, claramente las demandan, las precisan.

Lo que en gran medida da respuestas a las conductas abusivas de estos jóvenes es que son comportamientos adquiridos desde la más tierna edad que les han permitido obtener sus demandas, convirtiéndose en reforzantes, hasta el punto que en ocasiones la prioridad debe ser proteger a sus hermanos y a los progenitores.

Apreciamos padres involucrados, afectuosos, si bien confusos en la interpretación de lo que son relaciones democráticas, con los que hay que vencer el sentimiento de culpa y aislamiento. Es a partir del vencimiento de miedos, de interpretaciones equívocas de hijos y de padres, de cambio de actitudes y posicionamientos que podrán modificarse

en positivo los comportamientos individuales y relacionales. Y es posible, lo constatamos día a día en nuestra práctica clínica ambulatoria y residencial pues existe sentimiento de pertenencia, de vínculo, de apego.

Partiendo de tomarse muy en serio los abusos no físicos, trabajemos el deseo del otro: En la mirada; en el decir; en el con-tacto.

Más de 850 casos ambulatorios, más de 350 residenciales (con una media de estancia de 10 meses), un trabajo intenso, apasionado de 100 profesionales nos permite transmitir desde recURRA-GINSO, que nunca prometeremos éxito en el tratamiento, si bien comprobamos que este alcanza un 75%.

Apreciamos relaciones complejas, etiologías del problema multicausales. Partimos de que los hijos no son perfectos, pero que los padres (¡y menos mal!) tampoco. Padres e hijos padecen un grave y duradero sufrimiento. A veces padres e hijos son víctimas y victimarios, pero partiendo de que todo influye en todo, no magnifiquemos lo sistémico, hay víctimas y agresores, no siempre la responsabilidad de los hechos son atribuibles a todos.

Causas sí, múltiples, variadas, no siempre identificables, y desde luego no epidémicas. Complejidad como la culpa, que mal entendida y asumida puede ser paralizante, y sin embargo ciertas conductas debieran llevar aparejadas la interiorización de culpa. Proceso en cuyas fases encontramos resistencias, regresiones.

Casuística individual, no nos engañemos, hay niños más difíciles, lo cual no quiere decir que no sean educables.

También hay padres que no debieran de serlo, encontramos progenitores con dependencias; otros con abusos de sustancias; intentos de suicidio; depresión mayor; problemas mentales; maltratadores; con discapacidad intelectual; caóticos.

Vemos también a padres que quisieran ser perfectos, o que sus hijos no sufran, están abocados al fracaso. Hay quien pone al hijo como centro de atención, buscando dar respuesta a sus demandas y exigencias. Acabarán defraudándolos, haciéndolos egoístas e insoportables.

Vemos y escuchamos a calificados como “expertos” que sostienen que los problemas radican en el poco tiempo que los padres dedican a sus hijos. No es verdad, los padres (también ellos) se ocupan y sobre todo se preocupan como nunca. Reflejemos lo que vamos aprendiendo, por ejemplo, que los niños inmigrantes son menos propensos

a abusar de sus padres. O que los padrastros son menos propensos a ser abusados, que los padres biológicos. Hay pocos padres autoritarios –pese a lo que se dice- que sean maltratados por sus hijos.

No resulta muy significativo ser más grande o más fuerte, si el otro está dispuesto a utilizar la violencia y tú no. Reconocemos que hay quien busca imponerse desde la violencia deliberadamente, no desea autocontrolarse, le va bien de esta forma, pues alcanza sus objetivos. Las autoagresiones, las fugas, el ir con gente de “riesgo”, adoptar ciertas conductas, se utiliza como chantaje para vencer resistencias.

Y es que cuando no te importa el sufrimiento que provoca en el otro tu conducta (psicopática), y al otro sí, te sientes poderoso. Por contra, cuando uno demuestra más, mucho más la necesidad del otro, se hace dependiente.

Hay conductas que no son discutibles, son inadmisibles. Hay jóvenes que demandan medidas drásticas, de distanciamiento de los padres, ya no caben en el hogar técnicas de “tiempo fuera”, de tareas extra, de sanciones. Los hijos “fuera de control” son un riesgo para sí mismos.

Detectamos que hay resentimientos, resquemores que hunden sus raíces en impotencia, incompreensión. También sentimientos erróneos de derechos personales, de superioridad, distorsión de perspectivas, de verdades objetivables son pasto para el abuso y la violencia, además hay quien incentiva su propia ira, su deseo de venganza, de dañar lo más sensible, profundo, vulnerable.

Claro que hay que intentar no generar daño innecesario pero sin por ello aceptar todo tipo de exigencias.

Vemos **padres** que no son adultos, no desean asumir sus responsabilidades, al respecto señalar que no son pocos los padres varones que han desubicado su papel. Relativo a la ausencia de un progenitor no es problema (si es por fallecimiento), sí lo es si se trata de una separación conflictiva.

Los profesionales que hemos de salvaguardar la proporcionalidad y el humor, podemos en mucho mejorar las relaciones, pero no cambiar el mundo. Hay puertas que se abren desde dentro.

Los padres –y en general- daríamos la vida por nuestros hijos. ¿Y a la inversa?

Padres que deben de tomar decisiones educativas, no solo a corto plazo, que deben erradicar la tontería del: “Para que no se traume”, y alejar el grave error de interpretar la educación como un entorno democrático extremo.



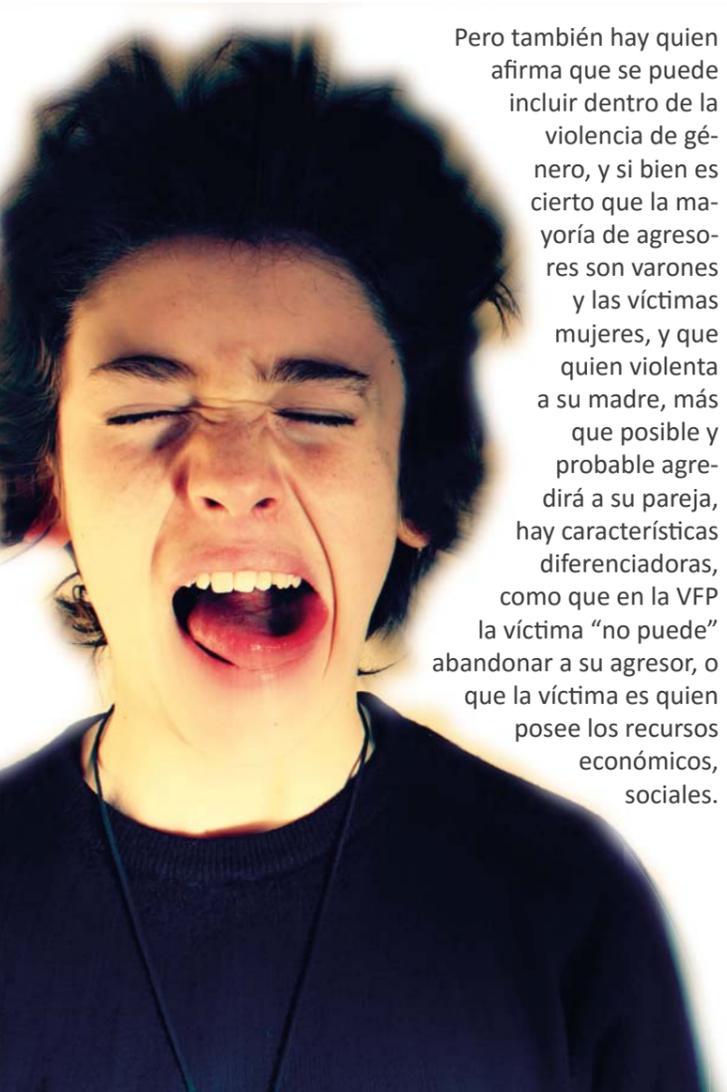
Vemos padres incapaces de mantener una sanción ¿son víctimas de la inmediatez, de la culpabilidad, de pautas educativas erróneas partidarias del “dejar hacer”?

Claro que niños y jóvenes precisan de derechos, entre ellos el de ser responsables y el de respetar los derechos de los otros. Por eso, poner límites, decir no, sancionar, enseñar a diferir gratificaciones, a autodominarse, es una forma de educar, la única acertada para posibilitar buenos ciudadanos, transmitiéndoles la importancia del tú. “No soy, somos”. Y es que la mayoría de estos dictadores, pequeños y ya crecidos no deben adscribirse a lo que llamamos enfermedad mental.

Algunos son violentos solo en el hogar, mientras que otros son también matones en el colegio y en la calle. También podemos confirmar que el uso y abuso de sustancias en los adolescentes que ejercen de VFP no desempeña un papel causal de la misma, aunque esté muy presente en muchos de los conflictos que se generan en el entorno familiar, principalmente debidos a la obtención de dinero, al consumo en sí mismo o el querer salir del hogar para consumir.

Hay tres modelos teóricos generales que explican la VFP: Del aprendizaje; contextuales; individuales y/ o familiares.

Pero también hay quien afirma que se puede incluir dentro de la violencia de género, y si bien es cierto que la mayoría de agresores son varones y las víctimas mujeres, y que quien violenta a su madre, más que posible y probable agredirá a su pareja, hay características diferenciadoras, como que en la VFP la víctima “no puede” abandonar a su agresor, o que la víctima es quien posee los recursos económicos, sociales.



La mayoría de estos jóvenes sienten que sus familias no les comprenden. Muchos de ellos a la pregunta ¿te quieren tus padres?, y tras un largo silencio contestan: “No sé”. La pregunta inversa a los padres obtiene como respuesta: “A su manera”.

Nuestros residentes con los que hemos trabajado en recURRA han padecido acoso escolar en un 48%, en estos casos, la VFP se explica desde la necesidad del menor de resarcirse de las humillaciones y el dolor que experimenta en la escuela, es una compensación por los sentimientos de debilidad e ira que sienten en sus conflictos con iguales y descargan todo en quien saben no le va a devolver la violencia (este dato se basa solo en la información que ellas y ellos nos trasladan).

Programa terapéutico recURRA, donde aprendemos del dolor y sufrimiento de progenitores y descendientes. Descartamos el “no puedo”. Trabajamos en la gestión de las emociones y los pensamientos, sabedores de que los grandes incendios nacen de pequeñas chispas. Buscamos generar cortafuegos contra la violencia, y lo hacemos enseñando a administrar la mente, o lo que es lo mismo a administrar la vida, a no tomarse demasiado en serio, pues carecer de humor es carecer de humildad.

Somos conscientes de que los pequeños dictadores no nacen, se hacen, y por ello promulgamos que desde pequeños hay que educar en que “el que no sabe lo que siente el otro, pierde”.

Hablemos de lo que apreciamos, desde recURRA: Recibimos un 6% de llamadas telefónicas que se refieren al tramo de edad comprendido entre los 0-11 años, lo que obliga a una preocupada reflexión e inmediata acción. Al tiempo, nuestra experiencia nos delata que entre los 18 y 21 años, sigue siendo una edad de riesgo para ejercer el maltrato hacia los progenitores.

La edad en el que los padres reclaman más la ayuda es en los 15 y 16 años, cuando la situación se ha descontrolado, después de haber sufrido una escalada durante años.

La violencia ascendente la ejercen un 60% varones y un 40% chicas, sin embargo en el ámbito clínico se trabaja con un 70% de varones y un 30% de chicas. En nuestro caso constatamos que un tercio de la población atendida sufre trastornos psicopatológicos. La violencia ejercida es 50% física; 50% material; 53% psicológica; 76% verbal (en muchas ocasiones sumativa). Estos jóvenes mantienen relaciones sentimentales conflictivas en un 15% y pertenecen a grupo conflictivo un 30%.

Nuestros adolescentes consumen habitualmente cannabis antes de mediodía (55%), especialmente los chicos, lo que implica que van a su instituto bajo los efectos de las sustancias, y por tanto, en detrimento de su rendimiento escolar. Otro aspecto significativo es que un 46% consume cannabis en soledad, algo que es preocupante ya que el consumo habitual de esta sustancia es en contextos de ocio y en grupo, esta conducta de aislamiento es de nuevo realizada por los chicos.

Nuestros jóvenes sufren altos niveles de angustia, están muy centrados en sus propias necesidades y se mueven con ausencia de límites. Su locus de control es externo, buscan sensaciones y se muestran infantiles. Los diagnósticos previos más frecuentes son: Trastorno negativista desafiante; Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; Trastornos de personalidad (límite o antisocial). Un 20% de los jóvenes con los que trabajamos han cometido pequeños delitos (hurtos, actos de vandalismo, tenencia de estupefacientes...).

Son menores inmaduros, acostumbrados a conseguir lo que desean sin tener que luchar por ello, lo que les genera una baja autoestima y abandono de los retos. No respetan la figura adulta como figura de referencia, al entender que si no respetan a sus padres no han de respetar a otros adultos.

Se advierte unas pautas de relación chicos-chicas muy machistas, asumidas tanto por ellos como por ellas. Rol masculino de superioridad sobre el femenino. Muchas chicas son vejadas por sus parejas y estas justifican dichas humillaciones.

La intervención en recURRA termina con una valoración muy positiva en el 50% de los casos, si ampliamos la valoración positiva a un nivel de consecución medio, el porcentaje se sitúa en el 75%. La utilidad del proceso terapéutico queda certificada por la consolidación en el tiempo tanto del residente como de sus familiares, constatándose cambios importantes.

Nos cabe un reto tan bello como utópico, educar, a quienes educarán, en el hogar, en la escuela, desde los medios de comunicación, desde las políticas de salud, al legislador, a la ciudadanía, para minimizar esta pandemia, para en lo posible vacunar a las siguientes generaciones.

Estamos hablando de padres e hijos en conflicto, de conductas que desgarran la convivencia, la expectativa, la visión de la alteridad, del otro a quien quiero querer pero me siento dolorosamente rechazado, que me hace daño, que me posiciona como víctima.

No puede haber mañana sin reconciliación, sin reparación, sin esfuerzo. Somos sabedores de que el estado de víctima debe ser transitorio, que los profesionales hemos de luchar para que ese estado no se instaure como rol crónico. Aquí no hay cabida para la negociación, sino para la reparación, la instauración de la justicia relacional. Resulta imprescindible el reconocimiento del daño consciente o inconsciente infligido.

La violencia intencional percibida como injusta y padecida de forma cotidiana en lo que tendría que ser un hogar, genera al inicio perturbación, que posteriormente da paso a indignación, confrontación, o indefensión.

Terror, una expresión dura pero real ante lo acontecido y lo por acontecer, una vivencia paralizante que se extiende, incapacitando para la denuncia, para la solicitud de ayuda. Aquellos a los que nos designan como expertos habremos de trabajar, con la vergüenza; la culpa; el odio; los miedos, pero también con la regurgitación de los recuerdos parásitos, sobre la tiranía de experiencias grabadas a fuego que ponen en duda la rehabilitación, que interfieren en el campo de la conciencia, pero sobre todo en la de los sentimientos que dejaron un pesado lastre.

Enseñemos a reconstruir, a representar el pasado. La memoria es necesaria, pero no lo es menos el olvido. No propugnamos distorsionar lo acontecido pero sí reelaborarlo, reinterpretarlo, en lo posible olvidarlo pero no por su contenido evocador y amenazador, sino por convicción racional, emocional.

Comprobado, hay esperanza.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Urra, J. (1997). *Violencia, memoria amarga*. Madrid: siglo XXI.
Urra, J. (2006). *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La Esfera de los Libros
Urra, J. (2008). *¿Qué ocultan nuestros hijos? ¿Qué callan los padres?* Madrid: La Esfera de los Libros.
Urra, J. (2010). *Adolescentes en conflicto. 52 Casos reales*. Madrid: pirámide.
Urra, J. (2015). *El pequeño dictador crece. Padres e hijos en conflicto*. Madrid: La Esfera de los Libros.
Urra, J.; Sancho, J.L.; Atares, E.; Buale, A.; Isabel, C. (2015). *Violencia filio-parental. Máster de psicopatología y salud*. Madrid: UNED.
Urra, J. (1994). Violencia de los hijos hacia los padres. Papeles. *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 59.
Urra, J. (1995). *Génesis de la violencia de los hijos hacia sus padres. Violencia infantil. Vacuna e intervención*. Colección. Monográficos. Ed. Díaz de Santos.
Urra, J. (1997). *El menor maltratado y/o maltratante, justicia con menores y jóvenes*. Madrid: Centro de Estudios Jurídicos de la Administración de Justicia. Colección Cursos, núm. 17.
Urra, J. (1997). Menores agresores en la calle y/o en el hogar, en Urra, J. y Clemente, M. En *Psicología jurídica del menor*. Madrid: Universidad-Empresa.

EOS en la Excelencia en Evaluación Psicopedagógica

División Test
EOS

- ✓ BATERÍAS PSICOPEDAGÓGICAS
- ✓ TESTS DE INTELIGENCIA
- ✓ TESTS PEDAGÓGICOS Y DE COMPETENCIAS
- ✓ TESTS DE ESCALAS DE ADAPTACIÓN Y PERSONALIDAD
- ✓ TESTS DE LENGUAJE Y NEUROPSICOLÓGICOS
- ✓ SERVICIO DE CORRECCIÓN MECANIZADA

EOS sigue las directrices para el control de calidad de los tests marcadas por la ITC: "...son aspectos esenciales, en el proceso de evaluación mediante tests, su administración, la obtención de puntuaciones, la interpretación de las mismas y la elaboración de los informes correspondientes".



Más de 1.000.000 de aplicaciones.
Batería acreditada en la evaluación de Capacidades Cognitivas y Competencias



BATERÍAS PSICOPEDAGÓGICAS **EVALÚA - Programa PIBE**

TESTS DE INTELIGENCIA IGF-r

Prueba corta en tiempo de aplicación.
Se obtiene el C.I.



TESTS DE ESCALAS DE ADAPTACIÓN Y PERSONALIDAD



CAG
Cuestionario de Autoconcepto



ESPERI
Cuestionario para la detección de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes



TESTS PEDAGÓGICOS Y DE COMPETENCIAS



EVALEC - EVAMAT
Baterías para la Evaluación de la Competencia Lectora y Matemática



CEAM
Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación



BECOLE
Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura



ESCOLA
Escala de Conciencia Lectora



EVAPROMES **NUEVO**
Evaluación de los Procesos Metacognitivos en Escritura



INSTITUTO DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EOS

Avda. Reina Victoria, 8, 2ª Planta - 28003 MADRID
Tel.: 91 554 12 04 • eos@eos.es • www.eos.es



¿APORTAN TANTO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO SE LES SUPONÍA AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES?

Una vez más los medios de comunicación-tanto de prensa escrita, como digital y Tv- se hacen eco de los resultados de los alumnos españoles en pruebas de evaluación internacionales. Y nuevamente vuelven a hacer un análisis superficial de los resultados sin entrar en el fondo de la cuestión, consiguiendo más el escepticismo social y el rechazo que unas valoraciones y conclusiones realistas.

Unos tras otros titulan: **"Los ordenadores en la escuela no mejoran las notas de los estudiantes, según la OCDE"**.

La cuestión clave sería: **¿Qué aporta positivo o no el uso sistemático de las nuevas tecnologías?**



Por José Luis Galve Manzano.
Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología y Pedagogía de E.S. Coordinador de CIDEAS. Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados.

De entrada se podría decir que ya no son tan nuevas, pues los primeros ordenadores llegaron a la escuela española a finales de la década de los 80, a través del Programa Ateña. Por otro lado, nadie discute su utilidad como herramientas de trabajo, investigación y “divertimiento/ocio”, que van desde la conexión con fuentes de información diversas, a la actualización constante de información, utilizarse como una fuente de motivación potente, a la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma participativa, interactiva y cooperativa. Pero de igual forma su uso inadecuado o excesivo puede conllevar problemas significativos de salud como patologías cervicales, estrés visual, insomnio, sordera... que se pueden concretar en síndrome del túnel carpiano, codo de tenista, daños cervicales, obesidad infantil y juvenil, insomnio, problemas de audición, adicción,... Además de estos problemas físicos/médicos, el uso inadecuado puede suscitar los problemas psicológicos, como problemas de comunicación, dificultades expresivas, disminución de la empatía y de las relaciones sociales y la asertividad, disminución de hábitos saludables deportivos, disminución de las relaciones sociales, irritabilidad, ansiedad vinculados a la adición de los usos inadecuados.

Otras reflexiones que procede hacerse las canalizamos a través de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se han creado los materiales al uso? ¿Por qué nuestros estudiantes obtienen bajos resultados en estudios internacionales -PISA, TIMMS, OCDE-?
- ¿Cómo se han adquirido los materiales -PC, Tablet, pizarras digitales-?
- ¿Qué uso hacen los “estudiantes” de internet, de sus smartphones -WhatsApp-?
- ¿Qué tipo de uso le están dando a las NNTT y los soportes que se utilizan para su uso?

Desgraciadamente el alumnado ve fundamentalmente un componente lúdico en el uso de estos materiales, en especial de los smartphones, y también con los ordenadores. Existe cierta propensión a “cortar y pegar” más que a analizar, comprender, razonar y elaborar unas propuestas y conclusiones. Suelen buscar “lo más fácil” para resolver sus necesidades, ejecución de tareas y trabajos. Rara vez reflexionan sobre sus contenidos o les sirve de elementos de análisis previos a sus realizaciones de tareas y trabajos, recurriendo por ejemplo al “Rincón del vago” donde adquieren los ficheros que les sirven para realizar los suyos propios, sin un gran análisis y con la finalidad de “colarlo” a sus profesores, cuestión que no pocas veces ocurre y les sirve.

En estos estudios aparecen informaciones como “los alumnos que usan NNTT frecuentemente suelen obtener pero-

res resultados en Pisa que los que hacen un uso moderado”. En nuestra opinión, esto no es debido a las NNTT sino al uso que se hace de ellas, ya que son prácticas que tal como se desarrollan desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuyen a bajar el nivel de atención, y sobre todo, haciendo un enfoque superficial, realizando lecturas superficiales (sin apenas capacidad analítica, memorizando datos inconexos, sin integración o relación entre ellos), minimizando la capacidad de comprensión lectora, sin profundizar en el razonamiento –verbal, numérico, espacial, abstracto...- tratando de relacionar los nuevos datos con sus conocimientos y experiencias previas, argumentado sus elaboraciones –o sea, lo que se denomina como enfoque profundo- y de igual forma contribuye a reducir el nivel expresivo tanto oral como escrito.

Había quien pensaba que las NNTT iban a cambiar la forma en que el ser humano aprende, pero no podemos olvidar que todo aprendizaje requiere tiempo y entrenamiento y por supuesto, esfuerzo. Sin estos componentes, el alumno no puede aprender. El que con las nuevas tecnologías, dispongamos de mayor accesibilidad a la información y que esta sea más lúdica, no quiere decir que el cerebro humano haya cambiado en su manera de aprender y no lo ha hecho. Ya que los requerimientos siguen siendo los mismos. Y como dice mi amigo Antonio Cantero, el exceso de velocidad no es bueno, no se puede solo surfear por los conocimientos, ya que se sigue necesitando también el bucear en ellos.

Pero el problema no está en las tecnologías y sus herramientas, sino en el uso que se hace de ellas, pasando desde la preparación de los profesores, por el diseño de materiales didácticos, por la tipología de las máquinas -PC, smartphones, tablet,...-. Sería interesante también analizar el uso de las pizarras digitales, pero no procede en este artículo.

El profesorado en general no dispone ni de la preparación ni del tiempo necesario para diseñar y aplicar sus programaciones a través de las NNTT. Sus recursos suelen ser obsoletos, con ordenadores portátiles antiguos –donde los tienen- con programaciones no actualizadas y hechas para el diseño e intereses de sus autores –editoriales-, que difícilmente son compatibles o utilizables en cualquier otra comunidad. Sus materiales son difícilmente renovables por sus costes y por su limitado espacio comercial, ya que muchos pueden “valer” para una comunidad pero no para la de al lado. Hay editoriales del mundo educativo que rechazan cualquier material ligado al currículo, ya que su vigencia queda limitada a un cambio de gobierno, y si además añadimos aspectos de tipo lingüístico como elemento vehicular preferente entonces el mercado aún es más limitado, con lo que al valorar los costes de edición rechazan

la mayoría de los productos editables. Tan sólo sobreviven algunos productos elaborados por los grandes editores de libros de texto, y con limitaciones en su creación.

El montaje de las aulas de informática ha sido frecuentemente tal caos, por su dotación, o por su estructura y funcionamiento -con máquinas de dudosa calidad-, con software muchas veces incompatible con dichos programas pedagógicos -valga el ejemplo las *n* versiones de Windows existente, cuando no Linux, y otros-, sin analizar el tiempo que suelen tardar en cobrar los proveedores de estos materiales de la administración -por ejemplo, se ha llegado al caso de que grandes marcas comerciales han financiado la implantación de aulas de informática en los centros o como cierta comunidad que compró las mesas y los ordenadores, pero no los programas y no pudieron ponerlos en marcha en el momento de su adquisición, o de portátiles para los alumnos, tardando años en cobrar la factura la empresa suministradora- llegando esto a explicar en parte la baja calidad de los materiales “adquiridos” como novedosos. Porque no es lo mismo “vender” presunta calidad que lograrla.

Las NNTT son necesarias e imprescindibles pero hay que “invertir” en algo más que en máquinas y programas. Y hacer de ellas un uso racional.

Concretamente el uso que se hace de los smartphones a través de programas como WhatsApp y antes con los SMS, es sumamente pernicioso para los aprendizajes, ya que su expresión escrita es muy limitada, con frecuencia plagada de errores lingüísticos y ortográficos.

Algo similar está ocurriendo con el uso de Facebook, Twitter, Instagram,... donde la expresión es muy limitada, el debate que hacen es nulo-no se razona y analiza sus contenidos-, y casi lo único que se hace es contactar y “cotillear”, cuando no un uso pernicioso y ofensivo para otros. En resumen, tienen poco más utilidad que su componente lúdico.

Un “Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles” ha sido elaborado conjuntamente por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) a través del Observatorio de la Seguridad de la Información y France Telecom España (Orange), a través de su Secretaría General - Responsabilidad Social Corporativa. En él se exponen datos relevantes. Para el lector que lo quiera seguir puede encontrarlo en:

http://xuventude.xunta.es/uploads/docs/Observatorio/Estudio_sobre_hbitos_seguros_en_el_uso_de_smartphones_por_los_nios_y_adolescentes_espaoles.pdf

La problemática en torno a las NNTT ha hecho que hasta la propia Policía Nacional están dando charlas en los centros escolares para explicar sus peligros a los alumnos. Recomiendan al alumnado contar a un adulto la situación que sufren si están siendo acosados (teniendo especial cuidado con los mensajes de sms o WhatsApp e incluso las fotos). Como diría alguno, el problema no son las armas sino el uso que se pueda hacer de ellas. Cuando las NNTT no se usan de forma adecuada y esto es lo que se deduce del informe de la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos** (OCDE) esto repercute en el rendimiento y en las calificaciones del alumnado. Y lo más paradójico, y es que, incluso en los países que han hecho fuertes inversiones en las nuevas tecnologías para el sector educativo no se han evidenciado mejoras significativas en el rendimiento de los estudiantes en Lectura, Matemáticas o Ciencias en los estudios Pisa.

El uso de NNTT debe ir acompañado de la incorporación de **estrategias de aprendizaje**, fundamentalmente de *estrategias de elaboración y de establecimiento de relaciones, de estrategias de lectura comprensiva, de estrategias de selección y de elaboración, de estrategias de autocontrol y planificación del trabajo personal, de estrategias de regulación metacognitiva (supervisión y evaluación), junto a una buena actitud personal, organización y control del ambiente, y una adecuada predisposición y motivación para el aprendizaje.*

De hecho desde organismos nacionales e internacionales se considera un proyecto fallido el Programa Escuela 2.0 puesto en marcha por el anterior ejecutivo. El factor calidad sería una razón entre lo invertido y lo obtenido, y el saldo parece negativo. Incluso hay organismos como los estudios publicados por la Universidad de Cambridge que indican que el uso no adecuado puede llegar a perjudicar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El alumnado de la enseñanza obligatoria suelen usar las NNTT para hacer los deberes (usan internet para la búsqueda de información, de respuestas, de trabajos similares a los que les demandan,...), y como elemento de contacto con compañeros (correos, WhatsApp,...), así como para “chatear” (hablar con amigos), y muy escasamente como herramientas de aprendizaje.

Otra consideración a tener en cuenta en su uso es el tiempo que algunos alumnos pasan ante la “maquina”. Ya que puede usarse como un instrumento de aislamiento y marginalidad. Por lo tanto, hay que controlar el equilibrio socio-afec-

tivo y motivacional en el alumnado, ya que es preciso un adecuado nivel de asertividad, de control de ansiedad y estrés, de adaptación a los contextos, ya que en estos estudios citados, se llega a hablar de que en determinados alumnos, el uso de las NNTT puede contribuir de forma significativa a su marginalidad, y al absentismo escolar.

Uno de los problemas de nuestra escuela es la falta de potenciación de estrategias de aprendizaje y estudio, de comprensión y expresión oral y escrita, de estrategias de resolución de problemas,...

Consideramos que la enseñanza tradicional no puede ser desterrada por las nuevas tecnologías, si bien estas facilitan el acceso a la información, contribuyen a implementar los esfuerzos y los tiempos si se utilizan y organizan de forma adecuada. Valga como ejemplo, que países como Corea, Japón, China, Hong Kong, Singapur, obtienen mejores resultados que los que las utilizan de forma habitual. Afirmamos que **uno de los problemas de nuestra escuela es la falta de potenciación de estrategias de aprendizaje y estudio**, de comprensión y expresión oral y escrita, de estrategias de resolución de problemas, donde la mayor dificultad estriba en la comprensión de los enunciados y no de las magnitudes utilizadas esto puede ampliarse en la lectura del número 2 de EDUCAR y ORIENTAR, sobre todo en los [estudios expuestos desde las investigaciones de CESPRO]. Desde luego es importante que el profesorado disponga de las NNTT para la preparación didáctica, así como para la elaboración de tareas y ejercicios, entre otras muchas utilidades.

Así mismo, sería importante profundizar en un estudio controlado sobre el rendimiento en alumnado con uso de nuevas tecnologías de forma sistemática, sin uso de nuevas tecnologías-enseñanza tradicional en los materiales-, y con enseñanza mixta con apoyo de nuevas tecnologías con un tiempo de utilización moderado y controlado. En España se ha hecho un gran esfuerzo para dotar de estas tecnologías en las aulas-en unas comunidades autónomas más que en otras- pero no se han controlado de forma adecuada los resultados, quizás porque no interesaba.

La dotación de las aulas de informática no ha sido de buena calidad, el acceso a las redes suele ser caótico y rara vez funcionan los 12-15 ordenadores que suelen tener estas

aulas, amén de la dificultad para disponer de programas didácticos adecuados, ya que como indicaba anteriormente las iniciativas privadas se ven muy limitadas, tanto para los posibles creadores como para los editores de materiales, ya que nuestro sistema educativo se ha constituido en un caos en su funcionamiento, con casi 17 sistemas independientes, con contenidos diferentes, incluso contradictorios en especial en temas de lenguaje, literatura, historia, geografía, además de ideologías partidistas de los estamentos gobernantes. También en esto se necesita ese pacto de estado que la comunidad educativa viene demandando. ¡¡Señores administradores educativos, no basta con darle un portátil a cada profesor!! Eso no es ir a la vanguardia, hay que formar y crear materiales. Y por cierto, que poco miman/priman/potencian estas administraciones educativas a sus propios profesionales de cara a poner en valor la formación de sus profesionales, y aún menos la creación y generación de materiales educativos que puedan servir a la comunidad educativa en la que desarrollan su labor profesional cada día.

