



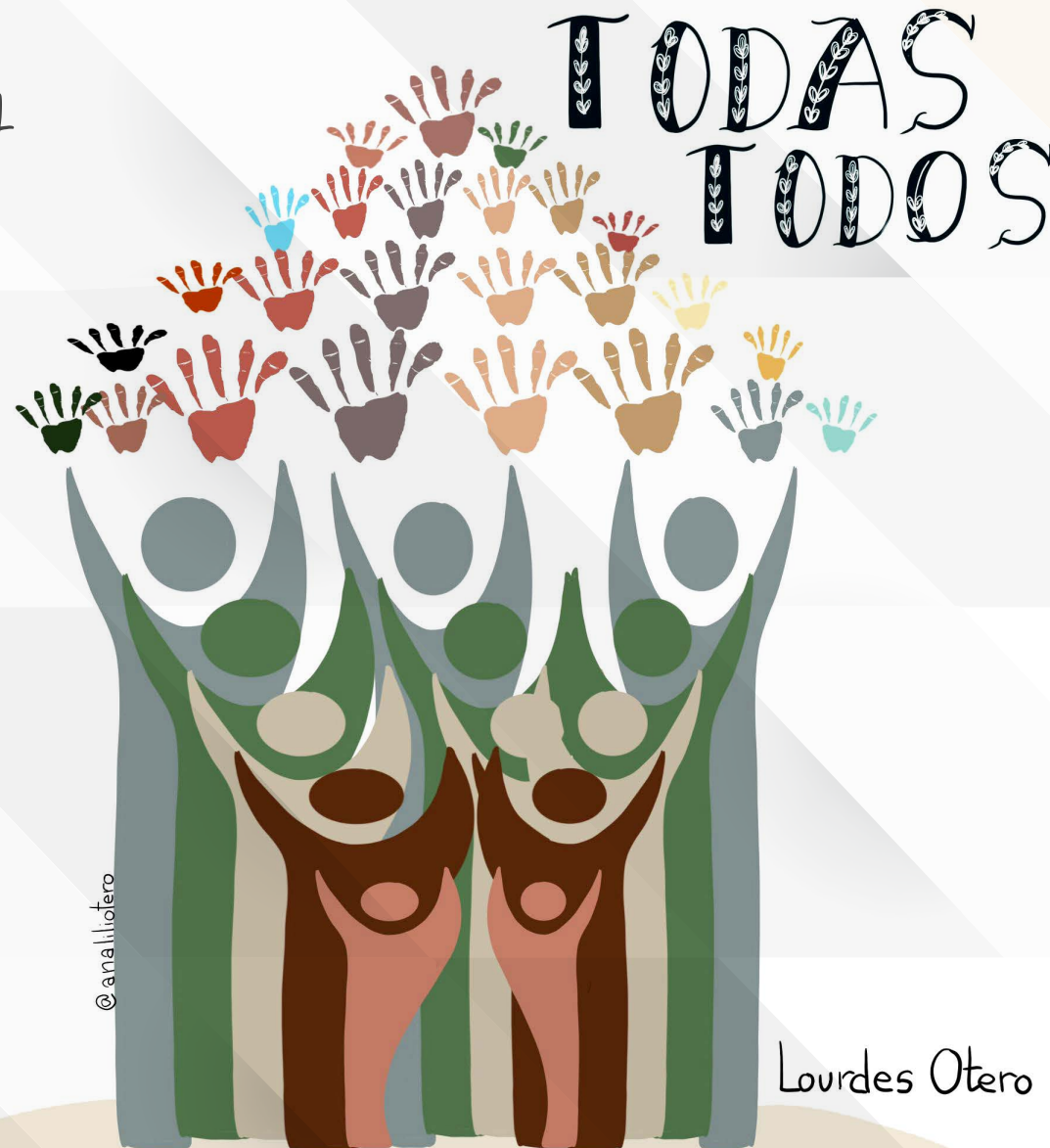
Orientación para la Inclusión SocioEducativa y Laboral en el contexto del 75 aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos

TODAS TODOS

Entrevista a Miguel Ángel Verdugo, fundador y exdirector del Instituto de Integración en la Comunidad (INICO)