Por último, cabe hacerse otra reflexión, y es: **¿qué hacen los estudiantes en su dormitorio cuando se van por la noche a la cama con su PC y sobre todo, con su smartphones?, ¿puede tener alguna repercusión en su rendimiento y aprendizajes escolares?**

Pues fundamentalmente "seguir conectados", desde viendo una película a "seguir hablando por WhatsApp" con sus amigos. Sin duda, esta mala costumbre redundará en las horas de sueño, en su nivel de descanso, en su nivel de ansiedad, llegando incluso al insomnio y trastornos del sueño-como indican algunos especialistas- llegando "tocados al aula" al día siguiente, con bajo nivel de atención y concentración, con escaso interés por lo que se hace en clase, con cansancio e irritabilidad, e incluso con alteraciones emocionales que se pueden llegar a cronificar-ansiedad, depresión, agresividad, etc-. Existen estudios en USA y en el mundo anglosajón que indican que lo anteriormente indicado afecta a las funciones cognitivas en general.

Nuevas tecnologías sí, pero con control y con calidad, sino puede ser relativa su potencialidad.

Para mejorar los aprendizajes y el desarrollo como personas del alumnado.

PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN: AHORA ES EL MOMENTO

Una visión desde la Orientación Educativa

Hemos asistido a un comienzo de curso académico condicionado en gran manera por la aplicación de la LOMCE, séptima Ley Orgánica de Educación de nuestro Estado en treinta y cinco años, que en el horizonte futuro se nos muestra como una ley que, al igual que sus predecesoras, ha sido gestada "con probable fecha de caducidad" a corto o medio plazo.



Por José Ginés Hernández

Licenciado en Psicología y en Derecho, Orientador del IES "Fray Luis de Granada" (Granada). Secretario de ASOSGRA - Asociación de Orientadores de Granada, Jaén y Almería (Andalucía Oriental).

Desde la aprobación de la Constitución Española el 6 de diciembre de 1978 las leyes (orgánicas) en que se ha basado nuestro sistema educativo han sido sucesivamente las siguientes:

- L.G.E. Ley 14/1970 - General de Educación.
- L.O.D.E. Ley 8/1985 - Orgánica del Derecho a la Educación.
- L.O.G.S.E. Ley 1/1990 - Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
- L.O.P.E.G. Ley 9/1995 - Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.
- L.O.C.E. Ley 10/2002 - Orgánica de Calidad de la Educación.
- L.O.E. Ley 2/2006 - Orgánica de Educación.
- **L.O.M.C.E. Ley 8/2013 - Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.**

España se ha convertido en el país desarrollado con “mayores cambios normativos educativos en un reducido espacio de tiempo”, o dicho de otra forma “somos el primer productor mundial de legislación educativa”.

¿Qué podemos pensar los profesionales de la educación cuando vemos que la Ley Educativa que “establece los parámetros en los que debemos movernos” es aprobada en el Parlamento tan solo con los votos del Partido del Gobierno y “casi todos los restantes grupos políticos firman que cuando alcancen cotas de poder la van a derogar”?

En estos últimos meses la Educación Básica y Secundaria de nuestro país han experimentado los siguientes cambios:

- Se han vuelto a modificar los currículos de la Enseñanza Primaria, con cambios además en la estructura de áreas educativas: “Conocimiento del Medio natural, social y cultural” ha sido sustituida por Geografía e Historia, se ha creado la materia de “Valores sociales y cívicos”,... estableciéndose una Evaluación Individualizada al finalizar 3º de ESO y otra al finalizar 6º que sustituyen a las anteriores “pruebas diagnósticas”).
- Se ha completado la sustitución de los anteriores PCPI por la nueva F.P. Básica (muy parecida, por cierto a la antigua F.P. I que tantas críticas suscitó desde 1970 hasta 1990) ciclo educativo conducente a la obtención de un Título Profesional Básico, que incorpora en sus dos cursos materias académicas divididas en Bloques: Comunicación y Ciencias Sociales (que incluye Lengua Castellana, Lengua Extranjera y Ciencias Sociales) Ciencias Aplicadas (Matemáticas y Ciencias Aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un Campo Profesional) y materias profesionales conducentes a la obtención del nivel 1 del Catálogo Nacional

de Cualificaciones Profesionales y que sólo permitirá la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la superación de la Evaluación Final de la ESO.

- Se ha iniciado la **nueva ESO con un primer ciclo de tres cursos**, distinto a los dos ciclos de la LOE (evaluables por niveles) y de la LOGSE (con la cual el primero solo era evaluable al finalizar el 2º curso). Y por supuesto con **también nuevos cambios en las programaciones** y currículo de las nuevas materias (algunas con cambios “anecdóticos de nombre” como Tecnologías por “Tecnología”, Educación Plástica y Visual por “Educación Plástica, Visual y Audiovisual”, Ciencias de la Naturaleza por “Biología y Geología”, Ciencias Sociales, Geografía e Historia por “Geografía e Historia”,...), introducción de algunas nuevas materias como “Economía”, “Artes Escénicas y Danza”, “Cultura Científica” o “Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial” en 4º, Valores Éticos (como alternativa a la Religión o asignatura específica) en todos los cursos (1º a 4º), además de asignaturas de libre configuración autonómica, ...
- Ha comenzado la **desaparición de la Diversificación Curricular** (programas en 3º y 4º de ESO) “opción educativa” que ha durado casi un cuarto de siglo con excelentes resultados, permitiendo llevar a la práctica una “envidiable personalización de la Enseñanza” y la obtención del Título de Graduado en Secundaria “Obligatoria” (antes simplemente Graduado en Secundaria con la LOGSE) por numerosos alumnos y alumnas que de otra forma habrían fracasado a nivel académico,... y su sustitución por los PMAR (programas en 2º y 3º de ESO), que persiguen la promoción a 4º de ESO para ser cursado por la vía ordinaria.
- Con la entrada en vigor de **3º de ESO** el alumnado se ha visto obligado a elegir, a los 14 años, entre dos opciones de Matemáticas (una académica y otra aplicada), como inicio de los **dos itinerarios establecidos para 4º de ESO conducentes a dos “titulaciones distintas”**, previa superación de unas pruebas de evaluación final de ESO (“reválidas”) también diferentes, una que permitirá acceder al Bachillerato y otra que no.
- Se ha implantado la obligatoriedad de un **Informe de Consejo Orientador al finalizar cada curso de ESO** (antes solo se realizaba al finalizar la etapa).
- **El Bachillerato** también ha experimentado cambios en su organización, que afectan a la denominación de las modalidades, oferta de materias, programas, ubicación en niveles y “denominación” de las materias o asignaturas:
 - Las nuevas modalidades son tres Ciencias (con la LOE Ciencias y Tecnología), Humanidades y Ciencias Sociales y Artes.

□ Los tipos de asignaturas ahora son “troncales generales” o “de opción”, “específicas” y “de libre configuración autonómica” (antes materias comunes, de modalidad y optativas).

□ Se ha cambiado Ciencias del Mundo Contemporáneo (antes obligatoria) por Cultura Científica (en algunas Comunidades Autónomas, en otras simplemente ha desaparecido la primera), se ha cambiado “Filosofía y Ciudadanía” por “Filosofía”, la “Literatura Universal” se ha pasado de 2º a 1º Curso de Bachillerato, la “Historia de la Filosofía”, de 2º Curso, de materia común ha pasado a ser específica de solo una “modalidad” (siguiendo unos cambios periódicos que se iniciaron con la creación del COU y han perdurado hasta este momento, pues históricamente ha venido alternándose su “opcionalidad” por su “obligatoriedad”,...).

- Para obtener el Título de Bachiller ya no va a ser suficiente con aprobar todas las materias de esta etapa, sino que va a ser necesaria la superación de la **nueva Evaluación Final de Bachillerato** (“reválida”).
- **Las PAU** (Pruebas de Acceso a la Universidad) hasta ahora con una Fase General y otra Específica (puntuada con unos coeficientes de ponderación que van de 0 a 0,2), si se llega a aplicar lo previsto en la LOMCE, podrán ser sustituidas, total o parcialmente, por la nueva Evaluación Final de Bachillerato (“reválida”) ubicada al final del Bachillerato y a diferencia de las PAU, que son organizadas por las Universidades, corresponde la organización y ejecución (de la Nueva Evaluación Final de Bachillerato) a la Administración Educativa, estableciendo el MECED los criterios de evaluación y las características de las pruebas y diseñando y estableciendo, previa consulta a las Comunidades Autónomas, su contenido para cada convocatoria.
- En la **Nueva F.P. de Grado Medio** se contempla la posibilidad de oferta de las siguientes materias voluntarias: Comunicación en Lengua Castellana, en Lengua Extranjera, Matemáticas Aplicadas y materias relacionadas con los campos profesionales o sector profesional, y que pueden ser ofertadas en modalidad presencial o a distancia.
- Se regula también la **Formación Profesional Dual** en corresponsabilidad con empresas.

Con todas estas y otras modificaciones legales estatales, y la numerosa casuística que supone su desarrollo estatal y autonómico y en la que no entramos por no aburrir a quienes lean este artículo, los profesionales de la orientación educativa, y el profesorado en general, hemos tenido que llevar a cabo **nuestro trabajo de “orientar académica y profesionalmente” al alumnado** para una adecuada elección de “itinerarios de futuro”... por lo que **en el tercer trimestre del curso pasado tuvimos que “informar al alumnado de unos cambios que**

se han iniciado en el actual curso académico 15-16, pero que no sabemos si a su vez serán modificados antes de que finalicen sus respectivas etapas, pues cabe dentro de lo posible (y a lo mejor dentro de lo probable) que tras las próximas elecciones generales, dichas modificaciones sean anuladas y tal vez suprimidas las “nuevas pruebas de evaluación final” (o reválidas), mantenidas o modificadas las PAU y suprimidos los itinerarios de 4º ESO, así como reactivada la Diversificación Curricular, etc...

Unas “condiciones de trabajo de orientación educativa” verdaderamente difíciles con unos puntos de referencia nada claros, que podríamos definir, en términos freudianos, de “neurotizantes” y sin duda “lamentables”.

A pesar de todo ello el alumnado ha salido adelante gracias al **excelente “esfuerzo profesional” del colectivo del “profesorado”** que ha sabido llevar a cabo su trabajo a pesar de las condiciones legales “adversas”, a pesar de los recortes sufridos en sueldo, en condiciones de trabajo, en valoración por las autoridades,...y de los numerosos cambios sociales que están teniendo lugar...un colectivo de profesores y profesoras del que puede estar orgulloso nuestro país, que ha tenido “muy clara la importancia de su labor” y los objetivos fundamentales de su trabajo diario de “preparación para la vida, adquisición de competencias y preparación para itinerarios formativos posteriores (también sumamente cambiantes y de futuro incierto)... en esencia de preparar a las generaciones futuras para saber llevar a cabo sus PROYECTOS DE VIDA de la forma más digna posible.

Desde la COPOE, Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, y desde las 22 asociaciones que la integramos, **hemos venido señalando desde hace más de quince años la NECESIDAD DE UN PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN.**

Las diferencias entre los dos grandes partidos que han venido alternándose en el Gobierno de nuestro país en los últimos treinta y tres años, reflejadas en los contenidos del articulado de la LOE Ley Orgánica de 2016) y la LOMCE (Ley Orgánica de 2013) **no justifican, a juicio de quien suscribe, que cada vez que se produzca un cambio de gobierno estatal haya un cambio de “Ley Orgánica de Educación”** con las múltiples consecuencias en cambios normativos autonómicos (en ejecución de las competencias respectivas), ... **ello ha podido ser “legal” pero no es “legítimo”.**

Los nuevos partidos políticos que han surgido en el espectro “político” también indican la “necesidad” del mencionado PACTO.

En los últimos meses pudimos conocer cómo **las Administraciones Educativas autonómicas han venido pidiendo el aplazamiento de la aplicación de la LOMCE** en ESO y Bachillerato con la siguiente cronología:



- **Diciembre de 2014:** Ante la aprobación por el gobierno del Real Decreto regulando el currículo básico de ESO y Bachillerato **cuatro Comunidades Autónomas (Andalucía, Asturias, Canarias y Cataluña) piden en la Conferencia Sectorial de Educación el aplazamiento un año de la aplicación de la LOMCE** en ESO y Bachillerato.
- **Enero de 2015:** País Vasco y Navarra se unen a las anteriores y ya son seis las CCAA que solicitan al MECD el aplazamiento de la Reforma Educativa en ESO y Bachillerato.
- **Agosto de 2015:** **12 Comunidades Autónomas piden al Nuevo Ministro de Educación (Iñigo Méndez de Vigo) la paralización de la LOMCE.** En la reunión de la **Conferencia Sectorial de Educación de 13-8-2015** se deja abierta a diálogo la configuración de las pruebas de evaluación en ESO y Bachillerato (dejando abierta la posibilidad de un cambio de pruebas "externas" a "realizadas por las Administraciones Autonómicas"). Méndez de Vigo propuso a las Comunidades Autónomas **trabajar en 7 grandes ejes:**
 - La elaboración de un Libro Blanco de la función docente no universitaria «para asegurar el afecto social».
 - La autonomía y la autoridad de los profesores».
 - La convocatoria en octubre de una reunión para elaborar un plan de convivencia escolar que aborde los «preocupantes casos de acoso escolar».
 - La implantación de la conectividad de los centros escolares.
 - La elaboración de una ponencia que analice de qué manera se puede incrementar la aceptación social de la Formación Profesional en España.
 - La elaboración junto al Ministerio de Sanidad de una batería de medidas que fomenten la vida saludable y activa en los centros escolares.
 - El impulso al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La sociedad española y los profesionales de la educación, entre los cuales con mucho orgullo nos encontramos los profesionales de la orientación (orientadores y orientadoras educativos), claman al unísono, de forma explícita o implícita, por la urgencia de alcanzar un consenso en el terreno educativo para nuestro país, que suponga unas estructuras organizativas y curriculares estables durante un amplio periodo de tiempo (al menos durante una generación) y que permita abordar de forma serena "medidas de reducción del fracaso escolar y de mejora de la calidad educativa". Se trata de algo "de sentido común" que ya no se puede aplazar más.

Pacto en el que además habrá de contemplarse un **sistema "moderno" de formación y selección del profesorado**, que otorgue a la "profesión docente" la dignidad que se merece, basándose en variables vocacionales de los aspirantes a estos

puestos de trabajo y en unos puestos atractivos para los titulados con más preparación, como sucede en los países de la OCDE que obtienen mejores resultados en los informes PISA y otros informes internacionales, y sistema que desde muchos sectores se piensa "podría ser parecido al MIR de Sanidad".

Y además en lo que a la formación y selección de los futuros profesionales de la "orientación educativa" también habrá que establecer unos perfiles profesionales adecuados. Cuando se creó la especialidad de "Psicología y Pedagogía" dentro del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, especialidad que en 2008 (por el RD 1834/2008) se cambió de denominación por la de "orientación educativa", se pedía como titulación para acceso a la misma la de Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, en la actualidad cualquier titulado con un Grado Universitario que haya cursado y superado el Máster de Secundaria (de un año de duración) puede presentarse a las oposiciones de profesorado de educación secundaria por esta especialidad, sin exigirse dichas titulaciones, lo cual hemos comprobado que viene suponiendo grandes carencias formativas para un adecuado desempeño profesional de dicha especialidad. Esto sin duda alguna es un disparate técnico y una aberración profesional, es como por ejemplo, poner a un mecánico de piloto del avión, o a un administrativo de director gerente,... La formación del orientador no se suplente con un mero máster de un año, requiere una formación específica, que va más allá de la generalista que puede tener el profesorado de cualquiera de las otras especialidades.

Ante las elecciones generales del próximo 20 de diciembre sería bueno que los programas de todos los partidos políticos con posibilidades de tener representación parlamentaria incluyeran en el apartado de la EDUCACIÓN el consensuar con el resto de fuerzas políticas dicho PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN, y que el gobierno que saliese de las urnas, sea del signo que sea y contase con el número de votos que contase, convocara a todos los restantes partidos que hubiesen obtenido representantes, para llegar a dicho pacto... con buena voluntad por parte de todos es posible y como precedente histórico en el que inspirarse podría servir el de los "PACTOS DE LA MONCLOA" alcanzados durante la transición, y en un momento no exento de dificultad. Necesitamos un buen barco, con una buena carta de navegación y debidamente pilotados.

AHORA ES EL MOMENTO Y NO SE PUEDE DESAPROVECHAR: para superar las crisis económicas y la situación de desempleo actual se han de afrontar con serenidad los nuevos retos formativos, cuyo punto de partida ha de ser el PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN que **la sociedad española y el contexto internacional al que pertenecemos reclaman como condición "sine qua non".**

Este pacto debe tener una vigencia en torno a 25 años, con sus ajustes y modificaciones, y esto si está también testado en los países desarrollados.

INFORMACIÓN BÁSICA ACERCA DEL SISTEMA DE JUSTICIA JUVENIL



Hace unos meses una compañera, orientadora de un Instituto de Secundaria de Málaga, me preguntaba, bastante preocupada, acerca del funcionamiento del Sistema de Justicia Juvenil.

Resulta que había un alumno en su instituto que estaba teniendo comportamientos tremendamente disruptivos y que, en un par de ocasiones, habían supuesto el inicio de diligencias en el mencionado sistema. A pesar de la gravedad de los actos del adolescente, ella me preguntaba angustiada: "¿qué le pasará?", "¿qué repercusiones tendrá la actuación de dicho sistema para su futuro?";...

Aquella experiencia me hizo pensar que los/as profesionales de la educación, particularmente las orientadoras y los orientadores de instituto, deberían saber, mínimamente, cómo funciona el Sistema de Justicia Juvenil, al menos el funcionamiento elemental de sus aspectos básicos, para, si se diera el caso, actuar en consecuencia, de manera adecuada. En ese sentido, este artículo tiene un carácter informativo, pretende instruir para que dichos profesionales puedan tomar las decisiones oportunas, si se vieran en la necesidad.

En concreto, en este artículo se van a explicitar las características básicas del Sistema de Justicia destinado a las personas menores de edad, así como las características elementales del proceso de reforma juvenil.



Por David Herrera Pastor
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

1. EL SISTEMA DE JUSTICIA JUVENIL

Cuando hablamos de sistema de justicia juvenil nos estamos refiriendo a todo el mecanismo que se ha construido en torno al derecho penal que de manera específica regula para las personas menores de edad.

El derecho penal es el conjunto de normas jurídicas que regulan el aparato sancionador del Estado. Su objetivo es preservar la convivencia pacífica entre los sujetos miembros de una comunidad (Cfr. Sanz Hermida, 2002: 101).

En España toda la jurisdicción penal se rige por el Código Penal (CP), que es el compendio ordenado de la legislación aplicable en esta materia. Sólo puede ser sancionada penalmente una conducta cuando ésta aparezca expresamente en el CP, incluso para las personas menores de edad.

La legislación vigente establece diferentes franjas de edad para las que se puede aplicar el derecho penal: a) La persona mayor de edad será imputable por la jurisdicción penal de adultos y en consecuencia se le aplicarán las sanciones contempladas en el CP; b) Se establece una edad mínima que oscila entre los cero y los catorce años, por debajo de la cual se identifica al sujeto como inimputable, porque se considera que no posee conciencia y madurez suficiente para ser responsable de sus actos. c) El resto conforma el conjunto de menores sujetos de aplicación del derecho penal juvenil.

Para este último colectivo se reguló con carácter específico lo que popularmente se conoce como “Ley del Menor”, cuya regulación se caracteriza por una serie de aspectos que rigen de manera singular.

En España dicha ley se conforma a partir de 1) la Ley Orgánica (LO) 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. Y 2) la LO 8/2006, por la que se modifica la LO 5/2000¹.

Entre otras cosas, la “Ley del Menor” se diferencia de la que rige para las personas mayores de edad en que comprende una relación de medidas que conforman el conjunto de sanciones aplicables a los/as menores. Quiere decir, que para los/as sujetos miembros de este colectivo no se pueden aplicar las sanciones que se contemplan en el CP. Dicha relación pretende que la respuesta judicial sea lo más ajustada posible a los requerimientos de cada caso.

La mencionada ley está comprendida dentro de lo que se conoce como ‘Modelo de Responsabilidad’, de hecho, el título de la ley alude a esa actitud de responsabilidad ante el sis-

tema normativo. Que no se les trate y sancione de acuerdo al Código Penal (CP) no quiere decir que no se pretenda que sean responsables penalmente de sus actos. En este modelo se pretende transformar el concepto de “menor”, huyendo de las viejas concepciones paternalistas, para identificarlo como una persona menor de edad, pero que debe ser capaz de interpretar el sistema normativo y responsabilizarse de sus actos. “Ríos Martín [lo] denomina «modelo educativo-responsabilizador»” (en Sánchez García de Paz, 1998: 108). Dicho modelo no pretende ser un mero sucedáneo del establecido para los adultos.

Por último, el sistema de justicia juvenil se caracteriza por el establecimiento de garantías jurídicas (principio de legalidad, culpabilidad, educativo, oportunidad, mínima intervención, etc.) (Cfr. García Pérez, 2000: 677) y derechos del menor (presunción de inocencia, asistencia letrada, presencia de los padres, presentación de testigos, ser escuchado, apelación, etc.). Quedando así erradicadas situaciones inadecuadas de tiempos pretéritos como la indeterminación de la duración de la medida, la ejecución de la sentencia en lugares destinados para los adultos, etc.

2. EL PROCESO DE REFORMA JUVENIL

El proceso de reforma juvenil comprende el momento procesal destinado a la ejecución de la sentencia. Las medidas que se establecen para cada caso son las que, en última instancia, dan cuerpo a dicho proceso. Sin embargo, el propio proceso de reforma posee una serie de características que se van a tratar de explicitar a continuación.

2.1. Entidad responsable

La ejecución del proceso de reforma juvenil es competencia de la Comunidad Autónoma (o ciudad autónoma), que ha de poseer una entidad pública encargada de llevar a cabo la respuesta del sistema de justicia penal destinado a las personas menores de edad (Cfr. LO 5/2000, p. 1424). Por poner un ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Andalucía el órgano responsable de la materialización de los mencionados procesos es la Dirección General de Reforma Juvenil, un ente dependiente de la Consejería de Justicia.

Es obligación de la entidad pública proporcionar y gestionar los servicios, instituciones y programas que garanticen la correcta ejecución de las medidas previstas en la ley. Dichos programas se dirigen a personas menores de edad que quebrantaron la ley, con el propósito de reorientar su trayectoria dentro del cauce de la legalidad.

Una vez recibido testimonio y la liquidación de la medida la entidad pública debe designar de forma inmediata la institución o recurso más apropiado para materializarla.

2.2. Objetivo y finalidad fundamental del proceso de reforma

Como ya se ha indicado, la jurisdicción penal destinada a los menores de dieciocho años tiene un carácter especial: se rige por una ley específica que tiene en cuenta las características evolutivas de los sujetos de aplicación y busca su interés superior².

Esta concepción de justicia forma parte de lo que se denominan ‘Teorías relativas’, que es una interpretación y aplicación de la justicia que busca que la respuesta expresada por el sistema competente sea racional y cívica y, al mismo tiempo, tenga una utilidad social, fundamentalmente, para que no se cometan nuevos delitos.

Desde este paradigma la concepción de justicia no es retributiva, es decir, no pretende que la pena impuesta sea la retribución del delito cometido, sino que pretende la prevención de un nuevo acto criminal. “Entre las teorías relativas se distinguen dos grandes grupos, según el fin preventivo se dirija a la sociedad en su conjunto, teoría de la prevención general [(PG)], o al delincuente en particular, teoría de la prevención especial [(PE)]” (Cruz Márquez, 2006: 34).

En sus orígenes la “ley del menor” nació con un carácter de prevención especial, pues su foco de actuación de la ley era el/la menor infractor/a y su propósito principal era hacerle aprender lo necesario para que no volviese a cometer semejante quebrantamiento.

“7. La presente Ley Orgánica tiene ciertamente la naturaleza de disposición sancionadora, pues desarrolla la exigencia de una verdadera responsabilidad jurídica a los menores infractores, aunque referida específicamente a la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas por el Código Penal y las restantes leyes penales especiales. Al pretender ser la reacción jurídica dirigida al menor infractor una intervención de naturaleza educativa, aunque desde luego de especial intensidad, rechazando expresamente otras finalidades esenciales del Derecho penal de adultos, se pretende impedir todo aquello que pudiera tener un efecto contraproducente para el menor.” (LO 5/2000, p. 1423).

Sin embargo, tras la reforma de 2006 se dio un giro a la legislación, sobre todo, en relación a los delitos de mayor gravedad, para insuflarle mayor predominio a la función preventiva general.

2.3. Contenido

De manera general, la ley no establece qué se ha de trabajar en el proceso de reforma juvenil porque existe un nivel de concreción más específico que ya se ha mencionado: la medida, que es dónde se debe elaborar el Programa Individualizado de Ejecución de Medida (PIEM) y, por consiguiente, concretar dicho contenido.

En virtud de la medida (o las medidas) que se imponga/n, se plantea un tipo de intervención u otra, ya que la legislación contempla unos propósitos mínimos para cada una de ellas. Teniendo en cuenta la idiosincrasia particular de cada medida, la institución encargada de materializarla tiene, en última instancia, cierta autonomía para adecuar la intervención a las características particulares del caso. En teoría, este último nivel de concreción debería permitir la personalización de cada intervención.

2.4. Métodos

La “Ley del Menor” (concretamente la LO 5/2000) plantea, de manera orientativa, una serie de principios y criterios pedagógicos para cada medida. En España la acción de la justicia destinada a las personas menores de edad se decanta por el modelo conductista como paradigma de aplicación de referencia para la materialización de las medidas.

“11. Con arreglo a las orientaciones expuestas, la Ley establece un amplio catálogo de medidas aplicables, desde la referida perspectiva sancionadora-educativa (...). La concreta finalidad que las ciencias de la conducta exigen que se persiga con cada una de las medidas relacionadas, se detalla con carácter orientador en el apartado III de esta exposición de motivos.” (LO 5/2000, p. 1424).

2.5. Tipos de medidas judiciales existentes

La LO 5/2000 contempla distintos tipos de medidas, que se suelen dividir, básicamente, en los siguientes grupos:

a. Medidas no privativas de libertad: Amonestación, Libertad vigilada, Prestación de Servicio en Beneficio de la Comunidad (PSBC), Realización de tareas socioeducativas,...

1. La “Ley del Menor” se inspira en distintos acuerdos e indicaciones internacionales y europeas, al tiempo que reconoce explícitamente la adaptación en materia penal a las directrices básicas establecidas en la Constitución española y al resto de normas que conforman el ordenamiento del territorio nacional. Dichas directrices tratan de preservar derechos fundamentales de los seres humanos. En este caso, de manera especial, por tratarse de personas menores de edad.

2. El superior interés de el/la menor es el principio fundamental que impregna toda esta jurisdicción.

b. Medidas privativas de libertad: Internamiento en centro de régimen: cerrado, semiabierto o abierto e internamiento terapéutico. Las medidas privativas de libertad suelen responder a delitos que se consideran más graves que las contempladas en el apartado a).

c. Después hay un tercer grupo que se consideran **medidas accesorias**. Suelen complementar alguna de las medidas contempladas en los apartados anteriores. Algunas de ellas pueden ser: privación del permiso de conducir ciclomotor o vehículo a motor, o del derecho a obtenerlo; privación de licencia para la caza o el uso de armas.

2.6. Evaluación

Tal como se refleja en el artículo 44 de la LO 5/2000, el Juez o la Jueza de Menores es quien controla en última instancia la ejecución de cada medida impuesta. Entre otras cosas, es quien debe conocer la evolución de cada menor durante el transcurso de la intervención. El seguimiento se realiza, fundamentalmente, a través de los distintos informes (inicial, seguimiento, extraordinarios, etc.) que desde la entidad pública y/o la institución encargada de materializar la medida se envían al juzgado de menores.

En caso de que se produjese alguna incidencia durante el transcurso del proceso de reforma, el/la Juez/a resolverá mediante auto motivado, oído el Ministerio Fiscal, el letrado del menor y el representante de la entidad pública.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Cruz Márquez, B. (2006). *Educación y prevención general en el derecho penal de menores*. Madrid: Marcial Pons.

García Pérez, O. (2000). La evolución del sistema de justicia penal juvenil. *Rev. Actualidad penal*, 32, septiembre, 673-698.

Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. BOE nº 290, de 5 de diciembre de 2006 (42700-42712).

Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. BOE nº 11 de 13 de enero de 2000 (1422-1441).

Sánchez García de Paz, M.I. (1998). *Minoría de edad penal y derecho penal juvenil*. Granada: Comares.

Sanz Hermida, A. M. (2002). *El nuevo proceso penal del menor*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

CONECTADOS CONTIGO



@CopoeOrienta



www.facebook.com/CopoeOrienta
www.facebook.com/copoe.orientacion

CLASES PARTICULARES ONLINE UNA FORMA DE ENSEÑANZA EN AUGE

La vida no la podemos concebir hoy día sin que estén presentes la tecnología e Internet, ya que forman parte de ella desde los últimos años y cada vez nos apoyamos más en estas innovaciones para llevar a cabo el día a día.

El sector educativo también se ha visto muy influenciado por este desarrollo tecnológico y ya no resulta extraño encontrar ordenadores, proyectores, tabletas, etc., en las aulas. Los profesionales del sector son los encargados de ir introduciendo nuevas formas de enseñanza apoyadas por infraestructuras tecnológicas y aplicaciones que acercan la enseñanza y la hacen más atractiva a los estudiantes del siglo XXI, los denominados nativos digitales, que forman parte de una generación que ha nacido conociendo todo tipo de dispositivos electrónicos.

Las nuevas tecnologías e Internet se pueden implementar en la educación de muchas formas, ya sea utilizando herramientas que formen parte del propio aprendizaje (juegos educativos, blogs y foros para compartir información y comunicarse, etc.), o como medio por el que llevar a cabo el desarrollo.

Un ejemplo del uso de la tecnología como medio para desarrollar una actividad educativa podría ser las clases particulares online. Un formato muy extendido ya por Estados Unidos y Europa y que está dándose a conocer también en España.

Fundada en India, **Tutorvista** es una de las empresas más grandes del sector, con unos 20.000 estudiantes, casi todos residentes en Estados Unidos y con más de 10.000.000 clases impartidas; pero no es la única, ya que en Alemania existe **Sofatutor**, que brinda apoyo académico a través de videos, ejercicios interactivos y clases privadas a 75.000 miembros, o **Tutorme**, que desarrolla su actividad en Reino Unido.

En España también existe este servicio, como **Etueri.com**, la primera plataforma online de clases particulares en vivo de España que durante 2014 impartió miles de horas. Cuenta con un aula virtual en la que compartir archivos y vídeos, un sistema de chat y videoconferencia y las clases se quedan grabadas, por lo que se pueden volver a ver todas las veces que sean necesarias.



Un estudio realizado por el mismo Etueri.com, publicado en **La Vanguardia**, con datos de 2013, asegura que el 44% de los estudiantes españoles recurre a clases particulares para reforzar los contenidos adquiridos en el colegio, el instituto o la universidad, siendo el segundo país europeo que más recurre a ellas, sólo superado por Grecia, donde un 76% de los estudiantes imparte clases fuera de los centros.

Es evidente que existe una fuerte demanda del sector, y es por eso que la oferta se ha ido adaptando a los cambios y ayudándose de las nuevas tecnologías para hacer mucho más accesibles las clases particulares a todo el mundo.

Las clases particulares online ofrecen una serie de ventajas que no ofrecen las presenciales, como el hecho de que se evitan desplazamientos, la oferta de profesores es mayor ya que éstos pueden encontrarse en cualquier parte del país (incluso fuera de España) y además reduce el estrés de los estudiantes al no tener que estar con alguien desconocido en el mismo espacio (según varios estudios americanos). Por otro lado, los horarios son más flexibles y amplios que los de una academia física.

Estas características hacen que se reduzca el coste de la hora de clase e incluso permite ofrecer clases gratuitas de prueba, como hace Etueri en su oferta de asignaturas: inglés, español para extranjeros, física, matemáticas, química y biología a todos los niveles.

Aún en España, la gente muestra cierta reticencia a utilizar la tecnología, pero no porque lo consideren algo negativo, sino porque nunca antes se lo habían planteado, algo que se debe probablemente a una cuestión cultural de nuestro país. Por otro lado, es cierto que esta tendencia está cambiando, y aquellos que se animan a probar las clases particulares online, en su mayoría repiten; asegura Matteo Zennaro, Consejero Delegado de Etueri.com, **en una entrevista para El economista**.





GOMINS® UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA LA AUTORREGULACIÓN DE LAS EMOCIONES

La autorregulación emocional se presenta como un conjunto de estrategias cognitivas y conductuales capaces de alterar las reacciones emocionales primarias. Se analiza la necesidad de implementar y estandarizar procedimientos con los que poder trabajar las competencias sociales y emocionales. Se describen las consecuencias de la autorregulación, haciendo especial énfasis en el papel que desempeñan en la génesis y el mantenimiento de las patologías internalizantes y externalizantes.



Por Daniel Peña Molino, director del Departamento de Investigación y Desarrollo en el Centro de Psicología Álava Reyes.
 María Jesús Álava Reyes, socia fundadora y directora del Centro de Psicología Álava Reyes y Apertia-Consulting.
 Sandra Méndez Cubedo, psicóloga e investigadora en el Centro de Psicología Álava Reyes.

Por último, se presenta el sistema Gomins® como vía para potenciar el desarrollo de las habilidades de autorregulación a través de las competencias sociales y emocionales, dando especial importancia a la colaboración entre la familia y el colegio. Las relaciones con padres y educadores son un contexto privilegiado para la adquisición y consolidación de habilidades en la medida en que facilitan autonomía y soporte emocional a los niños, pero pueden convertirse en inhibidores del desarrollo cuando el estilo educativo no es el adecuado.

La educación social y emocional, nuestra asignatura pendiente

El aprendizaje social y emocional es el proceso mediante el cual niños y adultos adquieren y ponen en marcha los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y gestionar las emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, crear y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables, éticas y seguras (Bridgeland, Bruce & Hariharan, 2013).

Según un informe realizado recientemente por CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) el aprendizaje social y emocional es fundamental para el éxito del estudiante en la escuela, el trabajo y la vida. Los profesores han evidenciado que los niños están perdiendo una pieza crítica en su educación: las habilidades necesarias para la vida, como la resiliencia y la responsabilidad. En los colegios se enseña matemáticas y aritmética, pero no cómo ser persistente o fomentar la fuerza del carácter. Las dinámicas para impartir habilidades académicas y el conocimiento están testadas y establecidas, pero estos aspectos esenciales para la educación de los niños-enmarcados dentro del aprendizaje social y emocional: SEL (Social and Emotional Learning)- han sido infravalorados y olvidados, dando lugar a serias consecuencias para los niños, los colegios y el resto de la ciudadanía. La investigación muestra claramente la relación que existe entre el SEL, los resultados de los estudiantes y el rendimiento escolar.

Los educadores saben que la autoconciencia y la conciencia social, la autogestión, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsables son enseñables; por esta razón quieren que las escuelas den más prioridad a la integración de dicho desarrollo en el currículum académico, en la pedagogía y en la cultura de los colegios. Solicitan que el SEL se incorpore a las aulas para que estas habilidades estén al alcance de todos los estudiantes. Muchos han utilizado este enfoque en sus clases y consideran que promueve el éxito académico, el desempeño, el buen comportamiento, la cooperación entre alumnos, las habilidades para resolver problemas, la salud y el bienestar. Además, previene una variedad de problemas tales como el absentismo escolar, el alcohol y el consumo de drogas, la intimidación y la violencia.

El desarrollo de estas habilidades sociales y emocionales tiene mejores resultados si se hace a través de la enseñanza efectiva en clase, la participación estudiantil en actividades positivas dentro y fuera del aula y la implicación de los padres y la comunidad en su planificación, ejecución y evaluación. El contexto familiar del niño constituye un entorno privilegiado en la aparición de oportunidades para el desarrollo y la consolidación de este tipo de habilidades. Las interacciones que tienen lugar en la familia están cargadas de elementos afectivos, de situaciones de conflicto y desafíos interpersonales que bien utilizados son una excelente fuente de experiencia para el aprendizaje.

El informe alega que la falta de urgencia en torno a la implementación del aprendizaje social y emocional en las familias y escuelas amenaza el futuro éxito de los niños. Si tenemos en cuenta que el 10% de niños y adolescentes sufren trastornos emocionales severos y muy pocos casos reciben el tratamiento adecuado (Cohen et al., 1993; Merikangas et al., 2010) y que de los diferentes trastornos psiquiátricos los más frecuentes son, sin duda alguna, los trastornos emocionales (ansiedad y depresión), que representan el 28% de los trastornos, seguidos de los trastornos de la conducta, que representan un 23% (Aláez, Martínez-Arias & Rodríguez-Sutil, 2000), resulta evidente la necesidad de implementar prácticas probadas, herramientas y recursos que permitan integrar el aprendizaje social y emocional en la educación. Cualquier acción que permita incidir sobre la génesis y el mantenimiento de estas patologías tendrá un impacto muy positivo y deseable a todos los niveles. Debemos actuar para garantizar que profesores, estudiantes y familias cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para tener éxito en la escuela, el trabajo y la vida.

Efectos de la autorregulación

La autorregulación emocional es la capacidad para gestionar de forma autónoma los comportamientos y los procesos implicados en las emociones. De hecho, puede abarcar dos tipos de procesos: aquellos por los que las emociones son el vehículo para la regulación de ciertos aspectos psicológicos (por ejemplo, procesos atencionales, interacción social...) y aquellos en los que la acción sobre determinados factores psicológicos da lugar a cambios en la naturaleza en sí de la emoción o en sus procesos asociados (Cole, Martin & Dennis, 2004).

En este artículo vamos a centrarnos en esta última dimensión, es decir, en los procesos por los cuales el niño puede influir sobre sus propias emociones para regularlas o gestionarlas de manera adecuada, o, dicho de otra forma, para redirigir el flujo espontáneo de sus emociones (Koole, Dillen & Sheppes, 2009).

Numerosos trabajos han mostrado los beneficios de la autorregulación en la prevención de trastornos psicológicos en la edad adulta y en el desarrollo de competencias sociales que

facilitan la consecución de objetivos y metas en las diferentes esferas de la vida del niño y del adulto (por ejemplo, Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010).

El conocimiento y la capacidad de autorregulación emocional están estrechamente relacionados con el desarrollo de la capacidad cognitiva, la competencia social y los problemas de conducta en la clase.

Garner y Waajid comprobaron que los conocimientos sobre las emociones y la capacidad de autorregulación tenían pesos distintos sobre las variables antes citadas; concretamente el conocimiento emocional está más relacionado con la competencia social y cognitiva, mientras que la autorregulación está más relacionada con los problemas de conducta en el aula, siendo esta relación estable tras controlar los efectos de la edad, el sexo y el nivel socioeconómico familiar (Garner & Waajid, 2012).

En cuanto a la psicopatología infantil, las investigaciones muestran que esta relación se da tanto en los trastornos internalizantes (por ejemplo, ansiedad, depresión, aislamiento) como en los externalizantes (por ejemplo, agresividad, trastorno desafiante, TDAH), aunque hay diferentes patrones de asociación entre los componentes de la autorregulación y los trastornos de cada grupo.

En el caso de los externalizantes, existe una relación inversa entre el nivel de desarrollo de la autorregulación y los problemas de conducta. Esta relación se ha observado tanto en edad escolar como en adolescentes y tanto en niveles clínicos como subclínicos de los trastornos. Además, es especialmente intensa para las funciones que tienen que ver con el control voluntario (Gardner, Dishion & Connell, 2008), y el pronóstico es más sólido cuando se utilizan los informes de padres o profesores para evaluar las habilidades de autorregulación frente a las pruebas conductuales (Muris, Van der Pennen, Sigmond & Mayer, 2008). La relación entre autorregulación y trastornos también es más sólida en niños de 54 meses o más, probablemente debido al nivel de estabilidad de las variables y sus medidas.

Este patrón también se ha observado para la regulación atencional y el control inhibitorio en niños de prácticamente todas las edades (desde los 6 meses hasta 15 años) (Lengua, 2003; Martel & Nigg, 2006; Spinrad et al., 2007). Por último, cabe señalar que parece existir una relación bidireccional entre las dificultades para la autorregulación y la presencia de trastornos externalizantes, de manera que los déficits en la capacidad de autorregulación facilitan la aparición de los trastornos y, una vez instaurados estos, dificultan el desarrollo de las habilida-

des de regulación emocional en etapas posteriores (Eisenberg, Valiente et al., 2009).

En cuanto a los **trastornos internalizantes**, la relación con la capacidad de autorregulación puede explicarse por la dificultad para controlar la atención, lo que facilitaría algunas de las manifestaciones más características de los cuadros internalizantes (por ejemplo, rumiaciones, atención selectiva a estímulos negativos). Por otra parte, el escaso desarrollo de control voluntario podría dificultar la puesta en marcha de conductas incompatibles con los cuadros clínicos (por ejemplo, incremento de la actividad en la depresión), lo que dificultaría el afrontamiento exitoso de los episodios, prolongando y agravando la severidad de los síntomas. En cualquier caso, la relación es menos estable que en el caso de los cuadros externalizantes y en general parece estar más limitada a edades tempranas (Eisenberg et al., 2010).

En cuanto al **control atencional**, existe alguna evidencia de que los déficits en esta dimensión están relacionados de manera diferencial con aspectos o síntomas específicos de los cuadros (por ejemplo, ansiedad, depresión y aislamiento) y no con la presencia o vulnerabilidad genérica para los trastornos internalizantes (Eggum et al., 2009; Eisenberg et al., 2001).

La capacidad de autorregulación emocional evaluada por los profesores en niños de 2 a 5 años desempeña un importante papel en la preparación o disposición de los niños al acceder al colegio (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson & Grimm, 2009; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Trentacosta & Izard, 2007). Los niños con niveles más altos de autorregulación mostraron una mejor disposición (conocimientos, habilidades, flexibilidad) para adaptarse a la incorporación al colegio que los que tenían niveles más bajos, mostrando además un mejor rendimiento en los exámenes académicos (SAT) 10 años más tarde (Mischel, Shoda & Rodríguez, 1989). Por otra parte, las habilidades de autorregulación en niños de octavo estaban asociadas con mejores resultados en los exámenes (GPA), siendo estas habilidades un predictor más potente que el cociente intelectual (Duckworth & Seligman, 2005).

Por último es importante **señalar el papel que las habilidades de autorregulación emocional tienen sobre la competencia social de los niños**. Concretamente, la capacidad para regular las emociones en niños de 2 a 5 años está relacionada con la evaluación de los profesores acerca de la competencia social general de los niños en la clase (Blair, K. A., Denham, Kochanoff & Whipple, 2004), sus habilidades sociales específicas y la calidad de las relaciones establecidas con los compañeros. Por el contrario, los niños con niveles bajos mostraban con más frecuencia problemas de conducta (McIntyre, Blacher & Baker, 2006).

La capacidad de autorregulación emocional es, por tanto, un componente central en la explicación del nivel de ajuste de

los niños en prácticamente todas las esferas de su funcionamiento, determinando en gran medida la capacidad de adaptación y el éxito que obtienen en el ámbito académico y social desde edades muy tempranas.

Los programas de entrenamiento

La monitorización y el entrenamiento en competencias emocionales centradas en la autorregulación tienen un **impacto positivo en los distintos marcadores de éxito académico y social de los niños**. De hecho, el entrenamiento en habilidades en los niños es un enfoque crítico en la prevención y modificación de los trastornos emocionales y de conducta (Forness et al., 1999). El problema en muchos casos es que la detección y el tratamiento no ocurren hasta edades relativamente avanzadas. En un trabajo llevado a cabo por Duncan y sus colaboradores, se comprobó que la atención sistemática a niños con problemas emocionales y de comportamiento no solía empezar hasta quinto grado, aunque en la mayor parte de los casos tanto padres como profesores habían percibido indicios de la existencia de síntomas o comportamientos problemáticos con anterioridad (Duncan, Forness & Hartsough, 1995).

Por otra parte, hay evidencias de los beneficios de **programas de intervención centrados en el entrenamiento en habilidades de regulación emocional implicando a padres**, profesores y a los propios niños, así como de los efectos del entrenamiento en componentes individuales. Por ejemplo, en un trabajo reciente, Moffitt y sus colaboradores encontraron que el nivel de autocontrol (capacidad para demorar las recompensas, modular las respuestas emocionales e inhibir los impulsos) tenía un impacto positivo importante en la salud psicológica y física, en el nivel de ingresos y en el (menor) consumo de sustancias, es decir, aquellos niños que habían desarrollado una mejor capacidad de autocontrolarse tenían un mejor nivel de ajuste en la vida adulta en prácticamente todas las esferas de sus vidas (Moffitt et al., 2011).

Parece evidente que los esfuerzos de padres y educadores por conocer y desarrollar las competencias emocionales de los niños tienen un efecto importante sobre su desarrollo, por lo que el siguiente paso debería ser **facilitar el acceso masivo de estos recursos a los padres, madres y educadores**. Sabemos que existen numerosos intentos de llevar esto a cabo (escuelas de padres, portales web de recursos educativos, etc.). ¿Qué falla entonces? ¿por qué no existe una adherencia masiva a estas prácticas? La respuesta a esta pregunta excede el alcance de esta revisión, aunque es fácil atisbar algunos factores que podrían dar cuenta de esta limitación.

En primer lugar, la **falta de personalización**, es decir, la dificultad para acceder a una información debidamente segmentada de acuerdo con las necesidades y características del niño en cuestión. Sin esa información, los padres están en manos de

una cantidad desestructurada de información, segmentada, en el mejor de los casos, por diagnósticos difícilmente accesibles y ajenos a la competencia de la mayoría de los progenitores. Como consecuencia, los esfuerzos de los padres dependen más del estilo de cada uno para afrontar la incertidumbre y la ambigüedad, lo que les lleva, en unos casos, a asumir que al niño le pasa todo lo que leen, y en otros casos, a dar por hecho que todo está bien, y que esas cosas les pasan solo a los demás.

El segundo factor es de **corte motivacional y de acceso a recursos**. Sabemos que la mayor parte de los padres valoran la felicidad y el desarrollo emocional de sus hijos como elementos prioritarios en su función como educadores. Sin embargo, el coste en términos de tiempo y de recursos económicos constituye en ocasiones una barrera para su implicación. Además, a veces es difícil ver los efectos a corto plazo de sus esfuerzos, lo que, sumado a la dificultad para trasladar la información genérica a las necesidades específicas de cada niño, podría incrementar las barreras para el compromiso de los padres.

El sistema Gomins®

El sistema Gomins® es una propuesta innovadora para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en niños de 4 a 12 años. Se ha **implementado en un soporte tecnológico para facilitar el acceso masivo de padres y madres a los recursos que ofrece**. El sistema ha sido desarrollado por el Centro de Psicología Álava Reyes en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid y **consta de tres elementos principales**.

En primer lugar, **un videojuego para niños**, en el que se recogen datos de la ejecución del niño que **permiten conocer su estilo de comportamiento y hacer inferencias sobre sus niveles de competencia en ámbitos clave para la autorregulación emocional** (tolerancia a la frustración, impulsividad, reconocimiento de emociones, asertividad y autocontrol emocional). Los datos generados se envían mediante protocolos seguros a un servidor central, donde se analizan y se interpretan de acuerdo con algoritmos generados para este fin. Los datos procesados e interpretados se envían después a **una aplicación para smartphones desde la que los padres pueden ver la evolución de los niños en las diferentes áreas y tener acceso a programas de entrenamiento para cada área basados en actividades en familia** (por ejemplo, juegos, manualidades, recetas de cocina) que han sido desarrollados por un equipo de psicólogos expertos en psicología infanto-juvenil. Estas secuencias de actividades están minuciosamente pensadas para facilitar el desarrollo de las competencias a la vez que potencian al máximo la autonomía del niño y su capacidad de autorregulación.

Parte de la innovación se basa en la metodología utilizada para

el entrenamiento. **Esta metodología combina procedimientos del aprendizaje experiencial** (por ejemplo, Kolb, 1984) **con los principios de la modificación de conducta**. El objetivo es facilitar la máxima autonomía y motivación intrínseca por el cambio, a la vez que se garantizan la estabilidad y la transferencia del aprendizaje al contexto natural del niño.

El **modelo desarrollado por nuestro equipo** (Peña, 2014) no se limita a dividir el proceso de adquisición en dos fases, sino que **apuesta por la creación de una matriz de estados que define una secuencia específica de interacciones entre los educadores y el niño, determinando el tipo de actividad** (por ejemplo, juego, actividad natural del niño), **las variables a las que prestar atención diferencial** (por ejemplo, consecuencias de la conducta, emociones experimentadas), **el tipo de producto que ha de generarse** (por ejemplo, señales, estímulos discriminativos, autoinstrucciones) y el **tipo de contingencia de discriminación y reforzamiento que ha de implementarse en cada celda de la matriz**. De esta forma, para cada una de las celdas de la matriz existiría un objetivo de aprendizaje y especificaciones sobre los aspectos de la experiencia en los que deben centrarse la observación, la reflexión y la experimentación posterior, así como los criterios para iterar o avanzar en las acciones definidas en el programa.

Los estudios realizados hasta la fecha muestran que las escalas generadas por el sistema Gomins® guardan una relación significativa con escalas clínicas de referencia.

Esta relación es especialmente intensa en el caso de los trastornos externalizantes, permitiendo así explicar una parte importante de la varianza (30-40%). Por tanto, el sistema Gomins® es una aproximación válida para la monitorización del riesgo psicopatológico en niños de entre 4 y 12 años.

En la versión actual del sistema (disponible para dispositivos con sistemas operativos iOS y Android, en castellano e inglés) hemos implementado **un total de 150 actividades** con este patrón, divididas en tres niveles para facilitar la motivación a través de la consecución de logros parciales y facilitar la cesión progresiva de control al niño.

Como se puede comprobar, el sistema Gomins® pretende **facilitar el desarrollo de las competencias emocionales y sociales con una metodología innovadora, rigurosa y centrada en la autorregulación**. El objetivo es poner al alcance de padres y madres recursos personalizados y de gran calidad, permitiéndoles desarrollar la educación emocional de sus hijos con garantías y potenciando las actividades en familia, lo que contribuye así a mejorar la calidad del tiempo compartido.

El sistema Gomins® también da respuesta a la demanda de numerosos profesores que consideran que los niños están perdiendo una pieza crítica en su educación. En la actualidad estamos trabajando en el sistema Gomins for Schools® que permitirá dar apoyo a las familias y llegar a un mayor número de estudiantes al implementar el sistema Gomins® en las aulas.

CONCLUSIONES

La capacidad de **autorregulación emocional** debe considerarse un elemento central en cualquier proyecto educativo que pretenda dotar a los niños de las herramientas necesarias para alcanzar el éxito en los ámbitos más relevantes de su desarrollo. Esta capacidad **facilita al niño la posibilidad de influir sobre los propios estados emocionales, inhibiendo o modulando las respuestas automáticas ante determinadas situaciones y permitiéndole así dirigir su comportamiento de forma eficaz hacia metas u objetivos a largo plazo**.

Los efectos de la autorregulación emocional son de gran importancia por diferentes razones. En primer lugar, **la autorregulación tiene un impacto directo en la génesis y el desarrollo de la mayor parte de los trastornos psicológicos en la infancia**. En el caso de los trastornos internalizantes, la autorregulación parece ser más relevante en los primeros años de vida, afectando a la capacidad para inhibir manifestaciones conductuales (por ejemplo, abulia, apatía) y cognitivas (por ejemplo, preocupación o atención selectiva negativa) de los trastornos y facilitando así su aparición y mantenimiento. En el caso de los trastornos externalizantes, la relación se da en prácticamente todas las etapas del desarrollo, desde los primeros meses hasta la adolescencia y, en la mayor parte de los casos, los problemas están asociados con la impulsividad y los déficits en el control voluntario e inhibitorio.

El impacto de las diferencias individuales en la capacidad para regular las emociones **afecta también de una manera crucial al rendimiento académico y social**, por lo que es fácil intuir la generación de importantes bucles o círculos viciosos en los que los déficits en las competencias emocionales impiden el ajuste y adaptación del niño, creando así cuadros clínicos, fracaso académico y baja competencia social, lo que a su vez dificulta el desarrollo de las competencias necesarias para adaptarse a las demandas de un entorno progresivamente más complejo y exigente en etapas evolutivas posteriores. Por el contrario, cuando el nivel de desarrollo de las competencias es alto, las consecuencias van mucho más allá de la ausencia de psicopatología, facilitando la consecución de metas importantes, generando un deseo progresivo de autonomía y mejorando al mismo tiempo su nivel de satisfacción y motivación. La autonomía es, por tanto, el eje central en el desarrollo de la capacidad de autorregulación emocional.

El primer reto para los profesionales es **sensibilizar a padres y madres acerca de los beneficios de este enfoque**, así como de los riesgos de las prácticas opuestas (por ejemplo, sobreprotección, estilos autoritarios y punitivos).

El segundo es **poner este conocimiento y los recursos necesarios para su implementación al alcance de todos**, garantizando el máximo nivel de sensibilidad a las diferencias individuales y madurativas de cada niño.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Aláez, M., Martínez-Arias, R., & Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema, 12*, 525-532.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*(6), 419-443.

Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 337-349.

Civic Enterprises, Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Chicago.

Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, J., Streuning, E. L. (1993). An Epidemiological Study of Disorders in Late Childhood and Adolescence? Age and Gender Specific Prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*(6), 851-867.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*, 317-333.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939-944.

Duncan, B. B., Forness, S. R., & Hartsough, C. (1995). Students identified as seriously emotionally disturbed in school-based day treatment: Cognitive, psychiatric, and special educational characteristics. *Behavioral Disorders, 20*(4), 238-252.

Eggum, N. D., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Valiente, C., Edwards, A., Kupfer, A. S., & Reiser, M. (2009). Predictors of withdrawal: possible precursors of avoidant personality disorder. *Development and psychopathology, 21*(3), 815-838.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., & Guthrie, I. K. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development, 72*(4), 1112-1134.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Child Development, 6*, 495-525.

Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Liew, J., Zhou, Q., Losoya, S. H., & Cumberland, A. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental psychology, 45*(4), 988-1008.

Forness, S. R., Serna, L. A., Nielsen, E., Lambros, K., Hale, M. J., & Kavale, K. A. (1999). A Model for Early Detection and Primary Prevention of Emotional or Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children, 23*(3), 325-45.

Así, si cada padre o madre pudiera monitorizar la evolución de sus hijos en estas dimensiones y contara con recursos de entrenamiento eficaces que se integrasen en la dinámica familiar sin interrumpirla ni sobrecargarla, estaríamos ante **el camino más adecuado para crear niños más activos, más libres y más felices**.

ALUMNOS CON TDAH: NECESIDADES Y SOLUCIONES A UN PROBLEMA PRESENTE EN CASI TODAS LAS AULAS



La página web tdahytu.es es una herramienta de ayuda docente de gran valor para padres, profesores y para los propios alumnos que presentan este trastorno.

Un niño con TDAH es capaz de conseguir los mismos logros académicos que el resto de sus compañeros, eso sí, con mayor esfuerzo, una **metodología de estudio personalizada y adaptaciones curriculares**. En este sentido, **Carolina Castellano, experta en psicología especializada en dificultades del aprendizaje**, mantiene que el TDAH es un trastorno cuyos síntomas pueden pasar inadvertidos en algún momento, pero que tiene **repercusiones clínicamente significativas en la vida de la persona que lo padece y sus familiares**.

En España se estima que hay unos 400.000 niños y adolescentes con TDAH, es decir, entre el 5 y el 7% de los estudiantes, lo que supone que en cada aula habría 1 ó 2 alumnos en esta situación. **En muchos casos es el profesor la primera persona en detectar los síntomas**. Pero uno de los problemas más frecuentes con los que se encuentra es no saber cómo actuar.

Estamos hablando de chicos que son un torrente de energía y que, en muchas ocasiones, se sienten frustrados por no poder conseguir los objetivos formativos a los que se enfrentan. Además del ámbito puramente académico, hay que tener en cuenta que **son niños que suelen presentar problemas para relacionarse con el resto de sus compañeros**. Ante situaciones de esta índole, Carolina Castellano afirma que “el primer paso y gran parte de la solución es informarse, **es fundamental comprender los comportamientos del niño con TDAH para poder ayudarle y trabajar con él**. Hoy existen **herramientas gratuitas** que tratan en profundidad este tema con materiales como guías didácticas, **métodos de estudio** y organización del trabajo, una de ellas es la **web www.tdahytu.es**”.

¿QUÉ SIGNOS MUESTRA UN ALUMNO CON TDAH?

En el vídeo **Tú Decides AHORA** podrás conocer la historia de Pablo, un niño de 7 años al que le diagnostican TDAH. Un vídeo emotivo que está teniendo gran difusión y que ha superado ya los 6 millones de reproducciones.

Pulsa sobre la imagen para reproducir el vídeo. También puedes verlo online desde **[este enlace](#)**.



¿CÓMO PODEMOS AYUDAR A UN ALUMNO CON TDAH?

La primera recomendación es no regañarle y mantener una actitud colaboradora.

Darle las tareas fraccionadas, de forma que consiga el objetivo en metas más accesibles.

Es necesario marcarle tiempos y ritmos de estudio.

Facilitarle una agenda y asegurarse de que va apuntando sus tareas, de forma que hacerlo se convierta en algo rutinario.

Felicitarle por el trabajo bien hecho.

Adaptar el examen a su metodología de trabajo también es de gran ayuda para estos alumnos, por ejemplo dándoles la posibilidad de hacerlo oral, facilitándoles las preguntas poco a poco u otorgándoles algo más de tiempo para completar el examen.

Bárbara Erce, presidenta y fundadora de AAMNDAH tiene una hija con TDAH y sus primeros pasos fueron de gran incertidumbre. “El principal obstáculo que encontré fue la falta de información; este hecho unido a la dificultad para encontrar a los especialistas adecuados y, sobre todo, a no saber cómo orientar la situación a nivel escolar me dio la sensación de estar totalmente desbordada. Quizás ese fue mi impulso para crear la asociación, poder asesorar a las familias que se inician en el camino de búsqueda de un diagnóstico”, afirma.



Con la finalidad de facilitar esa labor de búsqueda de información, tanto para padres como para profesores, se ha creado **TDAHytú.es**, una web de Shire que **recoge información científica avalada por especialistas en el trastorno** que dan respuesta a mucha de las preguntas que implica este trastorno.

También ofrece materiales didácticos y consejos para tratar los distintos aspectos del entorno escolar, como la gestión de las tareas, ayudas para enfrentarse a los exámenes, metodologías de estudio etc. con materiales visuales y adaptados al alumno.

Además esta web ofrece la posibilidad de descargarte gratuitamente el **Manual para Padres y Profesores**, desarrollado con el aval de la Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Deficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH), una asociación sin ánimo de lucro que se dedica a promover la investigación del TDAH y a colaborar en áreas educativas, de atención social y científicas. El manual que se ha desarrollado está compuesto por 5 tomos elaborados con la finalidad de servir de guía a la hora de abordar con el alumno cuestiones tan relevantes como la mejora de las técnicas de comunicación y estudio, el control de las conductas o el refuerzo de sus destrezas en el ámbito social o en su vida cotidiana.

El TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) es un trastorno neurobiológico que afecta alrededor del 5% de los niños en edad escolar y genera dificultades de adaptación en múltiples aspectos de la vida del niño; vida familiar, social, y académica. Esta realidad se traduce en un incremento de las consultas médicas, **en la necesidad de intervención de los equipos de orientación educativa en los centros escolares y adaptación curricular**.

CAROLINA CASTELLANO VILLAFÑE

Psicóloga especialista en Dificultades de Aprendizaje. Directora Gabinete Carolina Castellano.

“Conozco bastante bien esta página web. En la actualidad existe mucha información, pero médico-científica poca, y menos plasmada de una forma didáctica y accesible, por lo que la considero muy útil tanto para padres como para profesores. Cuando necesito sensibilizar a un claustro de profesores les enseño algunos de los videos que son muy claros y concisos a la vez que emotivos. También recurro a los consejos prácticos para facilitárselos a padres y profesores. La página web está diseñada de tal manera que podemos enseñárselo a los mismos niños/adolescentes con TDAH, para ayudarles a construir su propia identidad con sus puntos fuertes y débiles”.

BÁRBARA ERCE CAMINO

Presidenta y Fundadora de AAMNDAH.

“Como madre de una niña con TDAH lo que más he echado en falta durante los primeros momentos ha sido contar con formación en TDAH. Conozco TDAHytú desde hace tiempo y desde que la encontré me ha ayudado mucho en este camino, también a estar al día con artículos tanto de corte científico como testimoniales. Realmente me parece un recurso fantástico para los que estamos implicados de alguna manera con este mundo”.



EL MODELO SER MÁS: UN ENFOQUE DE COACHING PARA ORIENTADORES

La mejor manera de hacer es ser. Lao Tsé, s. IV a. C.

Los *coaches* eran los cocheros o conductores de carruajes tirados por caballos originarios de un pueblo húngaro llamado Kocs. El conductor o cochero nos ayuda a llegar más rápido y directo a nuestro destino. Una forma de expresar lo que hace un coach es ayudar al cliente (el viajero) a llegar desde donde está ahora hasta donde quiere estar.

Actualmente el papel del coach ha perdido su connotación directiva, no es el coach quien conduce el proceso, sino que es un guía o acompañante en el camino del cliente. Este artículo aplica el Modelo SER MÁS, propuesto en mi libro *Fundamentos psicológicos del coaching* (2015), al proceso de orientación. Es una metodología de coaching que puede aplicar el orientador con el fin de **acompañar al alumno en su proceso de crecimiento**.