La Red de Escuelas por los Derechos Humanos

Impulsar las competencias socioemocionales en los primeros años: el Positive Behaviour Support



@analilolero

Lourdes Otero



CONSEJO EDITOR



Silvia Oria Roy
Directora



Ana Cobos Cedillo
Presidenta de COPOE



Elisa Jiménez Serrano
Vicepresidenta de COPOE



Ana María Rico
Tesorera



Jesús Ibáñez Bueno
Secretario 1º



Antonio Cantero Caja
Secretario 2º, administración y publicidad



Jaume Francesch i Subirana
Secretario de Organización



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

CONSEJO DE REDACCIÓN



María Teresa Navarro Navarro
APOEMUR



Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz
ApsidE



Maribel Villaescusa Gil
APOCOVA



Irene Agost García
APOCOVA



María José Marrodán Gironés
APOLAR



Isabel Bueso González
AAP



Pablo Moriña Macías
APOAN



Marisa Villalba Indurria
PADME Pública

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

ISSN-e: 2386-8155

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

Contratación de publicidad: publicidad@copoe.org

Envío de artículos: revista@copoe.org

Maquetación y diseño: contacto@demilmaneras.es
In memoriam M.V.T.

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

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

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

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



ASOCIACIONES QUE FORMAN LA COPOE



ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA



ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA



ASOCIACIÓ CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ EDUCATIVA I PROFESSIONAL

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE LAS ISLAS BALEARES



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN ANDALUCÍA NUEVA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE CASTILLA-LA MANCHA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CANTABRIA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE GALICIA



ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN EXTREMADURA



ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA RIOJA

ASOCIACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE EUSKADI- EUSKADIKO PSIKOPEDAGOGI ELKARTEA



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA



ASOCIACIÓN VALENCIANA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA



FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EN ANDALUCÍA



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

Editorial

- 05/** Orientación para la Inclusión SocioEducativa y Laboral en el contexto del 75 aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos
Por Silvia Oria Roy. Ilustraciones de Lourdes Otero.

Entrevista

- 07/** Hablamos con Miguel Ángel Verdugo
Por Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz.

La Ventana de COPOE

- 56/** XIV Encuentro estatal “Nuevos retos de la Orientación educativa”

- 57/** Actividades de la asociaciones que forman la COPOE
Por Maribel Villaescusa e Irene Agost.

- 62/** Plan de actividades de COPOE Curso 2024 - 2025

- 64/** Una colaboración de éxito: COPOE - UOC
Por Anna Espasa, Bárbara Berini, Eulalia Jiménez y Rosa M. Mayordomo.

- 65/** Participación de la COPOE en la I Jornada “Construyendo Red para la Atención Integral de Jóvenes y Adolescentes”
Por Elísa M.ª Jiménez Serrano.

- 66/** Conclusiones V CIIEB
Por AAP, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

Investigación y Reflexión

- 11/** Las claves principales de una orientación profesional desde una perspectiva intercultural
Por Beatriz Malik-Liévano y Ana González-Benito.

- 17/** Impulsar las competencias socioemocionales en los primeros años: el *Positive Behaviour Support*
Por Andrea Otero-Mayer, Sílvia Araújo de Barros, Sara Barros Araújo, Miguel A. Meneses da Silva Santos y Vítor Hugo Oliveira.

- 23/** Promover una salud mental positiva a través de entornos de aprendizaje inclusivos, seguros, motivadores y basados en una cultura de paz
Por María de la Fe Pascual Sevillano.

- 27/** El cyberbullying dentro de la población del espectro del autismo en la etapa de la infancia y de la adolescencia
Por David Vaquero Puyuelo.

- 30/** Una reflexión sobre el derecho humano a la educación y el rol docente
Por Jaime Urquijo Ruiz.

- 32/** La génesis de los resultados del informe PISA en España o *¿cómo hemos llegado a estos resultados?*
Por José Luis Galve Manzano.

Novedades para Educar y Orientar

- 68/** “Tengamos el aula en paz” *Por Antoni Ballester.*

- 69/** Enseñanza temprana de la lectura: posibilidad y utilidad
Por Carlos Yuste Hernanz y David Yuste Peña.