El modelo SER MÁS (Valderrama, 2015) sigue la senda de Lao Tsé, filósofo chino autor del Tao Te King, la obra esencial del taoísmo. Para conseguir los resultados deseados, necesitamos emprender las acciones encaminadas a producirlos.

Por Beatriz Valderrama

Doctora en Psicología. Directora de Alta Capacidad. Coach Senior por AECOP.
Psicólogo Experto en Coaching por Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid

Para comportarnos de ese modo, necesitamos ser el tipo de persona capaz de comportarse así.

SER -> HACER -> LOGRAR

De modo que, si nos concentramos en desarrollar nuestro SER, luego podremos hacer y lograr MÁS. De aquí se deriva mi definición de coaching:

El coaching es un proceso y una relación, cuya finalidad es ayudar al cliente (alumno) a transformar su ser para conseguir sus metas.

A este modelo de coaching transformacional lo llamé SER MÁS. En la figura podemos ver las fases del proceso. Las tres primeras se enfocan en el ser y las tres últimas ponen el foco en alcanzar más.



Figura 1. Fases del proceso de Coaching SER MÁS. Valderrama, 2015.

En la siguiente tabla podemos ver una síntesis de cada una de las fases, que se despliegan a continuación.

SINTONÍA	Lo primero en un proceso de coaching es construir una relación de confianza. Para ello hay que conseguir estar en sintonía con el alumno.
ESCUCHA	La mayéutica o método socrático es el arte de ayudar a procrear ideas. Consiste en emplear el diálogo para "alumbrar" el conocimiento.
REENCUADRE	Para SER plenamente y vivir una vida con sentido es fundamental liberarnos de nuestras creencias limitantes.
METAS	Crear metas estimulantes y una visión de dónde queremos ir y lo que queremos lograr nos permite movilizar nuestras energías y encaminar nuestras acciones para alcanzarlas.
ACCIÓN	Es el momento de elaborar y poner en práctica un Plan de Acción para alcanzar la visión y los sueños.
SOSTENIMIENTO	El coach aporta el apoyo y refuerzo necesarios para sostener el esfuerzo y prevenir recaídas.

Tabla 1. Fases del proceso de Coaching SER MÁS. Valderrama, 2015

1. CÓMO GENERAR SINTONÍA

Lo primero en un proceso de coaching es **construir una relación de confianza**, que es básica para que el proceso rinda sus frutos. Sólo si el alumno confía en el orientador le permitirá asomarse a su mundo interior, a sus creencias, sueños y esperanzas.

Para construir una relación de confianza hay que conseguir estar en sintonía con el alumno, lo que requiere una serie de habilidades por parte del orientador/coach:

Acercarse sin prejuicios

Se trata de ir al encuentro del otro con una mirada limpia, **libre de prejuicios y sesgos**, con genuina curiosidad y fascinación por su visión del mundo.

Según Rogers (1951), todo ser humano vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias, de las cuales él es el centro. El individuo **percibe sus experiencias como una realidad**, y reacciona a sus percepciones. Su experiencia es su realidad. **Cada persona tiene su propia verdad**. El mejor punto de vista para comprender el comportamiento es desde el marco de referencia interno de la persona.

Desarrollar y comunicar expectativas positivas

Rosenthal (1968) demostró el **efecto Pigmalión**, la influencia positiva que ejercen las expectativas del maestro (coach o mentor) sobre el aprendizaje y desarrollo del alumno. El efecto de las expectativas positivas sobre el comportamiento constituye un ejemplo de **profecía que se cumple** generando un círculo virtuoso que se refuerza en la dirección deseada, el crecimiento personal.



Figura 2. El círculo virtuoso de las expectativas positivas. Valderrama, 2009

Las palabras de aliento de figuras con **influencia** tienen impacto en las creencias de autoeficacia, lo que conduce a la mejora de la actuación. La **autoeficacia**, concepto acuñado por Bandura, es la creencia de la persona en que tiene capacidad y control para actuar eficazmente y conseguir sus metas. Las creencias de autoeficacia pueden ser motivadoras por sí mismas, pues aumentan el esfuerzo y la persistencia en tareas desafiantes. Cuando el alumno tiene creencias de autoeficacia altas, se muestra más proclive a emprender un proyecto de cambio, superar los obstáculos y persistir en sus esfuerzos hasta lograrlo.

Bandura encontró que las creencias de autoeficacia de los alumnos influyen en la nota que se obtiene en matemáticas en 26 de 30 países estudiados. En otra investigación, Bandura demostró que el **refuerzo positivo** de las creencias de autoeficacia de los participantes en el experimento lograba, no sólo que resolvieran problemas de matemáticas mucho mejor que aquellos a quienes se les había desanimado sobre su capacidad, sino que además mostraron una mayor resistencia al dolor al sumergir las manos en un tanque de agua helada. Es decir, el efecto positivo del refuerzo no sólo llega al nivel del comportamiento, sino también tiene impacto en el estado fisiológico.

Empatizar con las emociones, inquietudes y expectativas

Rogers (1961) estableció las tres condiciones necesarias en un profesional de ayuda para crear el clima psicológico necesario para promover el crecimiento personal. En primer lugar, comunicarse de modo sincero es la clave para inspirar confianza en el alumno. En segundo lugar, el **aprecio incondicional** es una actitud positiva de aceptación de la persona, sin juzgarla ni criticarla. Implica la ausencia de juicios valorativos. No significa aprobación ciega o justificación de las conductas, sino la aceptación incondicional del alumno, independientemente de cómo actúe.

Pero para Rogers, la aceptación no significa nada si no implica comprensión. La **comprensión empática**, por tanto, es clave para crear un clima de seguridad psicológica. Daniel Goleman (1998) define la empatía en sus aspectos cognitivos: *“La esencia de la empatía consiste en darse cuenta de lo que sienten los demás sin necesidad de que lleguen a decirnoslo”*.

Bailar con el alumno

Rosenthal encontró que el Efecto Pigmalión se producía a través de sutiles señales no verbales. Desde los años 60 los psicólogos han estado estudiando el fenómeno de **mirroring** (reflejo), la replicación inconsciente de las señales no verbales de otra persona que se produce espontáneamente

en las interacciones cotidianas. Esto facilita la empatía, pues las personas experimentan más fácilmente las emociones de los demás imitando su postura y sus gestos.

En 1996, Giacomo Rizzolatti y su equipo descubrieron las **“neuronas espejo”**, cuya activación permite a los individuos reflejar los movimientos y gestos de los otros y facilita la conexión empática.

La empatía entre seres humanos se traduce en una especie de danza en la que se sincronizan de forma sutil los movimientos, las posturas, el tono de voz, el ritmo del habla y hasta la respiración.

2. CÓMO ESCUCHAR Y MOSTRAR QUE SE ESCUCHA

La mayéutica o método socrático es el arte de ayudar a crear ideas. Sócrates decía que, al igual que su madre, que era comadrona, él empleaba el **diálogo** para “alumbrar” el conocimiento.

Formulando preguntas poderosas, escuchando en profundidad y reformulando, el orientador ayuda al alumno a:

- Tomar conciencia de sus emociones, interpretaciones, deseos e inquietudes.
- Cuestionar sus juicios, supuestos, inferencias y atribuciones de causas.
- Clarificar su pensamiento, transformar problemas en oportunidades, identificar sus sueños, objetivos, limitaciones y obstáculos.
- Fortalecer su capacidad para encontrar soluciones y tomar decisiones.
- Reforzar su responsabilidad, autoconfianza y autonomía.

Para escuchar en profundidad, es fundamental desarrollar una actitud de **interés genuino** en nuestro interlocutor, apertura a sus opiniones, disposición mental a **suspender el juicio** y a aceptar como legítimas sus reacciones, percepciones y sentimientos.

Carl Rogers es el creador de la técnica de **escucha activa**. El terapeuta se limita a reflejar lo que el cliente está expresando. De este modo el cliente puede obtener un “insight”, descubrirse a sí mismo, viéndose reflejado como en un **espejo**.

La técnica de Reflejo consiste en parafrasear el mensaje del interlocutor, manteniendo su sentido. Ayuda a clarificar el mensaje, si es confuso, y a comprobar la comprensión.

“Si te he entendido bien, lo que dices es...”

El **Reflejo del sentimiento** trata de reflejar no sólo el contenido del mensaje, sino también los sentimientos que subyacen. Para ello el coach ha de observar las pistas no verbales e identificar la emoción, con cuidado de no malinterpretarla. Es necesario tantear para comprobar la exactitud de nuestra percepción y tener cuidado a la hora de nombrar la emoción. La etiqueta ha de ser positiva para que la persona se sienta validada.

“Veo que estás molesto por...” “¿Es así?”

3. REENCUADRE: CÓMO CAMBIAR LOS MODELOS MENTALES

Según el modelo SERMÁS, el proceso de coaching tiene como objetivo ayudar al alumno a **transformar** su ser para conseguir sus metas. Transformar es alcanzar un **cambio** sostenido en la dirección deseada. Para SER plenamente y vivir una vida con sentido es fundamental liberarnos de nuestras creencias limitantes.

En la tercera fase del proceso, después de Sintonizar y Escuchar la historia del alumno, el coach ayuda a reencuadrar o reestructurar la historia narrada por el alumno abriéndola al cambio. El reencuadre es la herramienta más poderosa para introducir cambios en el **guión de vida** y los **modelos mentales** del alumno.

Los modelos mentales son las imágenes, supuestos e historias que llevamos en la mente acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo. Operan como un cristal que filtra nuestra visión y determina lo que vemos.

Las palabras y los símbolos guardan con el mundo de la realidad la misma relación que un mapa con el territorio que representa... Vivimos con un “mapa” perceptivo que nunca es la realidad.

(Rogers, 1951).

El papel del coach es el de un facilitador del aprendizaje profundo. Para aprender en profundidad es necesario en primer lugar **cuestionar** nuestros modelos mentales e identificar aquellos que nos llevan a “callejones sin salida” o nos inducen a tomar decisiones equivocadas.

En segundo lugar reemplazar estos hábitos mentales inefectivos por nuevas convicciones que nos reporten una mirada más útil sobre la realidad y expandan nuestra capacidad de acción.

Reencuadrar o reformular significa realizar un cambio de perspectiva, enfocar nuestras experiencias bajo una luz positiva, encontrando significados más útiles y poderosos que abran nuevas posibilidades de acción creativa. Los cambios en el “ver” y el SER, se materializarán luego en cambios en el “hacer”.

El orientador/coach que ha establecido una relación de confianza puede ayudar al alumno a traer a la superficie sus emociones y explorar su significado, en un clima de respeto y aceptación.

*Cuanto mayor sea la precisión con que monitoricemos nuestras alteraciones emocionales, más rápidamente podremos recuperarnos de sus efectos perturbadores. La **claridad emocional** nos capacita para controlar nuestros estados de ánimo negativos.*

(Goleman, 1998)

Pensamientos, sentimientos y comportamientos están íntimamente entrelazados. Los eventos del entorno disparan emociones y reacciones fisiológicas que conducen a interpretaciones. Nuestros **pensamientos** e interpretaciones de lo que percibimos influyen a su vez en nuestras **emociones**, que generan reacciones y comportamientos.

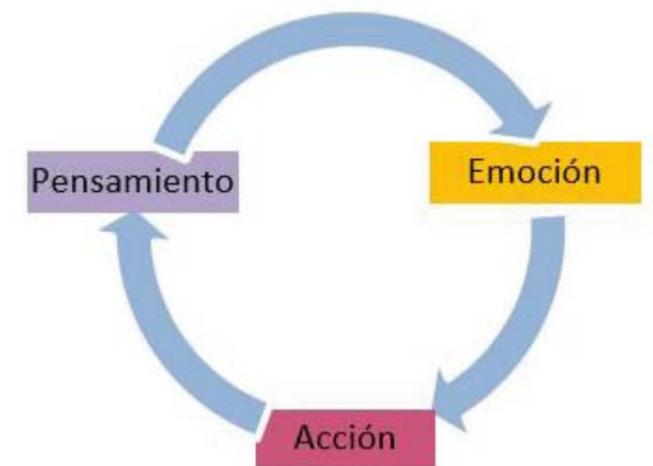


Figura 3. El círculo mágico: lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos

Las emociones reclutan, y a veces secuestran, a los restantes procesos psicológicos como la atención, percepción, memoria, el pensamiento y la comunicación verbal y no verbal.

Traer las emociones a la superficie posibilita la identificación de patrones de pensamiento que capacitan o que limitan. El proceso de coaching crea un espacio para que el alumno pueda reflexionar en cómo sus sentimientos influyen en sus pensamientos y comportamientos. Así el alumno puede tomar conciencia de sus círculos aprendidos de pensamiento, emoción y acción que quizá no son útiles en la situación actual, sino que están limitando sus elecciones y su eficacia.

Nuestra capacidad de modificar nuestros pensamientos, de cambiar nuestro lenguaje interno, es infinita, y por tanto también lo es la capacidad de generar estados emocionales. Cambiar nuestros pensamientos implica modificar físicamente la estructura de nuestro cerebro.

Para poder cambiar nuestras emociones necesitamos tomar conciencia de ellas y aceptar su **responsabilidad**. Si pensamos que el mundo o los demás son la causa de nuestros problemas y nuestras emociones negativas, nos veremos como víctimas impotentes.

En la fase de Reencuadre, el coach ayuda al alumno a pensar de otra forma, a cuestionarse las historias que se cuenta para justificar sus estados de ánimo y a reformular sus juicios y atribuciones de causa.

4. METAS: CÓMO SABER DÓNDE UNO QUIERE IR

Necesitamos metas ilusionantes para movilizar la energía necesaria que contrarreste la fuerte atracción de nuestros hábitos arraigados y sostenga nuestros esfuerzos de cambio. Crear metas estimulantes y una visión de dónde queremos ir y lo que queremos lograr nos permite movilizar nuestras energías y encaminar nuestras acciones para alcanzarlas.

El papel del orientador/coach consiste en inspirar al alumno para plantearse metas altas y esforzarse por alcanzarlas. Para ello utiliza las preguntas y también ejercicios de **visualización**, metáforas o dibujo, con el fin de ayudar al alumno a formular su visión personal. El coach invita al alumno a situarse mentalmente en un momento del futuro en que ha conseguido sus sueños y deseos.

“Imagínate dentro de un año cuando todo es exactamente como deseas. Describe o dibuja la situación, las relaciones con otras personas, los sentimientos que experimentas... ¿Qué ves? ¿Qué oyes? ¿Qué piensas? ¿Qué haces? ¿Cómo reconocerás que has alcanzado la meta? ¿Cómo podrían saberlo los demás? ¿Qué verían? ¿Qué sensación te produce alcanzarla? ¿Cómo te sientes ahora?”

Una vez que el alumno ha descrito o plasmado gráficamente la situación futura, el coach pregunta cómo ha llegado hasta allí.

“¿Qué has hecho para llegar hasta allí? ¿Qué tendrías que empezar a hacer ahora?”

A partir de la Visión Personal el coach ayuda al alumno a aterrizarla en **objetivos** concretos. En el mundo anglosajón se ha difundido el acrónimo SMART, en diferentes versiones que no siempre recogen los criterios fundamentales de formulación de objetivos: ser específicos, retadores y alcanzables.

Esta es mi versión en español, **RITMO**:

Realista	Alcanzable, ofrece oportunidades de éxito
Inspirador	Supone un estímulo, un reto de crecimiento
Temporalizado	Especifica un plazo límite para su consecución
Medible	Incluye el criterio específico para determinar si se ha alcanzado
Oportunidad	Definido en términos positivos

Tabla 2. Objetivos RITMO. Valderrama, 2009

Un ejemplo sencillo que cumple los criterios, suponiendo que sea alcanzable y retador para el alumno en su situación concreta:

Aprobar el examen de lengua en junio.

5. CÓMO EXPANDIR LA CAPACIDAD DE ACCIÓN

Un Mapa del Tesoro nos permite embarcarnos en la aventura del cambio con seguridad, para llegar a la meta de forma más fácil, evitando las trampas y escollos del camino. Refleja los territorios desconocidos por donde nos hemos de adentrar para llegar desde donde nos encontramos hasta nuestro destino, superando las distintas etapas y escalas del plan de viaje.

Para formalizar un Plan de Acción desarrollé el modelo **MAPA**, adaptando las siglas del modelo GROW, creado por Graham Alexander y ampliamente utilizado en el mundo del coaching.

Metas	G	Establecer objetivos RITMO
Realidad Actual	R	Explorar la situación actual
Posibles opciones	O	Generar opciones
Compromisos de Acción	W	Acordar acciones

Figura 4. Modelo MAPA. Valderrama, 2009

El MAPA señala con claridad la meta a dónde queremos llegar y traza la ruta para alcanzarla. El coach ayuda con sus preguntas al alumno a pensar, expresar y escribir o dibujar su Plan de Acción, que será su Mapa del Tesoro.

Metas	Aprobar el examen de lengua en junio
Realidad Actual	Tengo muy mala letra y escribo despacio No me da tiempo a terminar el examen
Posibles opciones	Conseguir más tiempo en el examen Acudir a clases de logopedia
Compromisos de Acción	Acudir a clases de logopedia Practicar por mi cuenta

Figura 5. Ejemplo de MAPA del alumno

6. CÓMO AYUDAR A SOSTENER EL CAMBIO

Volviendo a la definición inicial del proceso de coaching vemos que tiene como objetivo ayudar al alumno a transformar su SER para conseguir sus metas. Transformar es alcanzar un cambio sostenido en la dirección deseada. Es, por tanto, un proceso de **aprendizaje profundo del alumno**, facilitado por el coach. Aprender en profundidad consiste en cambiar los **hábitos de comportamiento**.

Podemos aplicar aquí algunas de las mejores prácticas que nos presenta Goleman (1998) para el desarrollo de la inteligencia emocional.

- **Alentar la práctica.** Alcanzar el momento en que el nuevo hábito reemplaza al viejo requiere mucha práctica. El cambio duradero requiere la práctica sostenida de los nuevos comportamientos. Es necesario aprovechar y crear oportunidades para practicar la nueva conducta consistentemente a lo largo del tiempo.

- **Animar y reforzar el cambio.** El feedback positivo puede ser altamente motivador, especialmente en el desarrollo de competencias emocionales complejas en que las personas tienen dificultades en percibir los pequeños cambios que van logrando. El apoyo del coach es crucial para mantener la motivación y el esfuerzo continuado del alumno.

- **Prevenir las recaídas.** El desarrollo de un nuevo hábito constituye un proceso gradual salpicado de avances y retrocesos en que los viejos hábitos pueden reaparecer, especialmente en momentos de dificultades o situaciones de tensión. Los hábitos cambian muy lentamente y las personas pueden desalentarse por la inercia de los viejos hábitos y la lentitud de los cambios. Para prevenir las recaídas es necesario normalizarlas como parte del proceso de cambio, de modo que el alumno no se desanime, valorándolas como una experiencia de aprendizaje para hacer más sólidos los nuevos hábitos.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Rogers, C. (1951). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1997.

Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Valderrama, B. (2009). *Desarrollo de competencias de Mentoring y Coaching*. Madrid: Pearson.

Valderrama, B. (2015). *Fundamentos psicológicos del coaching: Un modelo para SER MÁS*. Madrid: EOS.

PROCESOS RELACIONADOS CON EL EQUILIBRIO PERSONAL, EMOCIONAL Y AFECTIVO-MOTIVACIONALES

Cuando se habla de estos procesos muchas veces se hace de una forma un tanto superficial, ya que en realidad se está hablando de una serie muy amplia de constructos, fundamentados en modelos teóricos muy diversos y diferentes, y que no siempre son conectables la teoría con la práctica.

Esto último, es la consecuencia de que muchas veces el evaluador no hace (y no ha hecho) programas de intervención para ver si su evaluación es realista y eficaz

Unos de los componentes de la evaluación psicopedagógica son las variables de **“equilibrio personal”**-dicho en el sentido amplio-. Aquí podríamos ubicar todo lo concerniente a las **capacidades de relación interpersonal, equilibrio personal y emocional e interacción social** (habilidades sociales -adaptación, asertividad, agresividad, ansiedad, pasividad/retraimiento-, junto a variables afectivo-motivacionales -motivación, atribución, autoeficacia, autocontrol, ansiedad, estrés, autoconcepto, autoestima,...).

Todo esto teniendo en cuenta que hay que partir del un modelo teórico-conceptual operativo –o sea, que sirva para evaluar e intervenir-; lo cual precisa de unas metodologías que le son específicas, usando unos instrumentos basados en esos modelos, y que como resultado nos lleven a unas conclusiones y orientaciones, **que nos posibiliten la intervención** (dentro y/o fuera del centro educativo).



Figura 1. Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO)



Por **Jesús Torres Alcaide**. Orientador del CRA Elena Fortún de Villar de Olalla (Cuenca).

José Luis Galve Manzano. Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología y Pedagogía de E.S. Coordinador de CIDEAS. Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados.

Como síntesis de esta respuesta, diremos tras la **constatación de las dificultades**, éstas hay que traducirlas en términos de **necesidades educativas**, con el consiguiente **diseño de la respuesta educativa** adecuada a cada alumno/a.



Figura 2. Síntesis de proceso de respuesta a al alumnado con necesidades educativas

Tras estas consideraciones introductorias, cabe hacerse una serie de preguntas para la reflexión. Así pues, cabe preguntarse:

¿Qué incidencia tienen estas variables en las dificultades de aprendizaje, y en el rendimiento escolar en general?, ¿y en su desarrollo como persona? ¿A que llamamos perfil adaptativo? ¿Qué acepción, significado e incidencia pueden tener constructos como asertividad, ansiedad, estrés, autoestima, autoconcepto, adaptación, habilidades sociales, retraimiento, agresividad, motivación, atribución,...? ¿Qué instrumentos hay disponibles para su evaluación? Y por último, ¿qué información relevante aportan al proceso de evaluación y su inclusión en los informes de dificultades de aprendizaje?

La primera premisa que tenemos que tener clara cuando vayamos a abordar un caso de evaluación psicopedagógica es el componente afectivo-emocional, fundamentalmente porque a alumno hay que ayudarle primero como persona y después como estudiante.

Este componente es quizás el más polémico para su abordaje, por las múltiples acepciones teórico-conceptuales que lo han abordado (desde los modelos dinámicos, fenomenológico, conductuales, cognitivos, biopsicosocial, etc). Es lo que en el argot tradicional podría denominarse como **“personalidad”**, aunque no queremos entrar en polémicas sobre

la adecuación de este término de forma genérica. En este artículo se abordará preferentemente desde la perspectiva cognitivo-conductual, y abordaremos los constructos de *asertividad, ansiedad, estrés, autoestima, autoconcepto, adaptación, habilidades sociales, retraimiento, agresividad, motivación, atribución, ...*

Nuestra propuesta va a girar en torno a varias premisas: a) que nos permitan disponer de materiales validados; b) que nos permitan su abordaje a través de la orientación y de la acción tutorial; y c) que usen materiales asequibles desde el ámbito educativo.

Proponemos un **perfil de desarrollo integrado** que consideramos de utilidad, ya que puede tener su utilidad tanto para la evaluación psicopedagógica como para la acción tutorial, siendo de suma utilidad para la identificación de casos de riesgo o *problemáticos por exceso o por defecto dentro del marco de la acción tutorial*.

¿A qué llamamos perfil adaptativo?

Consideraremos como **alumno adaptado** a *“aquel que sabe abordar la situaciones que se le presentan de forma asertiva, sin alteraciones emocionales significativas -con ansiedad y estrés controlado-, que se acepta como persona tal cómo es -autoconcepto y autoestima en niveles óptimos-, y que posee un nivel de habilidades sociales que le hacen capaz de relacionarse de forma adecuada con su contexto social”*.

Dicho de otra forma que tiene control sobre el componente cognitivo de su conducta, sobre el componente emocional o fisiológico y sobre el componente motor.

¿A qué se llama ansiedad y estrés?

Los estudios de la influencia de la ansiedad sobre el rendimiento vienen de antiguo. En los últimos tiempos, asistimos en el medio escolar a un aumento de la ansiedad y el estrés, no sólo en niveles educativos de secundaria y universidad, sino también en edades de enseñanza obligatoria. Cada vez se observan más los alumnos que manifiestan un grado de estrés importante, fundamentalmente ante situaciones de examen, al bajo rendimiento, y sobre todo asociadas a la “selectividad”, yendo con bastante frecuencia acompañado de pensamientos negativos y desvalorizantes sobre su propia capacidad, generando miedo e incluso pánico al fracaso y temor a los juicios negativos de los adultos (padres y/o profesores, así como de su entorno social). La génesis de esa ansiedad con frecuencia viene precedida de una baja asimilación de los contenidos fundamentalmente por el bajo dominio de estrategias de aprendizaje y técnicas de

estudio, habiendo estado sustentados sus aprendizajes en unos procedimientos de tipo memorístico o superficial; esto junto a un episodio de ansiedad suele conllevar un nivel de bloqueamiento que empeora los resultados académicos, dejando de ser asertivos, y con cierta probabilidad apareciendo comportamientos disruptivos. Esto suele convertirse en una espiral que si no se controla acaba en fracaso en su rendimiento y adaptación, retroalimentándose de forma peligrosa.

Existen numerosas definiciones de ansiedad, el diccionario de la RAE la define como: "estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo", y "angustia que suele acompañar a muchas enfermedades, en particular a ciertas neurosis, y que no permite sosiego a los enfermos". Desde su etimología latina hace referencia a una sensación de angostura, estrechez, opresión y del griego quiere decir estrangular. En ambos casos se mantiene la idea de "opresión".

Entrando en definiciones más técnicas, la ansiedad se puede considerar como un "estado no específico de activación emocional que sobreviene tras interpretar, adecuada o inadecuadamente, ciertas señales del medio". O también como "...aprensión, tensión o inquietud derivada de la anticipación de un peligro interno o externo".

Es un concepto que no hay que confundir con "miedo" que sería las sensaciones, normalmente desagradables, que se ponen en marcha como respuesta normal ante peligros reales. O también como "reacción normal y natural ante una amenaza real o imaginaria que afecta a la integridad del individuo".

En la actualidad, la postura más común es considerar la ansiedad como un patrón conductual complejo, que incluye aspectos fisiológicos o emocionales, cognitivos e instrumentales o motores.



Figura 3. Componentes conductuales de la ansiedad

Los indicadores de la ansiedad están claramente definidos en las clasificaciones más conocidas de los trastornos mentales (DSM-IV, CEI-10), llegando a un alto grado de incidencia que puede rondar al 15% de los alumnos. Algunos investigadores han postulado una relación entre el estrés, que se produce ante una situación percibida como amenazadora por el alumno, y las respuestas de ansiedad.

La **ansiedad** se manifiesta en una triple respuesta:

- **Fisiológica o emocional.** Consiste en una activación excesiva del sistema nervioso vegetativo, que produce varios de estos síntomas: *dificultad para respirar, palpitaciones, sudoración, manos frías y húmedas, sequedad en la boca, mareos, náuseas, diarreas, escalofríos, micción frecuente, sofocos, dificultades para tragar, etc.*
- **Motora.** Incluye conductas de evitación, escape o huida de la situación ansiógena.
- **Cognitiva.** Consiste en *pensamientos de preocupación, temor a no controlar la situación, miedo a las críticas por parte de los demás, anticipación de consecuencias desagradables, etc.* Realmente es este componente el que hay que controlar para frenar la ansiedad.

Cuando aparecen varios de estos indicadores de forma persistente podemos estar ante un cuadro de ansiedad crónica o situacional (esporádica).



Figura 4. Componentes conductuales del miedo

El **estrés** es el proceso adaptativo que establece un papel importante en la supervivencia de las personas. Pero un nivel elevado de estrés es negativo generalmente, llegando a producir alteraciones cognitivas, emocionales y fisiológicas en los alumnos. La relación entre la activación producida por una situación estresante o estímulo estresor y el rendimiento esperado, muestran una forma gráfica de "U" invertida. A

tenor de dicha relación se podría decir que si bien los niveles de estrés por debajo de la media hacen que éste actúe como energizante, facilitando así la actuación, desempeño y ejecución de cualquier tarea, por el contrario cuando se presentan elevados niveles de estrés, la activación excesiva comienza a interferir y entorpecer la ejecución de la conducta/tarea, pudiendo llegar a bloquear. En conclusión, los posibles efectos positivos/negativos del estrés, vendrían definidos en función de la magnitud del propio estímulo estresor, aunque estaría altamente mediatizada por la auto-capacidad para afrontar el estrés que posea el alumno.

Normalmente, cuando se soporta un nivel/tasa moderada de estrés suele existir un nivel de productividad/ejecución alta pero durante un periodo de tiempo determinado; de igual forma a partir de un nivel o tasa de estrés alta y mantenida, la productividad tiende a decrecer, llegando a bloquear al alumno, teniendo una ejecución muy baja y de baja calidad. A través de la ley de Yerkes y Dodson se estableció la relación entre productividad y estrés. Así pues, cuanto más aumenta el estrés (eje horizontal), más lo hace la productividad (eje vertical), pero hasta un límite a partir del cual empieza a caer. También hay que indicar que el nivel soportable varía de unas personas a otras. Así a un alumno con un nivel de estrés moderado le ayuda a potenciar el rendimiento en una determinada actividad, pero a partir de determinada tasa empezará a decaer la actividad y a aparecer los errores.

El objetivo en educación-al igual que en el mundo laboral-no debe ser eliminar el estrés, sino controlarlo en tasas que beneficien la activación, sin dañar la salud. No es bueno ni la excesiva activación (tasa alta de estrés) ni la ausencia de activación (tasa muy baja de estrés); en resumen, lo que hay que hacer es educar para manejar el estrés de forma adecuada, que no dañe ni bloquee.

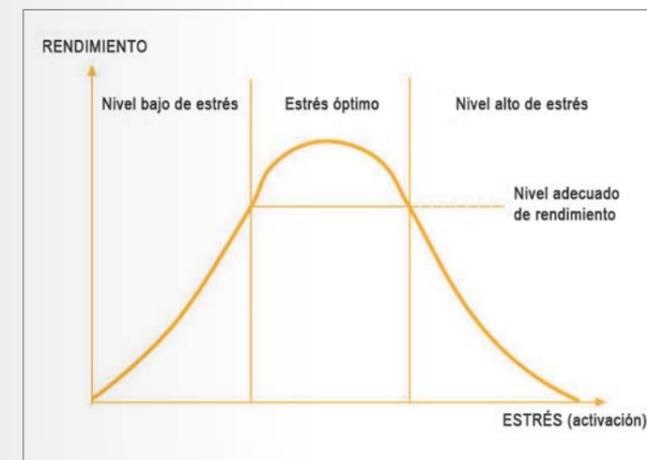


Figura 5. Curva de relación entre estrés y rendimiento

La mayoría de los estudios sobre la **ansiedad ante los exámenes** suelen coincidir en los siguientes **indicadores** comunes:

- **Tensión:** sensación de pánico, intranquilidad...
- **Preocupación o aparición de pensamientos negativos relacionados con la tarea.**
- **Pensamientos negativos no relacionados con la tarea,** pero referentes a la capacidad del alumno y las consecuencias de un posible fracaso. Es característico de los alumnos que manifiestan ansiedad ante los exámenes que hagan atribuciones internas de los fracasos y externas de los éxitos.
- **Reacciones corporales y fisiológicas:** no presentarse o abandonar el examen, sufrir náuseas o mareos, sudar o sofocarse en exceso, etc.

Se puede considerar que un alumno presenta altos **indicadores de estrés** cuando presenta una serie de alteraciones fisiológicas que son indicadoras de reacciones al estrés, mostrando varias evidencias de forma simultánea como las que se indican a continuación: cansancio físico excesivo (cansarse con facilidad), alteraciones del sueño (dificultad para dormirse, sueños inquietantes, despertarse varias veces por la noche, despertarse con sensación de no haber descansado), irritabilidad no justificada, etc de forma persistente, junto a episodios de diarreas y estreñimientos frecuentes, de acatarrarse con frecuencia; con sensación de dificultades atención, de concentración, con dificultades para estar tranquilo, con presencia de tics, con disminución de la ingesta alimentaria. Un nivel alto de estrés-aparición de varios de estos síntomas de forma permanente- se asocia con frecuencia o tiene sus repercusiones en dificultades de atención, asimilación y rendimiento académico.

¿Cómo se puede evaluar en nivel de ansiedad, estrés, ...?

La ansiedad puede evaluarse mediante cuatro procedimientos como son: **la entrevista, el autoinforme, la observación situacional y/o los registros fisiológicos.** Entre los cuestionarios más asequibles en nuestro país, hemos seleccionado los siguientes: EMANS y EMEST.

¿Qué es el autoconcepto y autoestima?

Toda persona a lo largo de su desarrollo vital, va configurando una serie de sentimientos, y percepciones personales que contribuirán a generar su propia imagen y opinión, la cual estará influida por la percepción obtenida de sus experiencias e interacciones vitales.

Numerosas investigaciones han evidenciado que los alumnos con un autoconcepto positivo tienen comportamientos más estables y satisfactorios, mientras que cuando su autoconcepto es negativo manifiestan inestabilidad e insatisfacción, afectando esto a sus relaciones interpersonales y a su rendimiento académico.

En el ámbito educativo se suele asociar el rendimiento académico con el autoconcepto; cuando un alumno tiene éxito se le refuerza como a alguien competente, importante y significativo, por lo cual suele tener un buen autoconcepto. Entre el alumno con alto y el alumno con bajo rendimiento suelen existir diferencias en el grado de sensibilidad a las críticas, en el grado de rechazo y aislamiento, en la existencia de actitudes defensivas (quejas, negativismo...) e incluso en la capacidad para expresar de forma adecuada sus acciones y sentimientos.

Existen dificultades a la hora de definir o concretar lo que se entiende por autoconcepto, ya que según la perspectiva teórica desde la que se enfoque tendrá muy diferentes connotaciones, en muchos casos se usa de forma simultánea autoconcepto y autoestima. Sin embargo, parece más adecuado considerar que la autoestima implica un juicio de valor sobre uno mismo, y sería, por tanto, el *componente emocional del autoconcepto*. En casi todas las definiciones analizadas se considera un constructo multidimensional. Se podría decir que no existe una definición única o uniforme de autoconcepto.

¿Qué es la asertividad?

Se podría decir que en la **asertividad**, "es el equilibrio positivo que debe mostrar una persona entre ser capaz de defender sus derechos, expresando lo que piensa y siente, y al mismo tiempo respetar los derechos, pensamientos y sentimientos de los demás". Sería un estilo de interacción social caracterizado por un equilibrio entre la *auto-asertividad* y la *hetero-asertividad*, equilibrio que se produce con puntuaciones medias o altas en ambas variables. Un buen nivel de asertividad es propio de las personas seguras de sí mismas, con buena autoestima, que se consideran a sí mismas y a las demás merecedoras de respeto y consideración. Para algunos autores la asertividad se situaría en un punto intermedio entre las conductas de agresividad y pasividad/timidez.

García y Magaz (1992) sugieren las siguientes tres dimensiones para analizar el comportamiento asertivo:

- **Auto-asertividad:** Es la clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de

los sentimientos propios y de la defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias. Es el grado de respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos propios.

- **Hetero-asertividad:** Es la clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás. Es el grado de respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos ajenos.
- **Estilo cognitivo:** Sistema de valores y creencias que la persona utiliza para regular sus interacciones con los demás. En este caso podemos hablar de cuatro tipos de estilos cognitivos: *asertivo*, *pasivo*, *agresivo*, y *pasivo-agresivo*.

Se podría decir que en la conducta asertiva, o sea, con un estilo cognitivo asertivo, se da en la persona que es capaz de defender sus derechos, expresando lo que piensa y siente, y al mismo tiempo de respetar los derechos, pensamientos y sentimientos de los demás. Sería un estilo de interacción social caracterizado por un equilibrio entre la auto-asertividad y la hetero-asertividad, equilibrio que se produce con puntuaciones medias o altas en ambas variables. Es propio de las personas seguras de sí mismas, con buena autoestima, que se consideran a sí mismas y a las demás merecedoras de respeto y consideración.

En relación con la última dimensión, y siguiendo a García y Magaz (2000a) podríamos hablar de los siguientes estilos cognitivos:

- **Pasivo:** Estilo de interacción social caracterizado por una elevada heteroasertividad y una escasa autoasertividad. Es propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras del respeto y consideración, pero que sí respetan a los demás.
- **Agresivo:** Estilo de interacción social caracterizado por una elevada autoasertividad y una escasa heteroasertividad. Es propio de las personas que se consideran superiores o mejores que los demás, a quienes suelen menospreciar.
- **Asertivo:** Estilo de interacción social caracterizado por un equilibrio entre la auto y la hetero-asertividad, equilibrio que se produce con puntuaciones medias o altas en ambas variables. Es propio de las personas seguras de sí mismas, con buena autoestima, que se consideran a sí mismas y a las demás merecedoras de respeto y consideración.

- **Pasivo-Agresivo:** Estilo de interacción social caracterizado por una escasa autoasertividad y heteroasertividad. Es propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras de respeto y consideración y que tampoco respetan a los demás, acumulando ira por las frecuentes experiencias de frustración personal y de agresión por parte de los demás.

Entre los cuestionarios más asequibles en nuestro país, hemos seleccionado: **ADCA**.

Hay autores que contemplan la existencia de un cuarto estilo, sería el **estilo pasivo-agresivo**, que se caracterizaría por unas veces responder de forma agresiva y otras de forma pasiva (siendo menos predecible su comportamiento probable que los agresivos o los pasivos/tímidos). Las personas de este estilo unas veces mostrarán inhibición verbal y otras excesos verbales y conductuales. Puede llegar a hacer daños a sí mismo y a los demás.

Estos modelos quedan representados de forma esquemática en la siguiente gráfica:



Figura 6: Estilos cognitivos y sus características

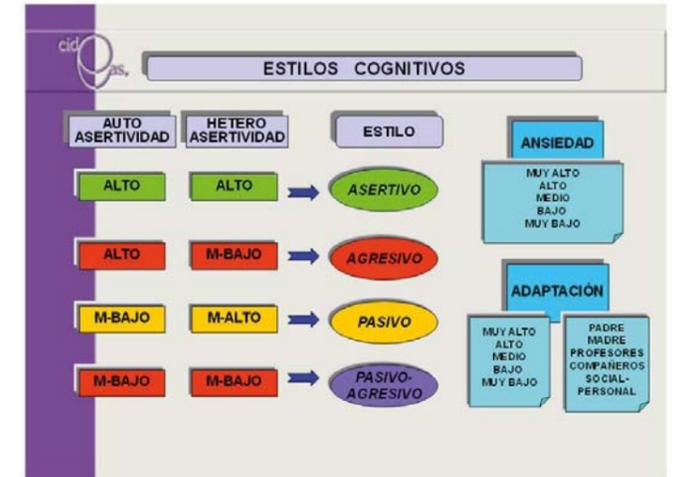


Figura 7. Estilos cognitivos e interrelación con otras variables

En base a estas variables podemos obtener cuatro prototipos de alumnos característicos en base a ese perfil adaptativo global. Los cuales requieren una intervención educativa específica.

Valores: MA (muy alto) - Alto (alto) - M (medio) B (bajo) - MB (muy bajo)



Figura 8. Ejemplos de estilos cognitivos e interrelación con otras variables

¿Qué es la adaptación?

El diccionario de la RAE, dice que **adaptación** es "acción y efecto de adaptar o adaptarse". Sobre adaptar dice que es: "acomodar, ajustar algo a otra cosa". "Dicho de una persona: Acomodarse, avenirse a diversas circunstancias, condiciones, etc"; y "Dicho de un ser vivo: Acomodarse a las condiciones de su entorno". La Enciclopedia Larousse define el término **adaptación** como "acción y efecto de adaptarse" y **adaptarse** como "acomodarse, avenirse a circunstancias, condiciones, etc".



La adaptación reflejaría el grado en que una persona mantiene interacciones sociales satisfactorias en determinados entornos y frente a ciertas personas significativas para ella. García Pérez y Magaz (1998a) la definen como "el ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, preferencias y necesidades, así como el ajuste de dicha conducta a las circunstancias del entorno en el que vive".

Innumerables autores han diferenciado en alumnos y adolescentes cuatro categorías principales de adaptación (García Pérez y Magaz, 1992):

- **Adaptación Personal.** Sería el grado de satisfacción con las cualidades y características de uno mismo. Obviamente, esta variable se solapa en gran medida con la autoestima y el autoconcepto.
- **Adaptación Familiar.** Mostraría la calidad de las relaciones con los miembros de la familia, fundamentalmente

el padre y la madre. Por lo que habría que diferenciar el nivel o grado de adaptación con el padre y con la madre, de forma independiente.

- **Adaptación Social.** Indicaría la facilidad para establecer relaciones con iguales, el deseo de hacer amigos y trabar contactos en general.
- **Adaptación Escolar.** Haría referencia a la adaptación al medio escolar, los profesores y los compañeros.

La prueba que consideramos más idónea es: EMA

La propuesta que hacemos de perfil adaptativo que proponemos queda integrada en el siguiente cuadro. En él se integran y comparan las variables que hemos estado analizando en este capítulo, y que están basadas en las aportaciones de los instrumentos propuestos.

PERFIL GENERAL ADAPTATIVO

Alumno/a:			Curso:	Pc	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO						
					1	10	20	30	40	50	60	70	80	90	99
ASERTIVIDAD ADCA	ASERTIVIDAD GLOBAL	Cualidad que define aquella clase de interacciones sociales que constituyen un acto de respeto por igual a las cualidades y características personales de uno/a mismo/a y de aquellas personas con quienes se desarrolla la interacción													
	AUTOASERTIVIDAD	Clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de la defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias. Grado de respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos propios													
	HETEROASERTIVIDAD	Clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás. Grado de respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos ajenos													
ANSIEDAD EMANS-EMEST-EPANS	ANSIEDAD	Estabilidad emocional, entendida como el nivel o grado de ansiedad y autocontrol emocional (percepción de respuestas fisiológicas de ansiedad por parte del alumno/a durante un periodo de tiempo de al menos dos meses).													
	ESTRÉS	Estabilidad emocional, entendida como el nivel o grado de estrés (valoración de la intensidad de las respuestas de estrés de manera regular por parte del alumno/a durante un periodo de tiempo de al menos dos meses).													
	PROBLEMAS DE ANSIEDAD	Estabilidad emocional, entendida como el nivel o grado de ansiedad y autocontrol emocional (valoración de la cantidad de situaciones y elementos del contexto escolar, que provocan reacciones de ansiedad de manera regular).													
ADAPTACIÓN EMA	FAMILIAR	ADAPTACIÓN PADRE	Representa la calidad de las relaciones con su padre. Una puntuación elevada significa una excelente relación con su padre. Una puntuación baja, expresa la existencia de problemas de relación padre-hijo/a.												
		ADAPTACIÓN MADRE	Representa la calidad de las relaciones con su madre. Una puntuación elevada significa una excelente relación con su madre. Una puntuación baja, expresa la existencia de problemas de relación madre-hijo/a.												
	ESCOLAR	ADAPTACIÓN PROFESORES	Representa la calidad de las relaciones con sus profesores. Una puntuación elevada significa una excelente relación con sus profesores, considerados de forma global. Una puntuación baja, expresa problemas de relación con ellos.												
		ADAPTACIÓN COMPAÑEROS	Representa la calidad de las relaciones con sus compañeros/as. Una puntuación elevada significa una excelente relación con sus compañeros considerados de forma global. Una puntuación baja, expresa la existencia de problemas de relación con ellos.												
	PER	ADAPTACIÓN GENÉRICA	Representa el conjunto de actitudes y valores sobre los estudios y sobre su centro educativo. Una puntuación elevada indicaría una valoración positiva del estudio y que se encuentra a gusto en el centro. Una puntuación baja indicaría rechazo a su centro y/o actitudes negativas hacia los estudios												
	ADAPTACIÓN PERSONAL	Representa el grado de aceptación de sí mismo/a. Una puntuación alta indica un buen autoconcepto y autoestima. Una puntuación baja indica un autoconcepto deficitario y una escasa autoestima.													

© IDEAS, GALVE, 2000

1 10 20 30 40 50 60 70 80 90 99

Cuadro 57. Propuesta de Perfil Adaptativo General

RESUMEN

De forma prioritaria antes hay que dar respuesta a las dificultades como persona que como estudiante. Por lo tanto, desde el primer momento de una evaluación de dificultades de aprendizaje hay que considerar dentro de las *condiciones personales* lo que podría denominarse como *componente afectivo-emocional*.

Es sin duda alguna, el componente más polémico para su abordaje, por las múltiples acepciones teórico-conceptuales desde las que lo han abordado los teóricos.

La propuesta que se ha realizado ha sido fundamentalmente desde el enfoque cognitivo y cognitivo-conductual, proponiendo un abordaje de los constructos como *asertividad, ansiedad, estrés, autoestima, autoconcepto, adaptación, habilidades sociales, retraimiento, agresividad, motivación, atribución,...*

Se ha propuesto un *perfil de desarrollo integrado* que consideramos de utilidad en este ámbito, ya que puede ser válido tanto para la evaluación psicopedagógica como para la acción tutorial, siendo de suma utilidad para la *identificación de casos de riesgo o problemáticos* por exceso o por defecto dentro del marco de la acción tutorial. Este perfil comparado de variables como *asertividad* (auto y hetero-asertividad), *ansiedad, estrés, adaptación* (familiar, escolar, social), sin duda alguna aporta una visión global de cómo es el alumno/a en cuestión, cómo funciona, y sobre qué hay que incidir.

Consideraremos que tanto para una adecuada integración social como para un rendimiento escolar positivo es necesario que el alumnado sea capaz de abordar las situaciones que se le presenten de una forma asertiva, sin alteraciones emocionales significativas -con *ansiedad y estrés* controlado-, que le lleve a aceptarse y sentirse como persona tal cómo es, para ello, es necesario tener un buen *autoconcepto y autoestima*, poseyendo un nivel de *habilidades sociales* óptimo que le posibiliten relacionarse de forma adecuada con su contexto social. Dicho de otra forma que tenga *autocontrol* sobre el componente cognitivo de su conducta, sobre el componente emocional o fisiológico y sobre el componente motor.

Por eso, consideramos de suma importancia la potenciación de la acción tutorial, que en los últimos tiempos se está empujando a postergar.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

García Pérez, E.M., Magaz, A., y García Campuzano, R. (1998a- 2011). EMANS. Escala Magallanes de Ansiedad, de ALBOR-COHS.

García Pérez, E.M., Magaz, A., y García Campuzano, R. (1998a-2011). EMEST. Escala Magallanes de Problemas de Estrés, ALBOR-COHS.

García Pérez, E.M., y Magaz, A. (1994, 2000). ADCA. Auto-informe de conducta asertiva. ALBOR-COHS.

García Pérez, E.M., y Magaz, A. (2000-2011). ADCAs. Escalas de Actitudes y Valores ante la Interacción Social. ALBOR-COHS.

García Pérez, E.M. y Magaz, A. (1998a-2011). EMA. Escala Magallanes de adaptación ALBOR-COHS.

EL CONTROL DE CALIDAD EN LOS TESTS

OBJETIVOS DE LA COMISIÓN DE TEST

En 1995 fue creada la Comisión de Tests por el Colegio Oficial de Psicólogos para tratar de promocionar y potenciar el uso adecuado de los tests en España.

Sin embargo, hasta 2012 no apareció la primera revisión de instrumentos editados en nuestro país. Esta comisión funciona de forma coordinada con otros grupos de trabajo internacionales con fines similares, tales como la Task Force sobre tests de la EFPPA, o la International Tests Commission (ITC).

En la web www.cop.es/index.php?page=evaluacion-tests-editados-en-espana se encuentran las pruebas evaluadas de 2012 hasta la actualidad. Para ello se ha tomado como base el Cuestionario para la Evaluación de los Tests (CET).

En esta web se pueden encontrar la valoración de cada una de los tests tomando como base los siguientes elementos:

- Descripción general: Nombre del instrumento, autoría, edición, fecha,...
- Valoración general de las características: Calidad de los materiales, fundamentación teórica, análisis de ítems, validez, fiabilidad, baremos,...
- Valoración de las características del instrumento
- Validez de contenido, validez de constructo, validez predictiva, aspectos generales,... valoración de diferentes tipos de fiabilidades,
- Baremación: Calidad de las normas, tamaño de las muestras, procedimiento de selección de muestras, actualización de baremos,...

A continuación se incluye la relación de instrumentos de evaluación que han sido valorados a través de esta comisión en www.cop.es/index.php?page=evaluacion-tests-editados-en-espana

RELACIÓN DE TESTS EVALUADOS POR LA COMISIÓN EN 2015			
TESTS	NOMBRE	AUTOR/ES	EDITORIAL
ABAS-II	Sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa	Harrison, P.L., y Oakland, T. Adaptación: Montero, D. y Fernández, I.	TEA
BADYG-M	Baterías de Aptitudes Diferenciales y Generales	Yuste, C., Martínez Arias, R., y Galve, J.L.	CEPE
BETA	Batería para la evaluación de los trastornos afásicos	Cuetos, F., y González-Nosti, M ^a .	EOS
BSI-18	Inventario Breve de 18 Síntomas	Derogatis, L.R.	PEARSON
CECAD	Cuestionario Educativo-Clinico: Ansiedad y Depresión	Lozano, L., García Cueto, E., y Lozano, L.M.	TEA
EHPAP	Evaluación de Habilidades y Potencial de Aprendizaje para Preescolares	Lidz, C. S., y Jepsen, C.S. Adaptación: M.D. Calero, M.A Robles, J. Márquez y P. Osa	EOS
PAIB-1-2-3	Pruebas de Aspectos Instrumentales básicos de Lenguaje y matemáticas	Galve, J.L., Ramos, J.L., Trallero, M., y Martínez-Arias, R	CEPE
PECC	Prueba para la Evaluación de la Cognición Cotidiana	Menor de Gaspar, J., y Labra, J.A.	EOS
SCIP-S	Screening del deterioro cognitivo en Psiquiatría	Pino, O., Guilera, G., Rojo, J. E., Gómez-Benito, J., y Purdon, S.E.	TEA
WMS-IV	Escala de Memoria de Wechsler-IV	Wechsler, D.	PEARSON
WPPSI-IV	Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria-IV	Wechsler, D.	PEARSON

RELACIÓN DE TESTS EVALUADOS POR LA COMISIÓN EN 2014			
TESTS	NOMBRE	AUTOR/ES	EDITORIAL
BECOLE	Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura	Galve, J.L.	EOS
TRauma	Test de resistencia al trauma	Urria, Javier. y Escorial, S.	EOS
ECLE-1-2-3	Pruebas de evaluación de las competencias de comprensión lectora	Galve, J.L. y Ramos, J.L. (1)	EOS
CESQT	Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo	Gil-Monte, P.R.	TEA
ESQUIZO-Q	Cuestionario Oviedo para la evaluación de la esquizotipia	Fonseca-Pedrero, E., Muñiz, J., Lemos-Giráldez, S., Paino, M., y Villazón, U.	TEA
IECI	Inventario de Estrés Cotidiano Infantil	Trianes, M ^a V; Blanca, M ^a J., Fernández-Baena, F.J.; Escobar, M. y Maldonado, E.F	TEA
SOC	Escala de Dificultades de Socialización de Cantoblanco	Herrero, O., Escorial, S., y Colom, R.	TEA
BCSE	Test breve para la evaluación del estado cognitivo	----	PEARSON
Boehm-3 Preescolar	Test Boehm de conceptos básicos-3 Preescolar	Boehm, A.E.	PEARSON
Boehm-3	Test Boehm de conceptos básicos-3	Boehm, A.E.	PEARSON
WAIS-IV	Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos-IV	David Wechsler (2)	PEARSON

(1) Autores de la versión española y coordinadores del proyecto: José Luis Galve Manzano y José Luis Ramos Sánchez Autores de la versión peruana: Alejandro Segundo Dioses Chocano, Luis Fidel Abregú Tueros y Mónica G. Alcántara.

(2) Adaptación española: De la Guía, E., Hernández, A.,Paradell, E. y Vallar, F. Departamento de I+D de Pearson Clinical & Talent Assessment

RELACIÓN DE TESTS EVALUADOS POR LA COMISIÓN EN 2013			
TESTS	NOMBRE	AUTOR/ES	EDITORIAL
CEAM	Cuestionario de estrategias de Aprendizaje y Motivación	Ayala , C.L., Martínez Arias, R., y Yuste, C.	EOS
ESCOLA	Escala de Conciencia Lectora	Puente, A., Jiménez, V., y Alvarado, J.M.	EOS
ESPERI	Cuestionario para la detección de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes	Parellada, M.J., San Sebastián, J., y Martínez-Arias, R.	EOS
EPV-R	Escala de predicción del riesgo de violencia grave contra la pareja. Revisada	Echeburúa, E., Amor, P., Loinaz, I y Corral, P.	---
WNV	Escala no verbal de aptitud intelectual de Wechsler	Wechsler, D., y Naglieri, J.A.	PEARSON
BDI-II	Inventario de Depresión de Beck-II	Beck, A.T., Steer, R.A., y Brown, G.K.	PEARSON
BAI	Inventario de Ansiedad de Beck	Beck, A.T., y Steer,R.A.	PEARSON
RIAS	Escalas de inteligencia de Reynolds: RIAS y RIST	Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W.	TEA
PAI	Inventario de Evaluación de la Personalidad	Morey, L.C.	TEA
MPR	Escalas de desarrollo Merrill-Palmer revisadas	Roid, G.H., Sampers, J., Anderson, G., Erickson, J., y Post, P.	TEA
CompeTEA	CompeTEA	Arribas, D., y Perea, J.	TEA
BAS-II	Escalas de aptitudes intelectuales	Elliott, C.D., Smith, P., y McCulloch, K.	TEA



RELACIÓN DE TESTS EVALUADOS POR LA COMISIÓN EN 2012

TESTS	NOMBRE	AUTOR/ES	EDITORIAL
WISC-IV	Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV	Wechsler, D.	TEA
MMPI-2-RF	Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota-2 Reestructurado	Ben-Porath, Y.S., y Tellegen, A.	TEA
16PF-5	Dieciséis Factores de Personalidad, quinta edición	Cattell, R.B., Cattell, A.K.S., y Cattell, H.E.P.	TEA
PROLEC-R	Batería de Evaluación de procesos Lectores, revisada	Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D.	TEA
EFAI	Evaluación Factorial de la Aptitudes Intelectuales	Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J., y Seisdedos, N.	TEA
NEO PI-R	Inventario de Personalidad NEO Revisado	Costa (Jr.) P.T., y McCrae, R.R.	TEA
EVALÚA	Batería Psicopedagógica	Martínez, M., G ^a Vidal, J., González Manjón, D., G ^a Ortiz, B.; y G ^a Pérez, E.M.	EOS
IGF	Batería de Inteligencia General y Factorial	Yuste Hernanz, C.	EOS

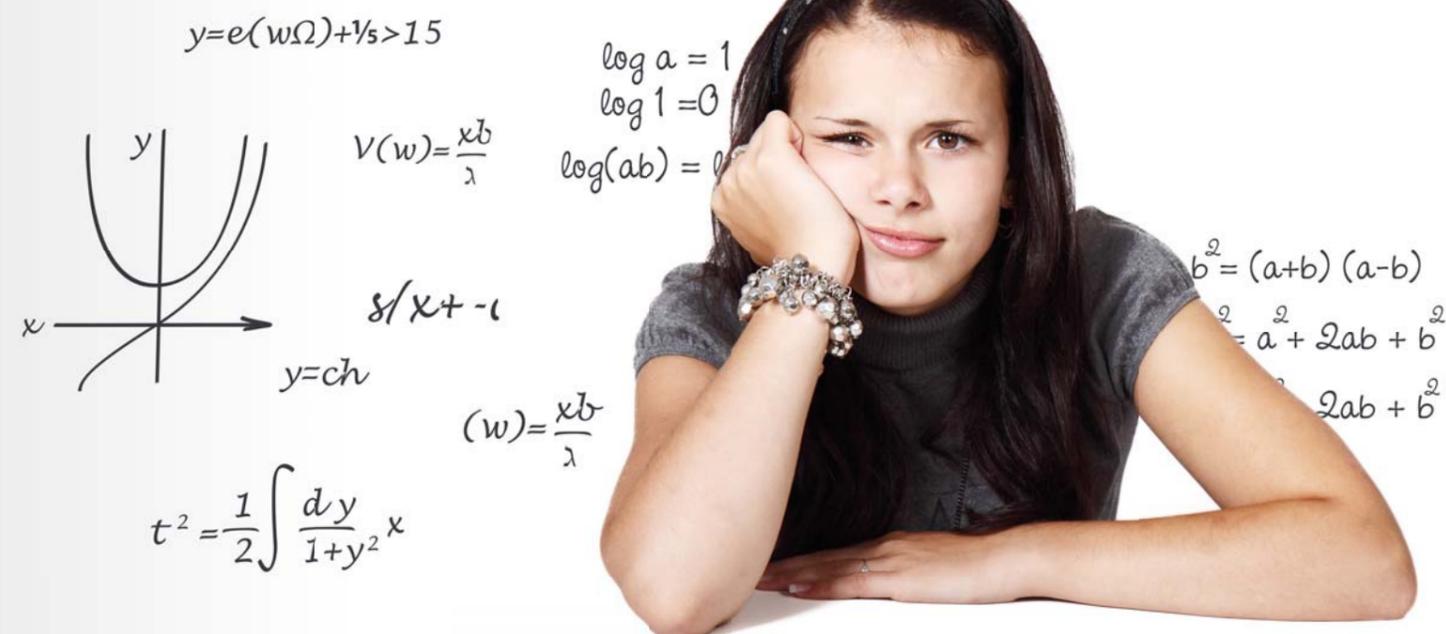
Como puede observarse se han valorado tanto pruebas adaptadas, que fueron elaboradas por investigadores en el extranjero (n: 14) junto a las de creación y producto de la investigación española (n: 19) editadas por EOS, CEPE, TEA. Es de destacar que en la última década los instrumentos producto de la investigación nacional van apareciendo de forma significativa.

Tomando como base lo publicado en la web www.cop.es/index.php?page=evaluacion-tests-editados-en-espana, se incluyen las **Normas mínimas para el uso de los Test:**

1. Evitar errores al puntuar y registrar los resultados
2. Abstenerse de etiquetar a las personas con términos despectivos basándose en las puntuaciones de los tests
3. Mantener la seguridad de las plantillas y resto de materiales
4. Asegurarse que todos los examinados siguen las instrucciones
5. Aplicar los tests en unas condiciones que permitan a los examinados un rendimiento óptimo
6. Abstenerse de entrenar a las personas en los ítems del test
7. Estar dispuesto a interpretar las puntuaciones y aconsejar a los examinados en sesiones diseñadas para ello
8. No hacer fotocopias del material psicotécnico
9. Abstenerse de utilizar hojas de respuesta caseras que pueden no ajustarse con precisión a la plantilla
10. Establecer una buena relación con los examinados
11. Abstenerse de responder preguntas de los examinados con mayor detalle que lo permitido por el manual
12. No asumir que una norma para un trabajo vale sin más para otro diferente, y no asumir que las normas válidas para un grupo son automáticamente aplicables a otro distinto.

Adaptado de: Moreland, K.L., Eyde, L.D., Robertson, G.J., Primoff, E.S. y Most, R.B. (1995). *Assessment of test user qualifications*. *American Psychologist*, 5, 14-23.

LA ANSIEDAD EN LAS MATEMÁTICAS



En este artículo los tres autores comentan la necesidad de reducir la ansiedad de los alumnos para aumentar el éxito escolar en las matemáticas. Ofrecen un enfoque psicopedagógico y neurofisiológico que puede ser de interés para el profesorado y los orientadores.



Por Ana Rodríguez Monzón. Doctora en Innovación y Formación del Profesorado. Licenciada en Ciencias Matemáticas. Profesora de Matemáticas del IES "Ciudad los Ángeles" de Madrid.

José-Ramón Valdizán Usón. Doctor en Medicina y Cirugía. Especialista en Neurofisiología Clínica y Neurología. Unidad de Trastornos Neurofuncionales de la Clínica Montpellier. Zaragoza.

Juan Antonio Planas Domingo. Licenciado en Ciencias de la Educación. Jefe del Dpto. de Orientación del IES "Tiempos Modernos". Presidente de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y Vocal de la Junta Directiva de COPOE.

Para un número significativo de alumnos de E. Primaria, de ESO y Bachillerato, las matemáticas están estereotipadas como difíciles, poco agradables y nada divertidas, son sinónimo de temor e incluso pueden llegar a generar ansiedad.

Cuando el niño o adolescente manifiesta ansiedad es fácil que falle en matemáticas ya que las tareas de razonamiento o cálculo precisan de mucha atención y concentración. Aunque el alumno tenga claros los contenidos, la ansiedad bloquea los procesos cognitivos y no se logran resultados ni en los procedimientos, ni en la ejecución de los problemas.

Además, está estadísticamente probado que el alumno que manifiesta dificultades en esta materia suele estar incluido en el grupo de “fracaso escolar”, y muchas veces es etiquetado como alumno con dificultades en el aprendizaje. Esta desventaja con las matemáticas no sólo afecta al alumno, sino que involucra también a su familia.

Las causas de este problema son variadas y se agravan por experiencias negativas previas. Se produce un sentimiento de intensa frustración o de incapacidad para aprender matemáticas. A ello pueden unirse sentimientos de nerviosismo, tensión, miedo y desagradables reacciones psicológicas sobre todo ante los exámenes. Son comunes entre los alumnos frases como “sé hacer los ejercicios, pero en el examen me quedo en blanco”.

“La ansiedad matemática es una epidemia”, comenta Daniel Ansari, principal investigador del Numerical Cognition Laboratory en la Universidad de Western Ontario (Canadá).

Sian L. Beilock, psicólogo de la Universidad de Chicago (EEUU), ha descubierto que en cuanto se les sugería a un grupo de estudiantes universitarios una cierta exigencia en una determinada prueba de matemáticas, los hipotálamos de aquellos alumnos con “ansiedad matemática” mostraron signos inequívocos de estrés.

Ruffins (2007) establece que por mucho tiempo se ha asumido que las personas sienten miedo ante la matemática debido a que son malos en esta disciplina. Sin embargo, personas con buena aptitud matemática también sufren de ansiedad. Aún los mejores matemáticos no están libres de experimentar esta perturbadora emoción. Parece por tanto, que existe una mucho más complicada relación entre habilidad matemática y ansiedad.