- 73/** “Dislexia” y “Aprendo a leer a edad temprana” *Por Jesús Ibáñez.*

- 74/** Colaboración en una investigación para validar el índice de calidad de vida de alumnado de primaria con NEE
Por Miguel Ángel Verdugo.

Experiencias, Talleres y Programas

- 37/** *Más que un diagnóstico:* experiencia educativa de trabajo y sensibilización en el aula y el centro hacia el colectivo de personas con trastornos mentales
Por Juan I. Morata Sanz.

- 39/** Proyecto del sistema de acogida de protección internacional y temporal
Por María Pilar Medrano Oria.


- 41/** La Red de Escuelas por los Derechos Humanos
Por María José Marrodán Gironés.

- 42/** Un proceso de metamorfosis entre dos mundos
Por Sara Vázquez Reyes.

- 48/** II Congreso Internacional de la RIEEB en México
Por Rafael Bisquerra Alzina, Xavier Monferrer y Carme Pujol.

- 50/** Inclusión socioeducativa y laboral desde el acomodo emocional educativo en Extremadura
Por Lola Salguero Román y David Reyes Pastor.

- 53/** La educación emocional en educación permanente
Por Esther Blas Ruiz.

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



Por Silvia Oria Roy.

Directora de Educar y Orientar,
la revista de COPOE.

Psicopedagoga y Maestra AL. Asesora en Orientación Universitaria en Colegio Británico de Aragón. Vocal Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (AAP). Comisión Asesora de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) y Enlace con Iberoamérica.

ORIENTACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA Y LABORAL EN EL CONTEXTO DEL 75 ANIVERSARIO DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

■ En este mundo, en esta realidad, en este día a día tan móvil, tan nómada, tan migratorio cuan necesario es esforzarse por ofrecer las mismas oportunidades laborales y socioeducativas a todas las personas sin condición alguna. Origen, cultura, género, etc. Características diversas y particulares, propias de perfiles que son aptos para no ser excluidos. Atender y orientar para la inclusión socioeducativa y laboral es un derecho humano universal que hemos querido dedicar y desarrollar en este número 19.

Niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, merecen formar parte de un sistema interdisciplinar y transversal en el que se diseñe un itinerario que les convierta en sujetos activos tanto en el contexto laboral como en el educativo en un entorno al que han tenido que trasladarse.

La acogida y la inclusión socioeducativa y laboral asumen retos constantes por tener que considerar las situaciones particulares, heterogéneas y muchas de ellas complejas de todos los usuarios. Aunque sí cabe mencionar que el desafío que supone iniciar un proyecto y/o programa específico dirigido a estas personas aporta y reporta resultados esperanzadores tanto para quien lleva el programa como para quien lo recibe.

Por ello, el enriquecimiento personal que se alcanza se produce tanto por la inclusión socioeducativa y laboral como por el desarrollo emocional que se potencia indirectamente. Así pues, tanto el papel que desempeña la orientación en dichos proyectos y programas como los recursos destinados para su continuidad son fundamentales de mantener ya que, desafortunadamente los desplazamientos forzosos entre países por causas tremendas van a continuar sucediéndose en el tiempo.

En este número 19 de Educar y Orientar, queremos expresar nuestro reconocimiento a todos los profesionales de la orientación en el ámbito socioeducativo y laboral, por su tesón, esfuerzo, dedicación y seguimiento en los programas de inclusión y de acogida. Los lectores podrán tomar recursos e información que los autores han compartido con

sus artículos enriqueciendo las ya conocidas secciones de la revista de COPOE: Investigación y Reflexión; Experiencias, Talleres y Programas; Novedades para Educar y Orientar con sus también Novedades Editoriales, así como la Ventana de las asociaciones que componen COPOE y que da visibilidad a la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España publicadas y celebradas en este medio año.

Educar y Orientar, la revista de COPOE que se nutre de un trabajo en equipo y compartido de forma altruista y desinteresada que no conoce fronteras y que se sigue creciendo en paralelo junto a la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación en su ya cumplida mayoría de edad. Mimando la Orientación Socioeducativa y Laboral, presentamos el número 19 Educar y Orientar.