¿CÓMO SE AFRONTA EL PROBLEMA?

La mayoría del alumnado genera sentimientos de frustración, pérdida de autoestima y de huida del problema.

- Ante la inminencia de un examen, manifestando somatizaciones como dolor de cabeza, vómitos, faringitis o diversos problemas gastrointestinales. En ocasiones logran preocupar lo suficiente a los padres como para quedarse en casa
- Haciendo atribuciones extrínsecas. Es decir, culpando al profesor de que no sabe explicar o de que “le tiene manía”.
- Mostrando desinterés por la asignatura e incluso adoptando comportamientos disruptivos en el aula.
- Eligiendo itinerarios que no contemplen el estudio de esta materia y posteriormente eligiendo carreras que no requieran matemáticas, en un intento de evitar estos sentimientos negativos pero afectando a su futuro profesional.

El profesor, aunque cuente con el apoyo del orientador, se encuentra en la necesidad de atender este problema directamente en el aula. Desgraciadamente, no tiene estrategias suficientes y de ahí la importancia de desarrollar pautas, consejos y mecanismos adecuados para detectar al alumnado susceptible y de minimizar las consecuencias de dicha ansiedad.

Lo primero que recomendamos es que el profesorado comprenda que los sentimientos de ansiedad son muy comunes, y que no indican que la persona que los sufre tenga una incapacidad para aprender matemáticas. Recordar el pasado e identificar aquellas experiencias que hayan contribuido a esos sentimientos de frustración. En algunos casos, pueden ser consecuencia de experiencias humillantes en la escuela al sentirse avergonzados ante sus compañeros. Para otros, puede estar relacionado con conflictos con sus padres. En cualquier caso, es aconsejable aceptar estos sentimientos y verbalizarlos con sus propias palabras, siendo conscientes de las barreras que ellos mismos se autoimponen.

El trabajo colaborativo entre los propios alumnos es un buen instrumento contra la ansiedad matemática ya que permite corregir los ejercicios antes de ser calificados, muestra maneras alternativas de resolver los ejercicios y favorece que los alumnos continúen trabajando en un problema hasta resolverlo y no hasta darse por vencidos. Además pueden aprender diferentes estrategias para resolver problemas a través de sus propios compañeros.

Es preciso enseñarles a ser críticos con las soluciones y mostrarles que aún las respuestas incorrectas pueden ser útiles, que se puede aprender de los errores. Es decir, habría que potenciar mucho más las matemáticas estimativas.

Exhortamos al profesorado para que utilice estrategias para que sus alumnos visualicen los problemas matemáticos en términos más concretos, usando preguntas de la vida real sobre tamaño, distancia, tiempo o dinero.

También es necesario que los alumnos discutan los enunciados de los problemas en términos de palabras o imágenes coloquiales que posteriormente traduzcan al lenguaje matemático y que sólo entonces traten de resolverlos.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En su labor cotidiana, el docente en matemáticas percibe la realidad descrita anteriormente. Por ello, se hace necesario detectar cuanto antes a estos alumnos para elaborar estrategias de actuación.

Se han realizado numerosos trabajos para diseñar escalas que midan la ansiedad frente a las matemáticas. En la “Tabla 1” se muestran diferentes modelos de escalas.

En la siguiente tabla se muestra 4 columnas en las que aparecen el nombre de los autores, la escala de estudio, el número de ítems y valor/rango del coeficiente alfa de Cronbach (coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida).

Wigfield y Meece diseñaron un instrumento donde las preguntas 1 a 7 miden el factor afectivo y de la 8 a la 11 miden el factor cognitivo.

El coeficiente de confiabilidad de esta prueba, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, es 0,73. Los estudiantes responden en una escala de 1 a 7.

1. Cuando estoy en clase de matemática, usualmente me siento relajado y cómodo.
2. Cuando estoy haciendo un examen de matemática, usualmente me siento nervioso e incómodo.
3. Hacer un examen de matemática me asusta.
4. Me da pánico la matemática.
5. Me asusta pensar que tomaré cursos de matemática más avanzados o más difíciles.
6. Cuando el profesor le hace preguntas de matemática, ¿cuánto le preocupa responder mal?
7. Cuando el profesor explica cómo resolver un problema, ¿cuánto le preocupa que los otros estudiantes puedan entenderlo mejor que usted?
8. En general, ¿cuánto le preocupa qué tan bien será su desempeño en la escuela?
9. Si usted falta a clases y pierde una asignación de matemática, ¿cuánto se preocupa de perder el curso?
10. En general, ¿cuánto se preocupa de qué tan bueno es su desempeño en matemática?
11. Comparado con otros estudiantes, ¿cuánto se preocupa de su rendimiento en matemática?

TABLA 1: ESCALAS DE ANSIEDAD HACIA LAS MATEMÁTICAS

AUTOR	MEDIDA DE ANSIEDAD	ITEMS	α
Alexander y Martray (1989)	SMARS de Alexander y Martray	25	.71
Cole y Oetting (1968) Franky Rickard (1988)	Escala de ansiedad hacia los Conceptos Específicos de Cole y Oetting	20	.84 / .95
Cruise y Wilkins (1980)	Escala de Ansiedad hacia la Estadística de Cruise y Wilkins	51	.67 / .94
Meece (1981)	Cuestionario de Ansiedad hacia las Matemáticas de Meece	19	.81
Muñoz, José M. y Mato, María D. (2007)	Escala de Ansiedad hacia las matemáticas	24	.71
Plake y Parker (1982)	MASC de Plake y Parker	22	.97
Richardson y Ruin (1972)	MARS de Richardson y Suinn	98	.78 / .95- .96 / .99
Richardson y Ruin (1972)	MARS-a de Richardson y Suinn	98	.89 / .96
Saranson, Davidson, Lighthall y Waite (1958)	TASC de Saranson	30	.85
Sepie y Keelin (1978)	Escala de Ansiedad hacia las Matemáticas de Sepie y Keeling	20	.90
Spielberger, Charles D. y Guerrero, R. (1975)	Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE-RE) Pre y Post Experimental	20	.75 / .95
Sztela (1973)	Escala de Ansiedad Debilitante hacia las Matemáticas de Sztela	10	.83



Algunos autores han establecido diferentes dimensiones de la ansiedad hacia las matemáticas:

- | | | |
|-----------------------------------|---|-----------------|
| 1. Ansiedad hacia las matemáticas | 5. Ansiedad hacia lo Abstracto de las matemáticas | 9. Preocupación |
| 2. Ansiedad Numérica | 6. Agrado | 10. Miedo |
| 3. Ansiedad ante los Exámenes | 7. Conformidad | 11. Confianza |
| 4. Ansiedad ante el Profesor | 8. Disconformidad | 12. Emoción |

TABLA 2: DIMENSIONES DE LA ANSIEDAD HACIA LAS MATEMÁTICAS

AUTOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Alexander y Cobb (1984) MARS		X	X									
Bessant (1995)						X	X	X	X	X	X	
Brown y Gray (1992) MARS		X			X							
Chiu y Henry (1990) MASC			X									
Frary y Ling (1983)	X											
Mece, Wigfield y Eccles (1990)						X	X	X	X	X	X	
Muñoz, J. Mato, M. (2007)	X	X	X									
Plake y Parquer (1982) MASC		X	X									
Pretorius Norman (1992)	X											
Resnick, Viehe y Segal (1982) MARS		X	X	X								
Richardson y Suinn (1972) MARS	X											
Rounds y Hendel (1980) MARS		X	X									
Sarason (1972) TAE									X			X
Spielberger, Charles D. y Guerrero, R. (1975)						X	X	X	X	X	X	X
Suin, Taylor y Edwards (1988) MARS			X									

RECOMENDACIONES PARA EL TRABAJO EN EL AULA

Consejos para el alumnado:

- Mantén una actitud positiva cuando pienses en la clase de matemáticas. Mantente tranquilo y relajado.
- No tengas miedo ni vergüenza a preguntar delante de tus compañeros
- No esperes a que se te acumulen las dudas.
- Escucha muy atentamente las explicaciones del profesor y no te distraigas en clase
- Busca a compañeros de clase que puedan ayudarte e intenta resolver las dudas de otros alumnos que tengan dificultades.
- No intentes memorizar los ejercicios, practícalos una y otra vez hasta que consideres que los resuelves con soltura
- Intenta ir relajado y descansado a los exámenes.

Consejos para el profesorado:

- Vincula los ejercicios con la vida cotidiana.
- Elimina estereotipos de que las matemáticas están alejadas de la realidad y de que son abstractas y complicadas.
- Aprovecha todas las oportunidades posibles fuera del contexto escolar para desarrollar capacidades relacionadas con las matemáticas.

- Sistematiza procedimientos para que el alumno asiente perfectamente los conceptos fundamentales.
- Premia los avances del alumno por mínimos que éstos sean.
- Fomenta el refuerzo positivo con el propio alumno y con su familia.
- Reconvenciones en privado y halagos en público.
- Dale pautas de organización en el trabajo.
- No fomentes de forma exagerada la competencia entre los alumnos y potenciar el trabajo colaborativo.
- Utiliza diferentes metodologías en el aula.
- Sé un profesor motivador y comprensivo con las dificultades del alumno.

SUGERENCIAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el año 2000 se celebró el año mundial de las matemáticas Si consiguiéramos que los estudiantes hicieran suyo uno de sus lemas, que sintieran que las matemáticas son útiles y divertidas, posiblemente reduciríamos en gran medida la ansiedad ante ellas.

Miguel de Guzmán (2007), uno de los grandes matemáticos del siglo XX, señala que “es necesario romper, con todos los medios, la idea preconcebida, y fuertemente arraigada en nuestra sociedad, proveniente con probabilidad de bloqueos iniciales en la niñez de muchos, de que la matemática es necesariamente aburrida, abstrusa, inútil, inhumana y muy difícil”.

Una línea interesante de investigación y muy poco desarrollada en nuestro país es la que se refiere a la relación entre los estilos de aprendizaje y las matemáticas.

En concreto realizar estudios e investigaciones enfocados a dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué relación hay entre las actitudes que mantienen los alumnos hacia las matemáticas con sus estilos de aprendizaje?
- ¿Se podría conseguir que mejorara el gusto por las matemáticas (con la consecuente mejora del rendimiento académico en matemáticas y el descenso de la ansiedad) si los profesores intentaran adecuar sus estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de sus alumnos?

Otra línea de investigación sería incidir en el estudio de los aspectos afectivos y no exclusivamente cognitivos. Así, aunque la resolución de problemas es una actividad claramente cognitiva, los procesos involucrados en ella son particularmente susceptibles de la influencia del dominio afectivo (McLeod, 1989).

Dentro del dominio afectivo, una de las componentes que juegan un papel más activo en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, y concretamente en la resolución de problemas es la ansiedad matemática. La aparición de la ansiedad matemática interfiere en la memoria a corto plazo y puede llevar al estudiante a bloquearse ante un problema impidiendo que se lleve a cabo su resolución.

Finalmente, recalamos la importancia de la formación psicopedagógica del profesorado. Los docentes deben disponer de herramientas útiles para poder ayudar a sus alumnos cuando detecten estos conflictos en el aula.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Ansari, D. (2011). *Mathematics anxiety affects counting but not subitizing during visual enumeration*. En Cognition journal homepage: www.elsevier.com/locate/COGNIT Consultado: 26/06/2012.

Beilock, S. (2011). *Choke: What the Secrets of the Brain Reveal About Getting It Right When You Have To*. Amazon.

Guzmán, M. (2007, Enero- Abril). Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie43a02.htm> Consultado: 25/06/2012.

Planas Domingo, J.A. (coord.) (2012). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis



LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Una conducta adaptada requiere el uso de habilidades emocionales para desenvolverse con soltura en el complejo mundo de interacción social.

En las relaciones sociales los niños se enfrentan a un mundo afectivo de difícil comprensión ante el que se encuentran en desventaja porque no han desarrollado la pericia necesaria para afrontarlo.

Por Mar Gallego Matellán



Los conflictos relacionales surgen con frecuencia y los niños, sobre todo en las edades más tempranas, se enredan en rabietas o se muestran agresivos, incapaces de mostrar su desacuerdo adecuadamente, debido a que aun no han adquirido habilidades emocionales que les ayuden a expresar sus necesidades de un modo adecuado.

En las distintas etapas del desarrollo los niños viven diferentes transiciones, en su entorno académico y también familiar, que no resultan fáciles, en ellas afrontan desafíos para los que tienen que invertir un gran esfuerzo personal que, con frecuencia, genera una inquietud que afectará a su bienestar emocional y tendrá consecuencias en la conducta observable del niño y también repercusiones en su rendimiento académico. Algunos niños y adolescentes cuentan, además, con determinadas condiciones de vida, como las que se manifiestan en el TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad), entre otros, con las que se enfrentan a una serie de dificultades añadidas en el plano afectivo y relacional que les convierte en una población especialmente vulnerable y sensible a los problemas en el ámbito emocional.

Las habilidades de regulación emocional no son innatas, aunque cada niño desarrollará unas capacidades diferentes en este sentido, la adecuada respuesta ante los conflictos que se puedan plantear es susceptible de aprendizaje, para adquirir estas habilidades necesitamos educar nuestras emociones. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales, estas competencias son definidas por Bisquerra como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007). De este modo la educación emocional es una instrucción que, de manera evidente y notoria, beneficia al individuo para guiarse a sí mismo, y también resulta imprescindible en términos de interacción social.

Para dar respuesta a esta incuestionable necesidad, en los últimos años, desde el campo educativo, se han desarrollado múltiples intervenciones que pretenden enriquecer las habilidades personales de manera que se favorezcan las

relaciones positivas. Estos programas han proporcionado notables beneficios no solo a los alumnos, sino también a los docentes que se han preparado para llevarlos a cabo. Desde esta perspectiva, se aborda la educación descentralizando la atención exclusiva que de forma tradicional han recibido los aspectos cognitivos en la escuela y se toma en consideración la educación emocional como un elemento fundamental en el desarrollo personal y social de las personas, deviniendo experiencias significativas en distintos países (Clouder et al., 2015). De esta manera, se apoya una educación integral desde la infancia que arrojará beneficios para cada individuo y para el conjunto de la sociedad.

Es evidente que la escuela es un agente educativo esencial, aunque no lo es menos la familia que, por otro lado, inicia la relación con el niño mucho antes que la escuela marcando una impronta significativa en el estilo con el que el niño se relacionará con el mundo. Indudablemente el aprendizaje emocional forma una parte esencial de la educación que el niño adquiere en el entorno familiar, y los padres con frecuencia no cuentan con las habilidades suficientes para abordar con éxito esta importante misión (Martínez, Pérez, & Álvarez, 2007).

La crianza es un desafío importante ante el que, con frecuencia, se considera que la intuición será una guía adecuada y suficiente. Sin embargo, ser padre o madre no otorga *per se* la capacidad para dar respuesta a todas las necesidades de los hijos. En el terreno afectivo, los progenitores deben aprender a gestionar sus emociones para educar las de sus hijos, ya que, como bien sabemos, las necesidades de regulación emocional no se presentan solamente en la infancia sino que es un reto que nos acompañará durante toda la vida. Los adultos estamos expuestos a diferentes situaciones de tensión y el entorno familiar puede convertirse en una nueva fuente de estrés, los estudios sugieren que un bajo nivel de bienestar parental se relaciona con conductas parentales más negativas que tendrán repercusiones en el comportamiento del niño en el presente y a largo plazo (Nelson, Kushlev, & Lyubomirsky, 2014).

Sin entrar a valorar los posibles agentes causales de situaciones adversas, de manera indudable e ineludible, corresponde a los adultos organizar el ambiente para conseguir un hogar agradable. Asumir este compromiso requiere esfuerzo y determinación, en este camino es preciso considerar



que para lograr el bienestar en todas las esferas de nuestra vida necesitamos aprender a gestionar nuestras emociones y así poder regularlas adecuadamente, solo desde esta posición podremos dirigir también las buenas intenciones en el desempeño parental y comenzar a hacer aportaciones positivas. Aceptar esta ineludible responsabilidad requiere un aprendizaje por parte de la familia, al igual que es necesario para los profesionales de los entornos educativos. Unos padres preparados en el plano afectivo estarán en mejores condiciones para interactuar con sus hijos en una dirección más efectiva y menos estresante que les permita fortalecer el vínculo emocional que comparten (Anastopoulos, Rhoads, & Farley, 2006).

Puesto que la escuela y la familia son los principales contextos de aprendizaje y socialización para el niño (Bronfenbrenner, 1979), docentes y padres tienen el potencial de convertirse en enseñantes para conducir con éxito a los niños y adolescentes en la educación emocional, pudiendo ofrecerles las técnicas cognitivas y conductuales necesarias para manejar sus estados emocionales. Ambos entornos son muy significativos en la vida del niño y aunque son ambientes diferenciados, no debemos olvidar que el niño es el mismo por lo que debe haber una armonía en las aportaciones educativas desde ambas instituciones. Los beneficios de una buena relación familia-escuela están documentados en numerosos estudios (Christenson & Reschly, 2010) que muestran que la participación de los padres en la vida escolar resulta muy productiva. Para cumplir con el importante papel de preparar a los niños para la vida, que implica necesariamente la educación emocional, se hace necesaria la aportación de los apoyos necesarios y el establecimiento de una estrecha colaboración entre la familia y el profesorado como factor fundamental para el éxito (Gallego, Canal, Esteban, Guerra, & Toribio, 2012). La necesaria implicación familia-escuela en este proceso obliga a que los adultos que adquieren esta responsabilidad se habiliten previamente con las herramientas personales necesarias, si quieren hacer aportaciones acertadas y en términos eficientes. Esta preparación requiere adquirir estrategias de probada eficacia, que cuenten con evidencia científica, con las que poder manejar nuestros estados afectivos y, partiendo de esta condición, poder transmitir a los niños y adolescentes esta fortaleza en las mejores condiciones.

Así pues, la educación emocional precisa que los docentes adquieran estrategias para el desarrollo óptimo de sus competencias emocionales y que aprendan metodologías que les permita enseñar al alumnado habilidades de gestión emocional. Por parte de las familias, se hace necesaria una implicación activa y constante en el propósito de acompañar a sus hijos en la educación emocional, para lo que deberán también prepararse convenientemente. Debe prevale-

cer una relación de sintonía en la que haya una consonancia en el aprendizaje que el niño recibe de los distintos agentes educativos, ya que, ello conducirá a que todos, alumnos, padres y docentes, obtengan las ganancias de una cooperación que se desarrollará en términos positivos optimizando el bienestar de toda la comunidad educativa. Este enfoque, posibilitará que los niños reciban el acompañamiento y la guía adecuados para aprender a relacionarse positivamente desde la emoción, disfrutando los beneficios que aporta el compartir un ambiente armónico en el que todos sus integrantes se esfuerzan para procurar el equilibrio personal y social.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Anastopoulos, A. D., Rhoads, L. H., & Farley, S. E. (2006). Counseling and training parents. *Attention-deficit hyperactivity disorder. A clinical workbook*, 453-479.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación (10)*, 61-82.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clouder, C., Pedersen, C. S., Cefai, C., Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D., & Berrocal, P. F. (2015). *Educación Emocional y Social: Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (2010). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge.
- Gallego, M. M., Canal, R., Esteban, B., Guerra, I., & Toribio, J. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO
- Martínez, R., Pérez, M., & Álvarez, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Colección Observatorio de Infancia.
- Nelson, S. K., Kushlev, K., & Lyubomirsky, S. (2014). The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? *Psychological bulletin*, 140(3), 846

ANÁLISIS DE UN CASO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y RESPUESTA EDUCATIVA

Cualquier planteamiento educativo dirigido al alumnado con altas capacidades intelectuales (AACCII, en adelante), debe contemplarse desde una perspectiva amplia, dirigida a un colectivo no homogéneo, aunque tengan de común valoraciones de altas capacidades.

Ciertamente, el término AACCII va a hacer referencia a la coincidencia de posiciones en el extremo superior de la curva de distribución de la inteligencia, a lo que habrá de añadir otros elementos de evaluación.

En la actualidad, aunque los expertos tienen dificultades para llegar a un acuerdo en la definición del concepto de AACCII (Arocas, Martínez y Regadera, 2002; Fernández y Perales, 2013), la inteligencia, y su evaluación de capacidad y aptitudes, ha sido el elemento central para poder comenzar a hablar de las altas capacidades.

Pero no sólo vendrá definida por la inteligencia, como criterio estadístico- psicométrico (Luque 2014), sino que debe ir acompañada de un análisis de la creatividad, de los aspectos sociales, emocionales, de personalidad, así como de la valoración de la ejecución y rendimiento en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje, para su adecuada definición.



Por Ricardo Hernández Díaz

Equipo de Orientación Educativa (EOE) de Estepona, Málaga.

En Andalucía, a partir del Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, por presentar Altas Capacidades Intelectuales se sigue principalmente el modelo de Castelló y Battle (1998), que diferencia varios perfiles: Sobredotación intelectual, Talento simple, Talento complejo, Talento conglomerado. Cada uno de estos perfiles, vienen definidos por los resultados que este alumnado obtiene en los distintos macroprocesos que se establecen en la evaluación de la inteligencia (razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático, aptitud espacial) y la creatividad.

Desde este marco, el presente trabajo pretende favorecer la reflexión psicoeducativa sobre el alumnado con AACCI, sin perder de vista el objetivo de cualquier intervención psicopedagógica: la de planificar la intervención pedagógica, como respuesta a las necesidades educativas que presenta este alumnado (Artiles y Jiménez, 2005; Quintero y Morón, 2011; Reyzábal, 2007; Torrego, 2011).

1. ANÁLISIS DE CASO

De acuerdo a las consideraciones anteriores, siendo obvios los diversos aspectos de interés que podrían analizarse, en este trabajo nos centraremos exclusivamente, sobre aspectos de la evaluación de la capacidad intelectual, su perfil cognitivo, así como de forma más concisa, el análisis de la creatividad, y de sus aspectos relacionados con el rendimiento académico.

1.1. Datos generales, referencia y objetivos

Se trata de un alumno de 6 años 8 meses, escolarizado en 1º de Educación Primaria, en un colegio público de la provincia de Málaga. De acuerdo con el Equipo Educativo, y en aplicación del Plan de Detección del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, se establece procedimiento de evaluación y la valoración que corresponda, buscando servir de referencia para la Acción Tutorial, en el ajuste de la respuesta educativa más adecuada. Desde ese momento se mantiene el contacto oportuno con la Tutoría y la familia para el asesoramiento y seguimiento psicopedagógicos.

1.2. Aspectos evolutivos

Mario es el mayor de dos hermanos, nacido de embarazo, parto y aspectos de Neonatología normales. Desarrollo del lenguaje y motor precoz. Sin historial médico significativo. Estructura y relaciones familiares en un adecuado equilibrio entre la ocupación y la preocupación por el hijo.

1.3. Aspectos de historia personal, escolar...

Un resumen de su actividad y rendimiento escolar, extractado del informe de la Profesora-Tutora, nos aporta los datos recogidos en el cuadro 1:

CUADRO 1. INFORME TUTORIAL

1. Historia escolar

Ha cursado Educación Infantil de manera brillante, siendo un alumno que destacaba en todas las ámbitos. Desde su incorporación al Sistema Educativo ha mostrado producciones muy ricas, en cuanto a cantidad y calidad en las distintas áreas del desarrollo. Asiste con regularidad al Centro, con mantenimiento de una conducta de aceptación de normas.

2. Aspectos afectivos y de rendimiento

Su rendimiento está muy por encima de la edad y nivel del aula donde está escolarizado. Tiene un gran nivel de atención, aunque en ocasiones parezca que no está presentando atención al trabajo del aula, siempre responde cuando se le pregunta. Muestra interés hacia las tareas que señala la profesora, si bien, las termina muy rápido y suele demandar más actividad. Hace preguntas inusuales para su edad, en distintas áreas y sobre una gran diversidad de temas.

Trabaja con mucha rapidez y autonomía en la realización de trabajos de clase. Tiene una alta motivación, y manifiesta una gran curiosidad intelectual. Es muy creativo, en especial en aspectos lingüísticos y musicales. Es aceptado por sus compañeros, aunque en ocasiones tiene tendencia a estar aislado, debido a sus áreas de interés y aficiones. Tendencia a relacionarse con adultos.

3. Competencia Curricular

La Profesora fija un nivel aproximado de competencia curricular situado en 2º- 3º de EP, añadiendo en aspectos concretos curriculares:

- Un lenguaje oral de articulación correcta, alta riqueza de vocabulario, de diálogo muy fluido y con expresiones muy ricas en detalles. Con gran conocimiento de su entorno próximo. Expresa sus ideas con claridad. El buen dominio que tiene de los instrumentos lingüísticos, favorece su rendimiento académico.
- Lectura muy fluida, con alto nivel de comprensión. Es capaz de leer y recordar gran número de datos.
- En su escritura muestra adecuada coordinación óculo-manual, con sujeción adecuada de lápiz, presión y regularidad en el trazo. Copia normal; dictado de textos y escritura libre con frases e historias cortas. La Profesora expresa que ha alcanzado los objetivos de Lengua Española de 2º de Educación Primaria. Buen nivel de ortografía.
- En matemáticas hace seriaciones gráficas, conocimiento adecuado de formas básicas, colores, conceptos temporales. Cálculo y operatoria en general, adquiridos.

1.4. Aspectos de la exploración psicopedagógica

Dadas las circunstancias personales y de historia escolar de Mario, se ha decidido el siguiente procedimiento de valoración. (Cuadro 2).

CUADRO 2. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS APLICADOS

Elementos de exploración psiconeurológica
 Desarrollo Psicomotor
 Organización Perceptiva
 Cuestionario de detección de AACCI realizado por la tutora.
 Cuestionario de detección de AACCI realizado por la familia.
 Test de matrices progresivas de Raven Color.
 Test breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT).
 Escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV).
 Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG- E1).
 Adaptación del test de Pensamiento Creativo de Torrance (Expresión figurada).
 Revisión de materiales escolares.
 Test de Análisis de la Lectura y Escritura (TALE).
 Fábulas de L. Düss.
 Test de la Familia.
 Entrevistas con la Profesora Tutora del presente curso y de la etapa de infantil..
 Entrevista familiar.

Se opta por la evaluación del alumno, con entrevistas de asesoramiento a la Profesora –Tutora del nivel actual y de la etapa de infantil, prosiguiéndose con la valoración del niño y terminándose con entrevistas, evolutiva y de asesoramiento a la familia. Seguimiento con el Equipo Educativo y Familia.

1.5. Integración de los resultados

Durante el período de exploración la actitud del Alumno ha sido positiva, de trato afable y de buena interacción con el examinador. Mantiene una conducta de acercamiento a las tareas entre intuitiva y reflexiva, dispuesto y colaborador.

1.5.1. Aspectos de desarrollo

Son adecuados a edad y nivel los aspectos de desarrollo psicomotor. Lateralidad de esquema diestro afirmado. Desarrollo lingüístico por encima de lo esperado a su edad.

1.5.2. Capacidad Intelectual.

1.5.2.1. Funcionamiento cognitivo

Un análisis global de su inteligencia, valorando los aspectos estructurales y su potencialidad (Raven, K-BIT, WISC IV), revela una capacidad situada en torno a los valores siguientes (Tabla 1). Apreciándose una consistencia entre las pruebas

normalizadas de evaluación de su inteligencia, sus valores serían indicadores de una estructura y funcionamiento cognitivo, en el extremo superior de la curva normal.

TABLA 1. FUNCIONAMIENTO COGNITIVO

Prueba de Raven (Escala Color)				
PD	Z	T.	PC.	C.I (Equival)
27	+2,23	72	98.8	133 (I)
Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)				
ÍNDICES	PT	PC	Categ. Descrip.	Intervalo 95%
Vocabulario	128	97	Muy Alto	141-115
Matrices	130	98	Muy Alto	141-119
CI Compuesto	131	98	Muy Alto	141-121
WISC-IV				
ÍNDICES	Suma de PE	Punt. compuesta	Percentil	Intervalo 95%
Comprensión Verbal	57	155	99,9	143-158
Razonamiento Perceptivo	50	142	99,7	130-146
Memoria de Trabajo	30	127	97	115-133
Velocidad de Procesamiento	31	130	98	116-135
CI TOTAL (a partir ICG)	297 (Suma escalares CV+RP)	154	99,9	144-158

1.5.2.2. Rendimiento y aptitudes intelectuales

Un análisis global de los resultados obtenidos por Mario en la prueba de rendimiento BADyG-E1 y su relación con los macroprocesos, revela un rendimiento y funcionamiento alto y consistente en las distintas aptitudes y macroprocesos, en el extremo superior de la curva normal.

Los resultados comparados del WISC IV y el BADyG E1, muestran que el alumno se sitúa por encima del percentil 80 en todos los macroprocesos (tabla 2), valorándose un rendimiento intelectual muy alto. En conclusión a su valoración de capacidad intelectual, Mario obtiene a ese nivel de confianza, una Capacidad Intelectual en la categoría de MUY ALTA.

TABLA 2. MACROPROCESOS

	WISC IV	BADYG E1
Raz. lógico (RL)	99	90
Raz. verbal (RV)	99	92
Raz. matemático (RM)	95	92
Gestión Perceptual (GP)	98	88
Gestión de Memoria (GM)	89	95
Aptitud Espacial (AE)	97	91

1. 5. 2. 3. Otros aspectos valorados

CUADRO 3. OTROS ASPECTOS PERSONALES ANALIZADOS Y EVALUADOS

Creatividad: de acuerdo a la Adaptación del test de Pensamiento Creativo de Torrance (Expresión figurada), los resultados muestran que el alumno presenta un percentil de 85, en sus apartados de originalidad, fluidez, elaboración y flexibilidad.

Habilidades de Socialización y Conducta: por encima del marco de edad y nivel. Capacidades propias de sus iguales, en el establecimiento de relaciones interpersonales, responsable, sigue reglas y obedientes a leyes.

Aspectos curriculares: Los aspectos principalmente analizados son: Estilo de aprendizaje; Aprendizaje de la lectura y la escritura; Aprendizaje matemático (razonamiento y de resolución de problemas).

Personalidad y Conducta: Dado el carácter reservado de este tipo de información, se mantendrá el contacto oportuno con la familia, profesorado y alumno, transmitiendo las orientaciones oportunas. No obstante, no se aprecian datos de relevancia con influencia en su aprendizaje y rendimiento académico.

2. RESUMEN Y CONCLUSIONES

De acuerdo a lo que antecede y para este particular momento evolutivo de Mario, puede precisarse:

- Capacidad intelectual muy alta.
- Capacidad de adaptación y de habilidades sociales. Normal respecto a sus iguales.
- Amplio y complejo vocabulario con un diálogo fluido y rápido.
- Interés y facilidad hacia la lectura.
- Capacidad para crear ideas originales.

- Generación de diferentes soluciones o vías de resolución de un mismo problema.
- Buen nivel de conducta adaptativa y habilidades sociales.
- Facilidad para los aspectos musicales.

En un resumen de valoración diagnóstica, considerando sus aspectos evolutivos y de conducta personal y social, sin perjuicio de lo que aporten posteriores valoraciones, y como una base de partida para el seguimiento y evaluación psicológicos y psicopedagógicos, su caso puede incluirse en el Censo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Altas Capacidades Intelectuales (Sobredotación intelectual).