Porque nuestra unidad hace que la revista de COPOE sea.

Siempre gracias.



Lourdes Otero



e-BEO. Portal de Evaluación Escolar *online*



- ✓ En nuestro portal **e-BEO** gestionará todo el proceso de **evaluación colectiva**.
- ✓ Configure sus propias baterías **de 4 a 18 años**.
- ✓ **Evalúe** a su clase de manera **online** y **autoguiada**.
- ✓ Obtenga inmediatamente **informes para el orientador** y **para las familias**.
- ✓ Pague solo por los niños evaluados.
- ✓ **Soporte** de nuestros psicólogos durante todo el proceso.
- ✓ Incluye **sociométrico online**.
- ✓ **Evaluación de calidad para Centros que buscan la Excelencia**

Solicite
su prueba
gratuita*

✉ serviciosescolares@teaediciones.com

☎ 912 705 060 | 🌐 www.e-beo.com

* Evaluación de una clase. Válida para nuevos usuarios.



Madrid: ✉ madrid@teaediciones.com | ☎ 912 705 060
Barcelona: ✉ barcelona@teaediciones.com | ☎ 932 379 590
Bilbao: ✉ bilbao@teaediciones.com | ☎ 944 163 032
Sevilla: ✉ sevilla@teaediciones.com | ☎ 954 933 216
Zaragoza: ✉ zaragoza@teaediciones.com | ☎ 976 218 306

www.hogrefe-tea.com





Por Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz.

Miembro de la
Junta Directiva de COPOE.

ENTREVISTAS

HABLAMOS CON MIGUEL ÁNGEL VERDUGO

“ *La Administración debería evaluar los resultados de sus políticas en materia de inclusión de las personas con discapacidad.* ”

Os presentamos la entrevista que hemos realizado a Miguel Ángel Verdugo Alonso, Catedrático de Psicología de la Discapacidad en el Departamento “Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, con una amplia y reconocida trayectoria académica e investigadora.

Forma parte del equipo INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad) constituido por profesorado de la Universidad de Salamanca y de otras universidades, técnicos, personal investigador no docente y becarios que realizan actividades de formación, investigación y asesoramiento en materia de discapacidad, encaminadas a potenciar, facilitar y mejorar la calidad de vida y autodeterminación de las personas en situación de desventaja social en distintos contextos y a lo largo de todo su ciclo vital.

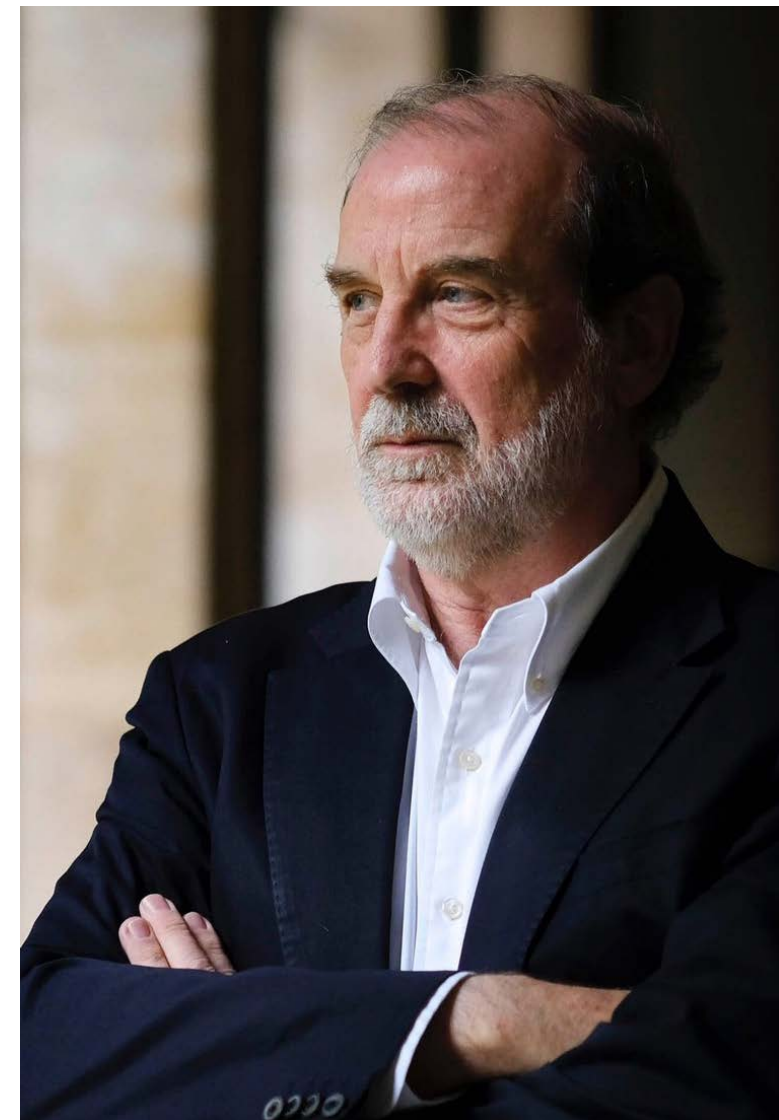
¿Cuáles son los proyectos más relevantes que estáis trabajando ahora en INICO?

INICO es el único instituto que hay en España dedicado a las personas con discapacidad y a todo lo que tiene que ver con la inclusión educativa, laboral y social, desde una perspectiva biopsicosocial. El Instituto tiene sobre todo un componente psicosocial (psicología, educación, sociología aplicada...) pero también hay algunos médicos, abogados...

Hacemos tres cosas: investigación e innovación aplicada, es decir, la transferencia del conocimiento a las iniciativas reales (algo que define al Instituto y por lo que es único); formación especializada con tres másteres en funcionamiento y un experto para personas con discapacidad intelectual, entre otras ofertas formativas. También hacemos consultoría, asesoramiento y colaboración con organizaciones y administraciones. El núcleo principal de nuestro objetivo de trabajo lo constituyen las personas con discapacidad.

Que es un colectivo muy amplio, ¿verdad?

Claro, es muy amplio. Nosotros solemos utilizar el concepto de “discapacidad del desarrollo” que reúne, no solo la discapacidad intelectual, sino también el autismo o la parálisis cerebral, la espina bífida y problemas muy graves de aprendizaje. Se junta todo ese tipo de población que tiene problemas de desventaja social. Constatamos que hay dificultades para planificar adecuadamente su educación y su incorporación en las aulas.



En este aspecto, los orientadores son un colectivo que están llamados a intervenir de muchas maneras. El orientador es clave porque es al que le van a ir las maestras o los maestros a plantear dudas, adaptaciones metodológicas... el tema es que se necesitan muchos perfiles de orientador que no se han desarrollado bien. En los años 80 hubo un gran avance, pero con una limitación desde mi punto de vista y es que se redujo el perfil de orientación a que fuera útil para la reforma curricular académica. Se necesitan perfiles de orientador distintos a los académicos... perfiles de especialista en trabajo con familias vulnerables, con casos problemáticos como es el suicidio o la violencia sexual, la identidad de género...

Es complicado atender toda esa demanda por la propia formación del orientador que efectivamente todavía está por desarrollar...y desde el punto de vista de terminológico, ¿cómo te sitúas ante el concepto de “diversidad funcional” frente al de “discapacidad”?

El concepto de “diversidad funcional” es inadecuado, impreciso y confuso. Hay que entender que el término diversidad es un término muy apropiado para referirnos a una población amplia: en Salamanca, por ejemplo, la población es diversa en situación socioeconómica, en problemas sociales y mentales, en orientación sexual, en competencias para el aprendizaje... Ese concepto define muy bien cómo debe ser una sociedad y cómo debemos aceptar a una sociedad. Pero claro, no define a un colectivo concreto. Fue, digamos, un invento, una creación española de dos personas con discapacidad muy relevantes en su momento de un grupo minoritario de la discapacidad física, que creyeron que con eso se superaban los conceptos académicos. Fue un error creer que no se necesitan las orientaciones internacionales que manejan Naciones Unidas, Consejo de Europa... Ese concepto se ha criticado porque invisibiliza a la población y además no ayuda a entender que la discapacidad es, como dice la Organización Mundial de la Salud, parte de la experiencia humana: por ejemplo, en nuestra sociedad quien llegue a vivir en torno a los 80 años, el 12% de su vida va a tener una discapacidad y todos tenemos en el medio familiar o hemos tenido ya, la experiencia de la discapacidad.