Diagnóstico con el que se sugiere el desarrollo de una adaptación curricular de ampliación, que permita adquirir los conocimientos del nivel superior donde el alumno está escolarizado, y en último término, valorar la posibilidad de flexibilización del período de escolarización del alumno. La aplicación de un programa de enriquecimiento en el desarrollo de estrategias de trabajo intelectual y de la creatividad, así como la observación en la esfera de desarrollo personal y de habilidades sociales, con el fin de seguir trabajando la relación con sus iguales, previniendo dificultades en la esfera socio-emocional.

En función de esa valoración y dentro de un marco educativo ordinario, se tratará de adecuar el currículum a las necesidades educativas que Mario presenta, en una Escolarización en Centro y grupo ordinario a tiempo completo, con atención del Psicólogo, Pedagogo o Psicopedagogo, profesorado especialista en AACCCII (si en el centro hay la formación), así como del Tutor y resto del equipo educativo.

2. 1. Orientación y Consejo psicoeducativo

Dado que las necesidades educativas que Mario presenta, se derivan de sus características de personalidad y de desarrollo, la respuesta educativa debe adoptar como marco de intervención la facilitación de su desarrollo individual y social, desarrollo de capacidades en general y de los aspectos académicos, de tal forma que sirvan de instrumentos para la orientación en su vida.

2. 1. 1. Orientaciones generales

1. Respeto a la Familia: incrementar la relación con el Centro y Tutoría, así como mantener el grado de coordinación adecuado, a fin de conseguir los beneficios de toda acción conjunta.

2. Continuar la Acción Tutorial con el Alumno, para que acercándose a su individualidad, permita su mejor cono-

cimiento y se consiga adecuar el currículum ordinario a sus necesidades educativas. En este punto apreciamos positivamente la atención del Equipo Educativo, para mejorar el desarrollo académico del niño. En este sentido podríamos reflexionar en nuestra práctica docente:

- Actividades que permitan el trabajo autónomo y combinen distintas áreas o materias, a la vez que se fomenten actividades de trabajo en grupo, donde el alumno asuma la tarea de coordinador de situaciones de trabajo.
- Énfasis en la comprensión más que en la memorización, recordando que, a menudo, se apartará de los objetivos establecidos.
- Desarrollar prácticas docentes sobre un aprendizaje en el alumnado de AACCCII, que facilite su autonomía, la comunicación y el acceso a la información, etc.
- Realizar un cambio de metodologías y de evaluación, creando espacios y tiempos diferenciados, fomentando el trabajo a partir de distintas agrupaciones, generando actividades diferentes, fomentando la creatividad y el pensamiento divergente.

3. En la intervención psicopedagógica concreta del alumno, será conveniente el trabajo en:

- Aspectos Curriculares: elaboración de una adaptación curricular de ampliación con objetivos de segundo de Educación Primaria.
- Estrategias de trabajo intelectual.
- Desarrollar un programa de enriquecimiento.
- Fomentar la creatividad.
- Desarrollo personal y de habilidades sociales.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Arocas, E. M., Martínez, P., & Regadera, M. A. (2002). *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades*. Valencia: Consellería de Cultura y Educació de la Generalitat Valenciana.
- Artiles, C., y Jiménez, J. E. (coord.) (2005) *La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales* (vol. III). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Calero, M. D.; García, M. B.; Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Fernández, C. J., & Perales, R. G. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación/The most capable students in Spain. Normative and incidence in diagnosis and education. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24.

3. ALGUNA REFLEXIÓN PARA UNA CONCLUSIÓN

Considerando que no existen características del comportamiento o de personalidad, que sean típicas o asociadas unívocamente a las personas con AACCCII, será necesario acudir, por lo tanto, a otros aspectos y, más aún, a la integración de factores personales, sociales y de historia familiar, además de los cognitivos para poder explicar el desarrollo personal de cada alumno.

En este sentido y dado que concretábamos el caso a la evaluación cognitiva y de la creatividad, podríamos concluir sobre la conveniencia de proseguir en una intervención, principalmente a tres bandas:

- Estrategias de trabajo intelectual, a fin de obtener una mejora del rendimiento cognitivo.
- Desarrollo académico a través de una Adaptación Curricular que favorezca el rendimiento escolar.
- Fomento de la creatividad y el pensamiento divergente, con la estimulación de las áreas de intereses.

No debe olvidarse, finalmente, la importancia de las necesidades socio – emocionales de estos alumnos, asumiendo que la valoración del alumno, no se sustenta sólo sobre el CI, sino sobre el funcionamiento intelectual conceptual, práctico y social (Luque 2014), así como de un profundo conocimiento de su desarrollo afectivo – emocional, desarrollo social y moral, aspectos que conforman el crecimiento personal del alumnado en su evolución individual y como miembro de su comunidad.

Luque, D. J. (2014). *Necesidades Educativas Específicas del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. En M. Fernández- Molina (coord.): Titulo Propio en Altas Capacidades Intelectuales- Material Docente. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

Luque, D. J. (2015). Intervención Psicopedagógica en el Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: aspectos de continua reflexión. *Revista AOSMA*, 19.

Quintero, J.; Morón, A. (2011) *Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. Madrid: Cuadernos de Recursos 4.

Reyzábal, M.V. (coord.) (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Madrid: MEC. Dirección General de Promoción Educativa.

Torrego, J. C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Fundación Pryconsa.



LA EVALUACIÓN COMO FACTOR PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



Por Cristóbal Calderón Machuca

Pedagogo. Consultor. Orientador Escolar EOEP General de Coslada. Comunidad de Madrid

Actualmente el Sistema Educativo se encuentra en una situación de cambio estructural y, se puede afirmar, que está transformándose hacia un nuevo paradigma en cuanto a sus funciones y sus finalidades sociales y culturales.

No cabe duda que el impacto de la crisis económica actual y los avances tecnológicos aplicados al mundo de la enseñanza y el aprendizaje exigen un cambio de modelo.

En este momento vuelve a tener una relevancia evidente el tema del fracaso escolar, sus causas y consecuencias. La necesidad de abordar de nuevo las posibles soluciones no son objeto sólo de claustros escolares y reuniones de padres. En este momento el propio Estado (a nivel europeo) se hace eco de esa preocupación.

No es el objeto aquí de analizar las múltiples causas y condicionantes del fracaso escolar, ya de por sí amplias y de complejas interrelaciones. Se trata más bien de poner de manifiesto un planteamiento sobre un aspecto fundamental que se encuentra en el núcleo de las consecuencias antes aludidas: **El proceso de evaluación de los aprendizajes** (dejamos para otra ocasión, la evaluación docente).

Al fin y al cabo, hablar de fracaso escolar es, en último término, hacerlo sobre la evaluación ya que de ésta dependen las calificaciones escolares y por reducción, el rendimiento escolar. Y es reducción ya que en la mayor parte de las ocasiones siempre se habla de rendimiento y fracaso escolar refiriéndose a las meras calificaciones y a la normativa sobre calificación y promoción de alumnos en términos de la administración educativa.

Y es precisamente a causa, principalmente, de ese reduccionismo que muchas veces no se analiza adecuadamente las razones fundamentales que están llevando al sistema a tener, sobre todo en España, unos índices de “fracaso escolar” nada desdeñables.

Invito, para corroborar los datos a que el lector repase este artículo de “El País” (http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/11/actualidad/1397211917_985641.html) con datos preocupantes (el 23,5% deja los estudios tras la ESO o sin graduarse, se ha mejorado en ocho puntos en una década pero otros países han progresado más, el abandono escolar se fragua en primaria y a los 19 es irreversible, España supera ya la media europea de jóvenes que estudian). Y es que es en el proceso de evaluación donde se centra uno de los aspectos más importantes en la forma de afrontar ese fracaso escolar posterior.

En primer lugar, creemos que **hay que revisar los procedimientos y objetivos reales de la evaluación** tal y como se realizan en una gran mayoría de los casos. No se puede reducir a un examen escrito y de forma trimestral, no se puede planificar una evaluación por competencias y luego calificar conocimientos sin la debida correlación con éstas, no se puede calificar meramente la memoria y dejar a un lado las capacidades que llevan al aprendiz a realizar una transformación de aquello que se le enseña en algo útil y práctico para su vida no sólo académica sino también personal y social. Y, sobre todo, no se puede evaluar teniendo en cuenta un alumno medio que no existe, sino **un alumno con unas condiciones y características diferentes en cada caso**. Para eso nació la idea de “Atender a la Diversidad” en el ámbito educativo y esas son la funciones y finalidades de toda educación, que no es sino “aprender a conocer, hacer, ser y convivir”, citando a las directrices de la UNESCO (1996) y “Conseguir las competencias necesarias para llevar una vida personal adecuada en un Estado democrático y moderno” (O.C.D.E.). Y decimos que no se puede, además, porque no se debe. Sí, es la propia normativa legal en nuestro país la que traza directrices en orden al establecimiento de unos procedimientos, métodos y sistemas de evaluar que las propias leyes recogen. Cito a la LOMCE y su desarrollo legal actual cuando afirma que las competencias son dinámicas y no son inalterables, ni se adquieren en un determinado momento, (BOE 29/1/2015), que el profesorado establecerá las medidas que sean necesarias para garantizar la evaluación del grado de dominio de competencias, que el nivel de desempeño de éstas podrán medirse con rúbricas o escalas de evaluación con indicadores de logro para evaluar los desempeños que tengan en cuenta el principio de Atención a la Diversidad y que se garantice con ella la no discriminación, su accesibilidad y diseño universal al alumno con discapacidad, y que los instrumentos utilizados sirvan como herramienta de calidad para la educación.

Podríamos enumerar más aspectos de la evaluación, pero la muestra anterior es suficiente para explicitar la necesidad de ofrecer un marco del proceso que permita adaptarse realmente a quienes se evalúa, respetando sus diferencias

y peculiaridades, abandonando la evaluación estandarizada para establecer otra de carácter criterial, facilitar al docente formación e instrumentos que permitan una evaluación más acorde con las necesidades de una educación de calidad y dar soluciones justas y razonables a los distintos colectivos que forman parte de nuestros centros. Hay que legislar para cumplir las exigencias de la ley y también de la justicia.

Por todo ello pensamos que instrucciones administrativas que promueven una evaluación por competencias de alumnos con necesidades educativas especiales y conforme a sus adaptaciones curriculares significativas no deben ser calificados, después, con arreglo a las competencias establecidas para el resto, ni tomar como referentes unos contenidos y luego examinarles de otros con el fin de evidenciar que no son competentes en el curso en el que están matriculados. **Si se evalúa con unos criterios, no se puede calificar con otros** que, además, no han sido debidamente planificados por suponer que no se tienen y sin embargo se exigen para aprobar. Cualquier normativa en este aspecto carece, a nuestro juicio, de una base psicopedagógica que la sostenga, se olvida de elementos fundamentales para afrontar el aprendizaje como son la motivación, la recompensa ante el esfuerzo y el derecho a ser reconocidos en sus diferencias competenciales. Evaluar es, además de calificar, un proceso de aprendizaje, de mejora, de orientación para convertir los resultados en un nuevo modo de aprender. Si no se adecúa la evaluación a los parámetros para los que ha de servir en el campo educativo no podremos mejorar la educación. El rendimiento se debe valorar por las capacidades, posibilidades y esfuerzo personal. Si esos factores son satisfactorios, el alumno ha de promocionar. Insistir en el cambio que promueva una evaluación de calidad llevará a una educación de calidad y, estamos seguros, incidirá positivamente en el menor fracaso escolar.

La enseñanza está al servicio de la educación, el objetivo de los programas no es la simple transmisión de información y conocimientos. Necesitamos un proceso formativo donde la capacitación del alumnado esté centrada en el autoaprendizaje, como proceso de desarrollo personal. La evaluación debe adquirir una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar y diferenciar la labor docente.

Cada alumno es un ser individual y único, una persona en desarrollo y cambiante en razón de sus circunstancias personales y sociales. Un modelo educativo moderno ha de contemporizar la atención al individuo, junto con los objetivos y las exigencias sociales.



EL ORIENTADOR/A EDUCATIVO DE LA ESCUELA RURAL

Historia de un itinerario

En el curso escolar 2004-2005¹ en la comunidad autónoma de Castilla la Mancha se inició un nuevo modelo de Orientación que pretendía poner al servicio de toda la comunidad educativa los recursos de orientación como herramienta básica para la mejora de la calidad del sistema educativo, transformando la orientación en los colegios de infantil y primaria de externa a interna, consolidando una red coordinada de orientación educativa y profesional a lo largo de toda la etapa obligatoria y coordinada con el resto de servicios de orientación y desarrollando un modelo coherente de asesoramiento y apoyo a la escuela rural. Este modelo ha sufrido modificaciones en su implantación y puesta en marcha hasta la actualidad. En este artículo se pretende analizar y valorar la situación de la práctica orientadora en la zona rural señalando los avances conseguidos y las dificultades que están surgiendo en el momento actual.



Por Jesús Torres Alcaide
Orientador del CRA Elena Fortún de Villar de Olalla (Cuenca).

EVOLUCIÓN DEL MODELO DE ORIENTACIÓN EN CASTILLA-LA MANCHA

En el Decreto 43/2005 se definió un modelo de orientación educativa y profesional en el que se recogían las estructuras necesarias para su desarrollo en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Este nuevo modelo de orientación educativa intentaba responder en su planificación y desarrollo a las siguientes líneas básicas:

- La orientación es un proceso continuo y sistemático dirigido al conjunto del alumnado, el profesorado y las familias para favorecer la personalización de los procesos educativos.
- La orientación contribuye al desarrollo integral del alumnado que debe concebirse como agente activo de su propio proceso.
- La orientación es una acción normalizada que forma parte de la función docente, se concreta a través de la tutoría y del asesoramiento especializado, y se inicia en las primeras edades del alumno y que se prolonga durante toda su vida facilitando el tránsito por diferentes itinerarios educativos y socio-laborales.
- La orientación tiene un carácter preventivo pues anticipa con su acción la aparición de elementos o circunstancias que son un obstáculo para el desarrollo del alumno.
- La orientación dirige una acción educativa adaptada, habilitadora y compensadora para el alumnado que, sea cual sea la causa, presenta en un momento concreto o en el conjunto del periodo escolar, dificultades en el aprendizaje.
- La orientación responde a un modelo de escuela inclusiva, pues está dirigida al alumnado y al contexto escolar, familiar y social en el que vive, y abierta, pues favorece la participación de la comunidad educativa y la integración del centro en el entorno.
- La orientación se concreta en cada uno de los centros docentes de manera singular, se desarrolla mediante la colaboración y coordinación de funciones de los distintos profesionales que actúan en los mismos y la cooperación con los distintos servicios, instituciones y Administraciones que comparten los mismos fines, a través de acciones comunitarias.

Los **niveles** en los que se pretendía estructurar este modelo de orientación educativa y profesional eran los siguientes:

- **A través de la Tutoría del profesorado.**
- **A través del apoyo especializado de las estructuras específicas de orientación que se concretan en:**
 - Las Unidades de Orientación que se creaban en los Centros de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros específicos de educación especial.

- Los Departamentos de Orientación en centros que imparten secundaria; en las Escuelas de Arte y en los Centros de Educación de Personas Adultas.

- Los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural que se configuran en las zonas que se determinen, para garantizar una respuesta más ajustada a las particularidades de la escuela rural.

- **A nivel provincial, los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad.**

Algunas de estas estructuras específicas de orientación se han visto modificadas e incluso eliminadas en el momento actual en nuestra región. En los Centros de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros específicos de educación especial, el orientador forma parte del claustro y está jurídicamente adscrito al centro como plantilla, siendo el coordinador del equipo de orientación y apoyo (estructura de coordinación docente de la que forma parte junto al maestro especialista de P.T y de A.L). Los departamentos de orientación continúan en los centros que imparten secundaria, eliminándose de los centros de adultos. Los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural y los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad han desaparecido sin pena ni gloria.

En la actualidad el decreto que rige el modelo de orientación en nuestra comunidad autónoma es el decreto 66/2013² en el que se recoge que la orientación educativa y profesional se desarrollará desde un modelo de orientación mixto, atendiendo al tipo de ayuda desarrollado mediante programas o modelos concretos de intervención de ayuda o consulta, estructurado en tres niveles de intervención, los dos de primeros de carácter interno y el último de carácter externo al centro:

- En un **primer nivel**, a través de la tutoría, coordinada por el tutor del grupo, con la colaboración de todo el profesorado.
- En un **segundo nivel**, por los equipos de orientación y apoyo en centros de Educación Infantil y Primaria y por los departamentos de orientación en los centros de educación secundaria, coordinada por los orientadores que forman parte de estas estructuras.
- En un **tercer nivel**, por los equipos de orientación técnica que se determinen, para garantizar una respuesta más especializada al alumnado que presente necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora, auditiva, trastornos del desarrollo y la conducta, o altas capacidades.

De momento este tercer nivel no se ha hecho realidad y sus funciones siguen siendo asumidas por los orientadores educativos de los centros de infantil y primaria, y de los departamentos de orientación.

1. Decreto 43/2005, de 26-04-2005, por el que se regula la Orientación Educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 29 abril 2005).

2. Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 173 septiembre 2013).

TRABAJO DEL ORIENTADOR/A EN LAS ZONAS RURALES

La orientación educativa y la atención a la diversidad son uno de los ámbitos de intervención más importantes en los centros de las zonas rurales. A la hora de planificar, desarrollar y hacer un seguimiento y evaluación de las medidas de Orientación y Atención a la Diversidad en un colegio Rural Agrupado deberíamos tener presentes una serie de aspectos como son:

- Contextualizar las propuestas de intervención a las características de la zona rural donde se interviene.
- Colaboración en el diseño y puesta en marcha de medidas organizativas y curriculares que contribuyan a lograr el éxito escolar de todo el alumnado, dando prioridad al desarrollo de las competencias básicas en el currículo, promoviendo metodologías cooperativas y medidas ordinarias que el tutor del aula pueda llevar a cabo.
- Facilitar todo tipo de materiales didácticos para la atención al alumnado que presenta necesidades de apoyo educativo específico.
- Coordinación sistemática con el profesorado de apoyo especialista que atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales, realizando un seguimiento continuado de las medidas adoptadas para estos alumnos.
- Atención periódica del orientador a cada una de las localidades de la zona, con el fin de garantizar que los tutores y las familias se sientan asesorados en cualquier momento que lo necesiten.
- Participar de forma activa en las reuniones de coordinación con todo el profesorado de la zona, consensuando prioridades de intervención y de actuación en función de las necesidades que se detecten.
- Potenciar una mayor autonomía del tutor en la intervención con sus alumnos, facilitando materiales y estrategias de atención personalizada.
- Aprovechar las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En este sentido, la página Web del centro puede ser un espacio de intercambio de materiales y medio para asesorar a los tutores y a las familias de los alumnos.
- Desarrollar actuaciones para atender al alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo o con desconocimiento del idioma, a través de programas individualizados dentro del aula de referencia, facilitando todo tipo de recursos materiales y personales de los que disponga el centro.
- Llevar a cabo programas y proyectos de innovación que promuevan el enriquecimiento personal de los alumnos y compensen cualquier tipo de desigualdades: Plan de Lectura, Proyectos Europeos,...
- Establecer cauces de coordinación e intervenciones conjuntas con otras instituciones que intervienen en la zona: Servicios sociales, servicios de salud, asociaciones de familias....

El modelo de orientación interno en estos centros, ha facilitado y favorecido avances como:

- Mejora cualitativa y cuantitativa de las actuaciones de asesoramiento especializado por parte del orientador, dando una mejor respuesta a las necesidades y demandas de los alumnos, profesores y familias.
- Intervenciones más contextualizadas y sistemáticas: desde, en y para el centro.
- Apoyo más cercano y continuo al profesorado en su labor tutorial.
- Elaboración de planes de orientación con una mayor participación e implicación del profesorado.
- Seguimiento más individualizado de los alumnos que presentan alguna problemática y de las medidas propuestas para ellos.
- Mayor cercanía a las familias.
- Mejora de la coordinación con los Departamentos de orientación en secundaria, sobre todo, en el traspaso de información de los alumnos que finalizan la etapa de primaria.
- Planificación conjunta de actuaciones de intervención con los servicios sociales de la zona.
- Trabajo coordinado con la creación, junto al profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, del Equipo de Orientación y Apoyo como estructura de coordinación docente dentro del centro, responsable de asesorar al profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación de las medidas de orientación y de atención a la diversidad y de llevar a cabo las actuaciones de atención específica y apoyo especializado al alumnado que lo requiera.

Por todo lo expuesto hasta ahora, la presencia del orientador en las zonas rurales es un elemento necesario e imprescindible para hacer realidad una educación de calidad.

FUTURO INCIERTO DE LA ORIENTACIÓN EN LA ESCUELA RURAL

La educación en general y más en particular en las zonas rurales, pasa por un futuro incierto. Todo ello se agrava por la despoblación que está sufriendo. En términos de rentabilidad puramente económica, es cierto que la escuela rural puede costar más caro, pero como todos sabemos, la educación no solo debe medirse en términos financieros, sino que es una verdadera inversión de futuro y de mejora de la calidad de vida de todos y para todos.

Por todo ello, las distintas administraciones deben asegurar que el entorno rural tenga las mismas posibilidades de acceso a la educación que existen en cualquier otro ámbito.

Eliminar la escuela rural y todos los recursos profesionales que precisa para su funcionamiento es contribuir a la desaparición de lo que el reconocido pedagogo italiano Francesco Tonucci llamaba como "la escuela de vanguardia".

EL JUEGO DE MESA, UN RECURSO INNOVADOR PARA EL AULA



Las discrepancias del sistema educativo con la sociedad actual están impidiendo, cada vez más, una adaptación adecuada no solamente del alumnado, sino también del profesorado.

En este nuevo contexto social nos vemos inmersos, sin casi darnos cuenta, en un mundo tecnológico donde el acceso a la información es inmediato y en el que la imagen ha relegado la escritura a un segundo plano.



Por Núria Guzmán Sanjaume Psicóloga



A pesar de los múltiples cambios acaecidos en las últimas décadas seguimos manteniendo un sistema educativo caduco que cada vez está más debilitado debido a los continuos cambios legislativos, lo que están logrando desmotivar y distanciar a los diferentes colectivos: niños y niñas, familias y profesorado.

Pero en este desértico panorama encontramos pequeños oasis: iniciativas de algunas personas o centros que, más allá del cumplimiento burocrático, pretenden motivar y despertar la curiosidad del alumnado.

Si algo bueno podemos decir de la actual legislación es que por fin permite romper con un contenido curricular cerrado, rígidamente marcado por las editoriales, y elegir una alternativa: la realización de tareas y proyectos cuyo objetivo sea mejorar las competencias clave. Es por esta vía por la que se está dirigiendo mucho profesorado con firmeza, dando ejemplo y ánimo al resto de compañeros que aún no tiene suficiente fuerza o seguridad para provocar el cambio.

Tanto está tardando el poder legislativo en adaptarse a la sociedad de la comunicación que es la propia comunidad la que empuja en esa dirección y de allí surgen multitud de propuestas, ensayos, experimentos y proyectos. Muchas de estas iniciativas se disiparán en el tiempo, pero otros muchos permanecerán y marcarán tendencia.

Una de estas experiencias es la introducción del juego de mesa dentro del aula. Si, habéis leído bien, el juego de mesa. Aunque inmediatamente nuestra mente nos dirige al parchís, la oca y el ajedrez (al menos esta es la primera respuesta que da todo aquel que oye hablar de la iniciativa) no nos referimos a ellos o al menos no exclusivamente.

El juego es cultura, cuya creación y transmisión se remonta a unos 2.600 años A.C. El juego, entendido como un recurso cultural, está a la altura de la literatura, la música y las artes. En Alemania, por ejemplo (así como gran parte de países europeos) el juego forma parte de la vida cotidiana de los más pequeños y también de



adultos, una actividad habitual y reconocida por su valor cultural. Sin embargo en España ha ido perdiendo su valor en las últimas décadas y no se le ha dado la importancia y el reconocimiento que se le otorga actualmente en otros países.

Ante este panorama, es ya requisito detenerse y crear recursos de innovación educativa realizados desde el sentido común, en las que no se requiere tanto de millonarias inversiones en actuaciones puntuales sino una reflexión seria sobre las verdaderas necesidades del alumnado. *“El juego es un derecho de los niños y niñas pero también una necesidad”*, comenta Linaza, catedrático de psicología en la Universidad Autónoma de Madrid.

Por suerte, la aplicación de este recurso dentro del aula es ya una realidad. Por un lado existen iniciativas individuales por parte del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, que escogen juegos cuya temática se adapten al contenido curricular de la materia. Sin embargo el mayor valor que le otorgamos a estos recursos es por su relación con todas las competencias clave y, sobretodo, porque permiten una estimulación cognitiva en todas las áreas.

Antes de adentrarnos en el mundo del juego, queremos hacer un paréntesis y delimitar qué es la estimulación cognitiva y por qué debería incluirse dentro del ámbito educativo.



Los avances en neurociencia de la última década son rotundos al afirmar la importancia que tiene estimular en capacidades cognitivas y funciones ejecutivas. Se han definidas áreas concretas para mejorar en los diferentes procesos, tales como atención, memoria, control inhibitorio, velocidad de procesamiento, visopercepción, flexibilización y fluidez. No es tan importante adquirir conocimientos, sino aprender a utilizarlos, aprender a organizarse, planificar, establecer metas, a tener un criterio propio, permitir al alumnado ser parte activa del proceso de aprendizaje pero, sobre todo, del proceso de desarrollo personal. Esto es lo que en realidad debería perseguir el sistema educativo.

La estimulación cognitiva que definen algunos neuropsicólogos, como Portellano, para mejorar los procesos madurativos y fortalecer redes neuronales, se basa en una metodología en la que hay que dar prioridad a procesos madurativos frente a los curriculares, dado que la estimulación en funciones ejecutivas previene y mejora en muchas patologías del aprendizaje. Asimismo corroboran que la estimulación continuada de cualquier función mental mejora su eficiencia, pero además es ya evidente que la estimulación en una función concreta mejora a la vez a otras funciones y permite mejorar la densidad en la calidad de los circuitos neuronales.

En los diversos libros que encontramos en el mercado sobre metodologías de estimulación hay algunos componentes interesantes.

Se describe el trabajo en grupo como la forma más eficaz de aprendizaje, en un entorno lúdico, donde la competitividad, bien entendida, sea un elemento que permita mantener niveles óptimos de dopamina, de modo que se incrementen los procesos atencionales. Lo mismo opinan los neurólogos educativos, que animan al trabajo en equipo dado que favorece la motivación y nos lleva a un mayor aprendizaje. Sousa, desde el ámbito de neurociencia educativa, habla también de la importancia de las relaciones sociales y de las emociones en el proceso de aprendizaje. Cada vez que el alumnado se expone a las explicaciones del profesorado, a la interacción con sus compañeros o con una materia en concreto, hay asociado un cúmulo de emociones, las cuales pueden ser favorecedoras o perjudiciales para el proceso de aprendizaje. Y así como el entrenamiento en un área funcional permite el desarrollo neuronal, ésta tiene una asociación con unas emociones concretas creando una identidad, de modo que si cada vez que un alumno o una alumna se enfrenta de forma continuada a una materia que provoca frustración, favorecemos el desarrollo de una conexión entre emociones negativas y áreas funcionales que finalmente provocará el rechazo y la desmotivación, impidiendo la asimilación y aprendizaje de esa materia.

De este modo lo ideal no es facilitar que el alumnado acumule conocimientos, sino que tenga un desarrollo integral, entendiendo por ello que se le facilite una estimulación en tres áreas fundamentales: cognitiva, emocional y social. El aula no puede mantener ya el patrón de profesor/emisor y alumnado/receptor, los contenidos deben ser significativos y se debe fomentar una actitud proactiva, en la que sean los chicos y las chicas los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje.

Volviendo al juego de mesa nos encontramos con que reúne todos los elementos que nos están proponiendo, por un lado facilita la estimulación y el desarrollo de las capacidades cognitivas, pero sobretodo los juegos grupales permiten el desarrollo de las habilidades sociales y la gestión emocional, a la vez que favorece la cohesión del grupo y la convivencia dentro del aula.

La variedad de juegos de mesas es de tal magnitud que el profesorado que aplica estos recursos lleva a cabo una gran labor de investigación, estudio y conocimiento. En España habrá, aproximadamente, más de 1000 docentes usando recursos lúdicos de forma individualizada. Es difícil saber su número. Podemos encontrar algunas iniciativas como las que nos propone Fernando Trujillo, de compartir dichas experiencias, para ello podéis consultar el facebook denominado "juegos, juegos de mesa y gamificación", un entorno que anima al profesorado para ofrecer una enseñanza más dinámica, motivadora y participativa.

Queremos hablar de alguno de estos juegos, pero insistiendo que la variedad es enorme, saliendo al mercado español aproximadamente unos 800 juegos al año, aunque lejos todavía de los 3.000 juegos que pueden encontrarse en Alemania u otros países del norte de Europa.

Por un lado podemos elegir juegos que tengan relación con la adquisición de competencias clave o con el desarrollo de capacidades cognitivas. Por ejemplo, vamos a hablar de algunos de ellos: **Fantasma Blitz**, un juego que no tiene contenido curricular, pero que permite el desarrollo de la atención, visopercepción, velocidad de procesamiento y control inhibitorio; **Ubongo**, un juego rápido en el que se trabaja el área espacial, mejorando el razonamiento lógico y la consolidación de procesos básicos de lecto-escritura; **Ensalada de bichos**, que permite mejorar en fluidez semántica, atención y velocidad de procesamiento; **Djam**, desarrolla conciencia fonológica; **1,2,3...¡ahora me ves!**, un juego de memoria y organización espacial. Este tipo de juegos, los denominamos "de calentamiento", son de corta duración, requieren de mucho esfuerzo cognitivo y permiten mejorar posteriormente procesos atencionales de larga duración. Al igual que el calentamiento obligado en educación física, estos juegos colaboran al rendimiento del aula. Sería ideal que en las aulas se incorporara un ejercicio de 10-15 minutos al inicio de la mañana con una variedad de juegos "de calentamiento", permitiendo entonar nuestras mentes y empezar el día con una disposición anímica positiva.

Igualmente pueden incorporarse otro tipo de juegos, de mayor duración y que están directamente relacionadas con las materias. Por ejemplo, **Fauna**, un juego de tablero y cartas en que hay que averiguar de dónde procede un animal en concreto, pero también su longitud, su peso... permitiendo aplicar conocimientos de diversas asignaturas, entre ellas matemáticas, geografía y ciencias naturales; **Timeline**, un juego de cartas en que hay que realizar una línea de tiempo con temáticas relacionada con la historia, la música, la literatura...; **Verbalia**, ideal para consolidar conciencia fonológica y mejorar en procesos de lecto-escritura y dislexia; **Dixit**, que permite una gran variabilidad de opciones de uso, siendo un recurso idóneo para las clases de idiomas; Podríamos pasar a los temáticos, juegos de historia, de estrategia, de lógica, de deducción... en variantes sencillas o complejas, de corta y larga duración. En definitiva, todo un mundo de posibilidades en el que una vez que entras yo no dejas de buscar.

Además de un recurso que puede usarse como una acción concreta en una aula concreta, podemos adentrarnos en otras metodologías que causen mayor repercusión, y una de estas es la que se inició el curso pasado en el Ceip Saint Sylvain d'Anjou, en VÍcar.



En la unión de esfuerzos con una asociación sin ánimo de lucro (Afim21), un grupo interactivo promovido por padres y madres del colegio, profesorado y directiva del colegio, se realizó una experiencia en la que el juego de mesa es protagonista y forma parte del proceso de aprendizaje.

Los cursos de 3º de infantil, 5º y 6º de primaria tuvieron una hora lectiva a la semana de juegos, combinando juegos de "calentamiento", con otros juegos de mayor duración relacionados con las asignaturas del curso.

En un solo trimestre, el alumnado aprendió la dinámica de unos quince juegos, cada uno de ellos con distintas normas, reglas y diferentes niveles de dificultad.

Los juegos elegidos, además de tener relación con competencias claves y contenido curricular, tenían el objetivo de incidir directamente en una estimulación cognitiva completa, pero especialmente en facilitar autonomía, iniciativa y actitud activa por parte del alumnado. Durante sus clases de juego se rompen esquemas, a menudo son los niños y niñas los que enseñan a los grupos de más pequeños, pero también son ellos y ellas los que enseñan al profesorado. Esta experiencia se ha consolidado en el curso actual implantándose en todas las aulas.

Aprender a través del juego cambia las reglas de la educación, cambia la perspectiva de las familias y cambia sobre todo la mirada de los niños y niñas cuando entran por la puerta del cole. Su implantación en la escuela no conlleva cambios sustanciales en contenidos, estructuras y metodologías de centro, más bien complementa diferentes áreas, a la vez que permite una relación más intensa entre compañeros, un mejor clima en el contexto del aula y una mayor interacción intergrupos.

Como reflexión final citaré dos puntos del decálogo del juego (publicado por la Consejería de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona): *"El juego es experimentación, los juegos nos hacen pensar y nos enseñan a aprender tanto de nuestros errores como de nuestros aciertos. Así como el deporte entrena el cuerpo, el juego entrena la razón y pone en juego las emociones dentro de un entorno de seguridad"*; *"El juego es conocimiento, jugar nos despierta el afán de saber más sobre el tema que desarrolla el juego, sean mundos imaginarios, sea la historia o sea la matemática. El juego es el gran cebo del apetito de saber"*.

Tú también puedes cambiar las reglas. Juega.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Linaza, J.L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad. Bordón. *Revista de Pedagogía*, nº1, 103-118.
- Portellano, J.A. (2014) *Estimular el cerebro para mejorar la actividad mental*. Madrid: Somos
- Portellano, J.A.; García-Alba, J. (2014) *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: Síntesis
- Sousa, D. (2011): Mind, brain and education: the impact of educational neuroscience on the science of teaching. *Learning Landscapes* 5.

LIBRO BLANCO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

IMPORTANCIA DEL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

1. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ES UNA PROFESIÓN DOCENTE

La orientación educativa es una actividad complementaria a la docente basada en el currículo, dicho de otro modo, la orientación se ocupa de todos los aspectos complementarios a los propiamente curriculares que tienen incidencia directa en el desarrollo educativo y personal del alumnado.

La complejidad de la sociedad del siglo XXI requiere respuestas también complejas, que no se encuentran únicamente en las aulas, por lo que se hace imprescindible la intervención de otros profesionales que apoyen la función docente como los orientadores, la única especialidad docente, con **calificación específica** en el ámbito de la psicopedagogía.

El Consejo de la Unión Europea (21/11/2008. DOUE 13/12/2008) en su documento *"Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente"*, explicita que todos los ciudadanos deben tener acceso a los servicios de orientación, a una orientación de calidad, con independencia del lugar en que residan. Por tanto, **la orientación es un derecho**, un derecho del alumnado de todos los niveles educativos, de sus familias y del profesorado, es decir, un derecho de toda la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto.

Gran parte del malestar docente y de los problemas de convivencia se deben a que no se están gestionando adecuadamente los conflictos tanto personales como relacionales, en las aulas y centros escolares. Puesto que los centros forman en sí mismos una comunidad de relaciones interdependientes, el profesional de la orientación, no solo tiene un papel en la intervención individual con el alumnado sino también a nivel de Centro, si se pretende una adecuada gestión de la convivencia.

Es por esta misma razón que además de **intervenir** cuando se han detectado dificultades, el orientador tiene un papel fundamental en la **prevención**, colaborando y asesorando en la gestión de los centros para que éstas no lleguen a producirse, o si se producen, lo hagan con los mínimos efectos posibles sobre el alumnado, objetivo último de la orientación y del sistema educativo.

La cualificación específica del orientador en psicología de la personalidad y psicología social, técnicas de intervención como la entrevista, modificación de conducta y gestión de grupos... confiere al orientador la competencia para poder asesorar a las comunidades educativas en la **gestión de la convivencia** en los centros.

Por otro lado, el profesorado necesita asesoramiento y apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. El profesional de la orientación proporciona estrategias didácticas, de gestión de aula y de evaluación a sus compañeros docentes para adaptarse a las necesidades de su alumnado. Este asesoramiento se traduce en la capacidad de encontrar la respuesta educativa que mejor se hará progresar a cada alumno y alumna y ésta es la clave del éxito educativo del alumnado.

También las familias necesitan apoyo e información para involucrarse en los procesos formativos de sus hijos/as. En una sociedad cada vez más diversa y cambiante, las familias necesitan cada vez más orientación para educar en casa en colaboración con la escuela.

El profesional de la orientación educativa tiene un perfil profesional docente que unido a su especialización en psicopedagogía, le otorga un papel imprescindible en tareas muy complejas en un centro como: planificación, coordinación, dinamización e innovación educativa, además de otras no

menos importantes como: acompañamiento, seguimiento y evaluación.

En la actualidad ejerce la docencia y la atención directa durante una parte de su horario profesional. La dimensión docente del profesional de la orientación se concreta en estas áreas:

- **Acción tutorial y desarrollo personal del alumnado:** si la orientación es una actividad educativa complementaria a la docente es porque vela por todo lo que influye en el desarrollo del alumnado, por tanto, actuaciones como las siguientes se hacen imprescindibles: educación para la salud, educación afectivo-sexual, prevención de adicciones y drogodependencias, educación en valores, educación para las emociones, prevención del racismo y la xenofobia, educación para la paz y no violencia, prevención del acoso y ciberbullying, educación para la convivencia, prevención de conflictos, formación de mediadores juveniles, educación para el ocio, fomento de la lectura...

- **Atención a diversidad del alumnado:** contribuyendo desde su especialización en psicopedagogía, al diseño y desarrollo de la **respuesta educativa** más acorde con las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta el alumnado, en coordinación con los departamentos didácticos y los equipos docentes. En este sentido es de destacar que la orientación educativa es la única especialidad con cualificación para realizar la evaluación psicopedagógica y en consecuencia, para firmar informes de **evaluación psicopedagógica** donde de detecten casos como: altas capacidades intelectuales, TDAH, dislexia, discalculia, disortografías, entre otras necesidades educativas que de forma tan directa influyen en el éxito educativo.

Por otro lado, el orientador es un profesional con competencias directas en la **discapacidad** y que contribuye a la **escuela inclusiva**, en tanto que es responsable de la gestión de las becas que se destinan a este alumnado, de la firma de certificados de idoneidad para que alumnado con discapacidad pueda acceder a la Formación Profesional y especialmente de acompañar a estas personas y sus familias en la inserción social y laboral cuando finaliza su escolarización.

- **Orientación vocacional, académica y profesional del alumnado:** el orientador interviene en esta importante tarea informando, asesorando y acompañando en las decisiones vocacionales ante itinerarios, que se hacen más complicadas en la adolescencia y mucho más en un mundo en constante cambio y en crisis. Esta es una tarea que difícilmente puede realizar el profesorado,

actualmente desbordado, ya que cada vez las opciones son mayores. No solo es necesario informar de la oferta educativa del entorno más próximo, sino también de la **oferta internacional**, presencial y on line, todo un abanico casi inabarcable que requiere de una constante actualización. Además hay que tener en cuenta la orientación en los centros de personas adultas y de quienes egresan de ciclos formativos, quienes precisan de una **orientación profesional hacia el empleo**.

Por el papel que la LOMCE asigna en España a los orientadores y por las normativas en países de nuestro entorno europeo y americano, se considera al profesional de la orientación como un **agente educativo** imprescindible para que funcionen determinados programas. Por ejemplo, es el responsable de la evaluación psicopedagógica para que el alumnado acceda a determinados programas como el de Mejora del Aprendizaje y Rendimientos (PMAR) y la Formación Profesional Básica (FPB). También hay que considerar que los orientadores imparten **docencia directa**, por ejemplo imparten la materia de Psicología en Bachillerato.

Por todo lo expuesto, **resulta paradójico** que, por un lado, se asignen cada vez más funciones y aumente la demanda social de este perfil profesional en los centros educativos y por otro, no se reconozca explícitamente su labor y no se aumente el número de profesionales pues no se convocan oposiciones de orientación desde 2010.

2. EL ESTATUS PROFESIONAL DEL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN. FORMACIÓN ACTUAL Y FORMACIÓN DESEABLE DEL ORIENTADOR

En el sistema educativo público, el profesional de la orientación pertenece al **Cuerpo de Profesorado de Educación Secundaria**, con independencia del nivel educativo al que esté destinado. En la pública, por consiguiente, accede por concurso-oposición, como cualquier otra especialidad de Secundaria y necesita el Máster de Formación del Profesorado como requisito imprescindible. Sin embargo, la normativa que convoca las oposiciones no especifica que sea necesario estar en posesión de ninguna especialidad concreta de grado, máster o licenciatura para ninguna especialidad, es decir, no se vincula especialidades docentes con titulaciones de los aspirantes.

Desde COPOE entendemos que éste es uno de los lastres del sistema educativo y desde años hemos expresado nuestra convicción en que para hacer orientación educativa de

Por Junta Directiva de COPOE

Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España.

calidad es preciso que para la especialidad de orientación educativa sea requisito imprescindible estar en posesión de alguna de estas titulaciones: **pedagogía, psicología o psicopedagogía.**

Estas titulaciones, y no otras, proporcionan la cualificación básica necesaria para abordar las tareas señaladas en el punto anterior. Además, estas titulaciones se enriquecen con la **formación de posgrado**, en el caso de la orientación con el máster de formación del profesorado en su especialidad de orientación educativa o con otras formaciones específicas.

La orientación educativa llegó a los centros educativos en 1977, en un momento de profundo deseo de transformación social en nuestro país y desde entonces, la orientación y los profesionales de la orientación siempre han estado vinculados a los **procesos de cambio, de innovación y mejora**, especialmente en lo que se trata de contribuir a una sociedad con justicia y equidad. Por ejemplo, los orientadores impulsaron progresos tangibles del sistema educativo, tan trascendentes como: la integración de las personas con discapacidad en los centros educativos en los años 80 y la ampliación de la **escolarización obligatoria a los 16 años** en los años 90.

En los últimos años, la orientación ha evolucionado notablemente. Desde el modelo más clínico y centrado en unos cuantos alumnos **se ha pasado a un modelo más sistémico** que abarca toda la comunidad educativa y que atiende a todo el alumnado a lo largo de toda la escolaridad, desde los tres años a la adultez.

Conforme se alarga el período de escolaridad obligatoria y también aumenta el número de personas que se forman a lo largo de la vida también **aumenta el nivel de exigencia de la orientación.** Por ejemplo, estamos asistiendo a una eclosión de necesidades específicas de apoyo educativo en los ciclos formativos, tanto de Formación Básica, Grado Medio y Grado Superior, que nos obliga a asesorar al profesorado y a realizar una planificación y seguimiento de ese alumnado. En estos momentos las funciones de los orientadores han aumentado notablemente. Se hacen **intervenciones más globales centradas en el contexto escolar** más que en el alumnado considerado individualmente y también se incide mucho más en la práctica docente y en el asesoramiento familiar.

Se cuestiona el **excesivo número de funciones que se atribuyen al orientador**, tanto desde una perspectiva cuantitativa (ratio orientador-alumnado), como cualitativa (diversidad de problemáticas que debe atender). Esta situación lleva a que la intervención de la orientación se centre en

determinadas funciones que atienden a necesidades más urgentes y perentorias (atención a la diversidad), mientras que otras funciones quedan relegadas a un segundo plano como consecuencia de la falta de profesionales de la orientación en nuestro país.

Se necesitan más profesionales de la orientación, con formación específica en pedagogía, psicología y psicopedagogía. El orientador del siglo XXI deberá:

- Seguir adquiriendo formación, pero una **formación especializada** que le permita convertirse en formador de profesorado, familias y otros profesionales. Una formación práctica, que aunque se base en conocimientos científicos, imprescindibles en cualquier formación, aporte estrategias y posibilite las intervenciones de estos profesionales.
- Tener **asesoramiento** continuo sobre los recursos que aparecen, sobre las nuevas carreras, sobre los puntos de información, los cambios legislativos, las nuevas investigaciones. Debe tener acceso a bibliografía especializada, a páginas web, etc.
- Conocer nuevos programas, recursos humanos y materiales para realizar **proyectos novedosos** que permitan adaptarse a las nuevas características de la sociedad.
- Dinamizar los centros educativos con proyectos y medidas de **innovación e investigación.**
- Coadyuvar en **medidas organizativas más imaginativas** para atender a la diversidad.
- Colaborar en el desarrollo y aplicación de los **planes de convivencia.**
- Motivar y ayudar a los estudiantes a participar en **intercambios internacionales o nacionales.**
- Guiar a los individuos o grupos de estudiantes a establecer el perfil que le posibilite el **acceso al mundo laboral** o su mantenimiento.

Para poder desempeñar adecuadamente la gran heterogeneidad de funciones que se asignan insistimos en que sería necesario **ampliar significativamente** el número de orientadores en todas las etapas educativas e **incluir otros profesionales** en los Equipos/Departamentos de Orientación, además de los mencionados, como educadores sociales, logopedas o fisioterapeutas.

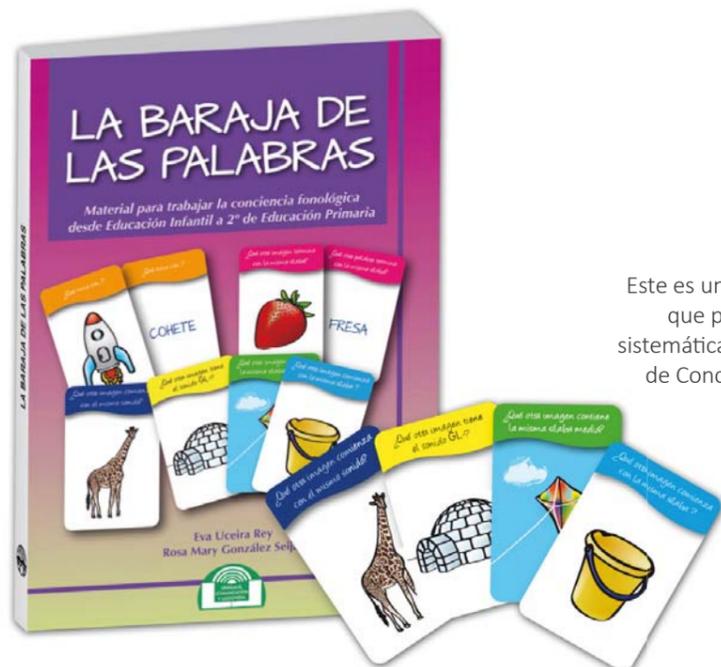
3. PROPUESTAS DESDE LA COPOE

Teniendo en cuenta las características de la sociedad actual es más relevante que nunca la necesidad de ampliar el ámbito de la práctica orientadora.

- a. Abarcar a **toda la comunidad educativa**, es decir, la totalidad de agentes que la componen: alumnado, profesorado y familias y todas las etapas y enseñanzas, desde la **Educación Infantil** a la **Universitaria**, desde la Formación de **Adultos** a la Formación Profesional, de las Enseñanzas de **Idiomas** a los **Conservatorios** o Escuelas de **Arte.**
- b. Teniendo en cuenta la evidencia de que la orientación no se ciñe únicamente a la etapa de enseñanza obligatoria y/o bachillerato, de alumnado escolarizado en centros ordinarios y alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial, debe suponer un continuo a lo largo de la vida del alumno, en los **ámbitos educativos** y también **laborales** y de **ocio**, en la **educación formal** y también en la **no formal.**
- c. Los servicios de orientación se presentan como una pieza clave en la mejora del proceso educativo, contribuyendo a la **optimización del rendimiento general del alumnado**, así como a la de su evolución psicoafectiva y emocional, madurativa y de desarrollo y **crecimiento integral**, como persona y como ciudadano.
- d. El orientador debe ser un agente de cambio, un gestor del conocimiento y un promotor de la **ética organizacional**, primando la visión global, liderando y no sólo gestionando, actuando, analizando y aprendiendo de la práctica.
- e. La orientación, en esa extensión hacia las etapas no universitarias y a la Universidad, debe incidir en el desarrollo de la orientación profesional desde la acción tutorial, para atender al aprendizaje de los procesos de **toma de decisiones** y de transición a otra etapa educativa o al mundo laboral. Para ello, se debe proporcionar una mayor relevancia a la orientación académica y profesional dentro del Plan de orientación y acción tutorial. Deberían incluirse módulos de orientación en la formación ocupacional.
- f. Para hacer posible el derecho a la orientación en la educación obligatoria es necesario que se incluya un espacio de **tutoría lectiva** en la etapa de educación primaria.
- g. Es necesario, además, **conectar los programas de orientación de los tres subsistemas.** Se constata, en muchos casos, un divorcio entre la orientación escolar

y profesional. Y, en todo caso, la orientación no debe limitar al alumnado a convertirse en meros receptores de la información académica y profesional, sino que debe implicarlos activamente, como agentes principales en todas y cada una de las fases del proceso.

- h. Es deseable y necesario que el orientador intervenga más en el asesoramiento al **proceso de enseñanza-aprendizaje** (didáctica, metodología...). Más allá del asesoramiento para la programación y coordinación de la tutoría lectiva, generalizándose el trabajo sistemático con equipos docentes en aspectos tales como el asesoramiento de decisiones curriculares (programación de contenidos, metodologías docentes, evaluación de los aprendizajes) o de otros procesos de centro (planes de autoevaluación y de mejora, planes de formación e innovación docente, etc.).
- i. En este sentido, tanto la **formación inicial como permanente** de los orientadores y orientadoras es un objetivo importante.
- j. Habrá que hacer un esfuerzo y establecer estrategias, responsables y momentos para la **coordinación con las instituciones** relacionadas con la orientación, lo que contribuiría a la optimización de los esfuerzos. Estas instituciones son: servicios de salud, sociales y de justicia, así como entidades que colaboran directamente como asociaciones, fundaciones y plataformas, entre otras, con quienes se comparte el objetivo de hacer que el alumnado progrese.
- k. **Coordinar a los profesionales de la orientación** para desarrollar la garantía de calidad de la orientación. En un ámbito comarcal o provincial. Para ofrecer formación continua, actualizar, coordinar y hacer el seguimiento de programas de intervención, dar soporte técnico y apoyo especializado, disponer de una plataforma digital de recursos compartidos (como la de un banco) y servir de interlocutor en la coordinación interinstitucional.
- l. Colaborar en el establecimiento de un **sistema de seguimiento longitudinal para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**, que permita darles respuesta desde la detección de su necesidad (o el nacimiento) hasta su inserción laboral. Para que no ocurra como hasta ahora, que desaparecen del sistema, se pierden por el camino, o se quedan en casa.
- m. Necesidad de mejora en España la ratio orientador/alumnos. Una propuesta adecuada sería aceptar el criterio recomendado por la **UNESCO (un orientador por cada 250 alumnos).**



LA BARAJA DE LAS PALABRAS

MATERIAL PARA TRABAJAR LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Eva Uceira Rey y Rosa Mary González Seijas

Incluye: tarjetas manipulativas y manual con actividades

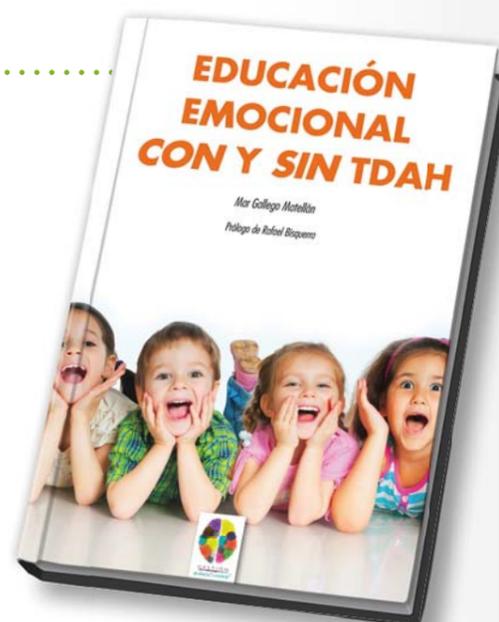
2015. Madrid: EOS. 28 páginas. 70,00€

Este es un material (tarjetas manipulativas para el profesional y niño/a) que permite trabajar la Conciencia Fonológica de manera pautada, sistemática y progresiva teniendo en cuenta el desarrollo de actividades de Conciencia Fonológica (léxica, silábica, intrasilábica y la fonémica).

De carácter manipulativo y lúdico que favorece la creación de multitud de actividades por parte del profesor.

Incluye un manual que aporta actividades para utilizar en grupos e individualmente.

Nivel óptimo de aplicación: desde Educación Infantil a 2º de Educación Primaria.



EDUCACIÓN EMOCIONAL CON Y SIN TDAH

Mar Gallego Matellán

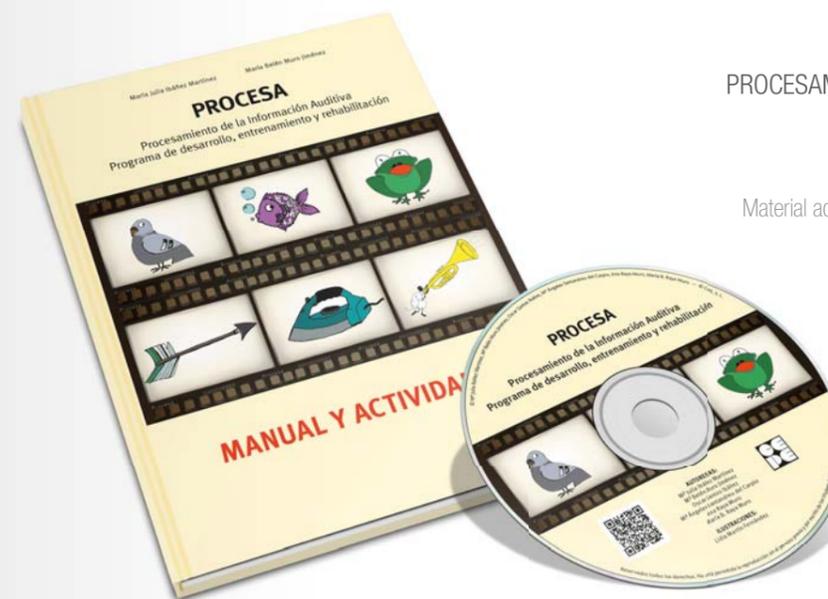
2015. Editorial EOS. 174 páginas. 15,00€

El libro tiene un magnífico prólogo del profesor Rafael Bisquerra, lo cual ya es un lujo en sí mismo, que empieza diciendo "La educación emocional surge a mediados de los años noventa, en el cambio de siglo han aparecido abundantes publicaciones, pero hay muy pocas que tomen como destinatarios a las familias".

Efectivamente el destinatario final es la familia, tanto si el hijo presenta TDAH como si no, por ello orienta el objetivo hacia la formación de los padres, al conocimiento de las estrategias implícitas en los comportamientos de los hijos, a fin de que los padres actúen en esta nueva línea educativa.

Hay una idea básica que la autora describe de la siguiente forma "el niño necesita que sus sentimientos sean entendidos antes que entrenados". Probablemente esta frase encierra la filosofía del presente libro, nuestras reacciones deben ser controladas, entendiendo las motivaciones de su conducta, para ello nos ofrece ejemplos, estrategias, formas y modos de actuar ante cantidad de circunstancias.

Como dice la autora en la introducción "la Educación Emocional tiene como objetivo la adquisición de competencias emocionales, entendiendo estas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales". Ese es el objetivo, dar recursos a los padres, a los profesores, a los orientadores que tienen que asesorar y a cuantos intervienen en la educación para que, con el paradigma de la Educacional Emocional, ayuden al logro de personas equilibradas emocionalmente.



PROCESA

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN AUDITIVA. PROGRAMA DE DESARROLLO, ENTRENAMIENTO Y REHABILITACIÓN

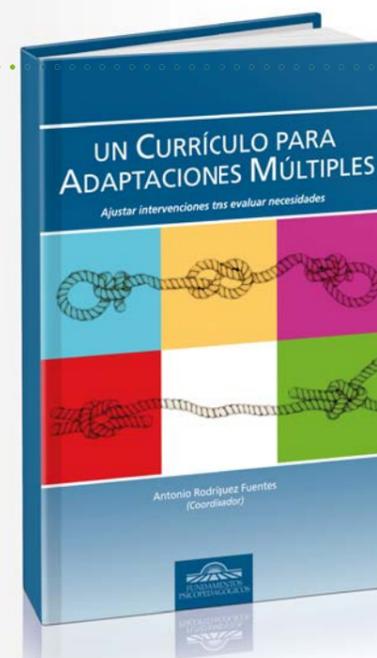
M^a Julia Ibáñez Martínez y M^a Belén Muro Jiménez

Material adjunto: Láminas, recortables, CD con ruidos y sonidos y Protocolos

2015. Madrid: CEPE. 126 páginas. 40,00€

PROCESA es un programa práctico y visual de desarrollo, entrenamiento y rehabilitación del procesamiento de la información auditiva. Es una propuesta de trabajo que se puede llevar a cabo tanto en el ámbito escolar, como en el ámbito clínico. Dicho programa está estructurado y graduado para alumnos/pacientes que presentan un trastorno en el procesamiento auditivo central.

También puede ser utilizado con alumnos/pacientes: que presentan una discapacidad auditiva ligera, media y grave; con implante coclear; sordos postlocutivos; con trastorno específico del lenguaje, dislexia...; con TDAH; con parálisis cerebral y retraso mental. De forma preventiva y estimuladora, se puede utilizar con alumnos/pacientes de atención temprana, Educación Infantil y Educación Primaria.



UN CURRÍCULO PARA ADAPTACIONES MÚLTIPLES

AJUSTAR INTERVENCIONES TRAS EVALUAR NECESIDADES

Coordinador: Antonio Rodríguez Fuentes

2015. Madrid: EOS. 286 páginas. 20,00€

Este libro está concebido para docentes o aspirantes que no compartan la jerarquía de los contenidos y las materias sino que sientan su labor como algo más que impartir una materia.

Es eminentemente práctico, para que sea de utilidad tanto a maestros en ejercicio como a maestros en formación, aunando las teorías más consolidadas del plano de la ciencia de la Pedagogía y, en concreto, de la Pedagogía Especial.

Es un magnífico trabajo de varios autores que escriben sobre temas como la **aproximación conceptual y legislativa a las necesidades educativas especiales** (evaluación y atención educativa) y las **necesidades educativas especiales derivadas de las distintas discapacidades y su respuesta educativa**. Nos muestran las distintas discapacidades: auditiva, visual, motora, intelectual o trastornos del neurodesarrollo y los trastornos graves de la conducta.

Agenda de Eventos 2015/2016



III Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora CIVEL

Del 14 al 20 de diciembre de 2015
Murcia, Facultad de Educación

La propuesta de este Congreso es conocer mejor los valores intrínsecos al HÁBITO LECTOR, el ámbito de la lectura, principalmente a los libros, la comprensión lectora, las bibliotecas y los diferentes puntos de vista multidisciplinares (psicología, medios de comunicación...).

Más información: civel2015.compreensionlectora.es

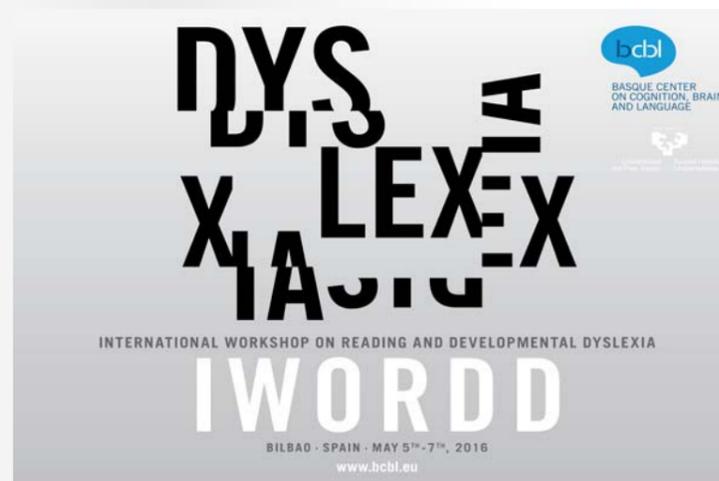


XVI Congreso Internacional de Informática en la Educación "INFOREDU 2016"

Del 14 al 18 de marzo de 2016. La Habana, Cuba. Palacio de las Convenciones

Espacio de discusión y socialización de buenas prácticas en la informatización de la enseñanza general, la educación superior y la superación permanente de profesionales. Debate sobre los temas relacionados con las tendencias pedagógicas en la virtualidad, la convergencia tecnológica en la educación, la educación abierta, la analítica del aprendizaje en red, la producción de recursos para el aprendizaje, tv digital y educación, el videojuego, las redes académicas y de servicios educacionales.

Más información: www.informaticahabana.cu



IWORDD: Taller Internacional sobre Lectura y Desarrollo Dislexia

Del 5 al 7 de mayo de 2016. Bilbao, Auditorio Mitxelena

El objetivo de este taller es promover el intercambio de ideas entre expertos sobre la dislexia de talla mundial a través de charlas y mesas redondas, así como facilitar la transferencia de conocimientos entre los profesionales y científicos.

Más información: www.bcbl.eu/events/IWORDD-practice



VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación CIPE 2016

Del 15 al 17 de junio de 2016
Alicante, Universidad de Alicante

Este Congreso tiene como objetivo dar respuestas innovadoras a los retos que tiene planteados la educación en la actualidad, con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad educativa y de la sociedad en general.

Más información: www.cipe2016.com



XVI Congreso Nacional

VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía

Democracia y Educación en el Siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después



Del 28 al 30 de septiembre de 2016
Madrid, Facultad de Educación de la Universidad Complutense

SEP 2016 quiere reunir a investigadores de la educación, a pedagogos, a maestros y a los diversos profesionales del mundo educativo para reflexionar juntos sobre la "Democracia y Educación en el Siglo XXI".

Más información: www.congresodepedagogia.com

I Congreso Internacional de Innovación e Investigación Educativa en Educación Infantil

Del 19 al 21 de octubre de 2016
Sevilla, Facultad de CC de la Educación Universidad de Sevilla

Entrelazando la investigación y práctica para una educación del Siglo XXI (CISEI).

Más información: www.edutec.es/eventos/index.php/cisei/cisei