¿Cómo percibes la polémica que hay entre la inclusión del alumnado con discapacidad en centros ordinarios o centros especiales?

Digamos que la rueda de la historia está clara. Prioritariamente hay que ir hacia centros ordinarios. Lo que pasa es que hay muchos alumnos y alumnas con muchas dificultades que requerirán más tiempo, porque es un proceso lento. En mi vida profesional de 47 años...trabajando de maestro, director escolar, de logopeda, de psicólogo, de inspector y luego en la universidad...he visto todo el sistema. Yo empecé con los primeros inicios de la inclusión educativa, de la “integración” que llamábamos en el año 85. Ya llevamos cerca de 40 años de experiencia y hemos aprendido que hay que ir hacia la inclusión en el ambiente ordinario para que el alumnado con discapacidad pueda ejercer derechos como cualquier otro, para que no sean marginados, para que no estén reducidos a un entorno cerrado, familiar y organizacional en la vida adulta. Pero el proceso es lento, exige un cambio cultural y nos llevará décadas.

Cuando todo este se inició, en los años de gobierno que estaba el psicólogo Marchesi con el PSOE, hubo un gran avance, parecía que en diez años iba a hacerse todo y que era un proceso rápido. En realidad es un proceso lento que requiere un cambio cultural, de valores, de comprensión de quien es diferente, de actitud y de comportamientos profesionales y organizacionales, así como de cambios en política pública, de gestión organizacional y de práctica profesional. Y eso nos va a llevar un tiempo y si no lo planificas, no funciona. Entonces lo que no puedes pedir es que de repente se incluya a todo el alumnado discapacitado en centros ordinarios. En los casos de discapacidad muy graves tienes que dar seguridad a las familias e ir viendo cómo se pueden tomar decisiones que realmente supongan una buena atención. Lo que ocurre es que a veces hay intereses profesionales, organizacionales y económicos. Nadie analiza aquí cuántos recursos se están dando y con qué resultados... a veces se están empleando muchos recursos en algunos lugares para resultados muy pobres que se podrían lograr con mucho menos recursos. Yo creo que hay que ir invirtiendo en recursos innovadores que permitan ir mostrando experiencias exitosas y en todo caso, respetando las situaciones difíciles, poniendo

vías para que eso pueda ir cambiando. Una parte de los recursos hay que ir orientándoles hacia el cambio, hacia esas situaciones en las que la persona con discapacidad grave pueda compartir con otra población, con otras personas, con otros alumnos y alumnas de su edad o de entornos próximos... espacios de ocio, de deporte, de cultura, de educación y de empleo. Eso hay que planificarlo y gestionarlo.

Hay países o modelos que dan ejemplo, como Portugal, que ahora mismo está más avanzado que nosotros en su compromiso en estas cosas. Hay que tener un enfoque de sistemas. Es un cambio cultural real que afecta a los niveles del sistema micro, meso y macro, es decir, familia, profesorado-práctica profesional, gestión y liderazgo organizacional, que es donde más ha fallado en España.

El tema de la inclusión no se ha trabajado bien, ha habido una gestión organizacional negligente y muchas administraciones han mostrado ausencia de compromiso de cambio.

Has comentado anteriormente el rol del orientador o de la orientadora en el tema de la inclusión educativa. En concreto, ¿qué líneas de intervención se tendrían que seguir?

El rol del orientador no debe reducirse a la mejora del rendimiento académico sino también a asesorar y orientar en ámbitos familiares y sociales para el desarrollo del propio alumno.

Los problemas que salen en prensa: salud mental y el suicidio en adolescentes, las conductas de violencia sexual grupal, de inadaptación social, de identidad de género...son temáticas claves en Secundaria, que exigen una detección de problemas primero y posteriormente, algunas casuísticas pueden derivarse a especialistas y otras pueden ser abordadas inicialmente mediante el aprendizaje de estrategias de competencias sociales en el aula.

El trabajo en Secundaria para la prevención de problemas de salud mental y todo este tipo de dificultades debería estar dirigido principalmente por psicólogos o psicopedagogos especializados en el tema. Los orientadores son claves en la adolescencia para la prevención de problemas futuros y para la canalización de respuestas.

No obstante para detectar los problemas se necesitan herramientas que no tenemos y si no se financian no se puede hacer nada, porque necesitas pagar a los equipos. No es algo del otro mundo, pero se necesita invertir. Al mismo tiempo, hay que ir especializando a orientadores en temas de competencias socioemocionales u otros. Claro, no podemos pretender que los orientadores resuelvan todas las necesidades de intervención, pero sí que pueden resolver muchas cosas mediante perfiles de orientación especializados en diferentes competencias.

¿Cuáles son las principales barreras que se encuentran las personas con discapacidad en ese proceso de inclusión socio laboral y constatas avances en ese proceso?

Ha habido avances, pero lentos, igual que en la inclusión educativa. Las organizaciones sociales presionan mucho para que la incentivación económica por parte de la Administración vaya solo a los centros especiales de empleo u ocupacionales —es decir, a los segregados— y eso es un error de política pública. Hay otra parte que se debe fomentar, que es la inclusión en la empresa ordinaria. Ahí la gestión económica no se la queda la organización, se la queda la persona y el sitio al que va. Pero lo que hace falta es que se incentive más económicamente ese paso de lo segregado a lo inclusivo. Al menos hemos cambiado ya el discurso en las propias organizaciones sociales que hace años no querían oír hablar de lo que era *empleo con apoyo*, término internacional que se desarrolla en Estados Unidos y se va implementando. Es necesario un mayor apoyo institucional a entidades que trabajan en favor de la inserción laboral en empresa ordinaria. Ahora mismo la mayor parte del apoyo económico lo reciben entidades relacionadas con el empleo segregado (centros especiales de empleo u ocupacionales).

Que la empresa ordinaria reciba también un mayor apoyo económico para que vea que puede ser rentable emplear a personas con discapacidad.

Eso es. Primero informarles y garantizarles que, si hay algún problema, se apoyará a la empresa para hacer un proceso de inserción o de inclusión, que en algunos casos resulta fácil y en otros más

complejo. Tenemos que evaluar muy bien en qué invertimos el dinero público y con qué resultados. Si el dinero público se invierte para que una parte importante se quede en ámbitos organizacionales y no llegue a las personas, algo no estamos haciendo bien. Por eso son necesarias las asociaciones profesionales, tipo COPOE, integrada por profesionales independientes y que incidan en la importancia de primar a la persona por encima de los intereses de organizaciones de empleo segregado.

Por ejemplo, la depresión en la vida adulta del síndrome de Down no es algo genético sino un fracaso social colectivo. ¿Cómo no se van a deprimir si ven que su hermano o hermana se casa, tienen independencia y ellos no han tenido un plan de vida? En el mejor de los casos han tenido un plan muy protector por parte de su familia o incluso sin ningún problema para sobrevivir, pero no tienen algo que les motive, no tienen aspectos esenciales, proyectos vitales...

Claro y eso tiene mucho que ver con el tema de la calidad de vida, porque inclusión sociolaboral y calidad de vida son conceptos relacionados.

Tener independencia económica mínima no es lo único que importa sino el clima laboral, las relaciones que estableces, etc. Pero claro, la calidad de vida es multidimensional y lo laboral influencia en muchas áreas (en lo interpersonal, en la autonomía de la persona...) y lógicamente si la inclusión laboral se realiza en un entorno ordinario, más opciones y oportunidades se dan para generar un proyecto vital más rico o distinto al que ahora estamos ofreciendo.

¿Cuál es el factor más relevante para alcanzar calidad de vida en el colectivo con discapacidad?

Yo te diría que hay uno muy importante es el de la “autodeterminación” o “empoderamiento”. Es un concepto vinculado con la confianza y de tipo psicológico. Sabemos que es necesario cambiar los contextos para que la persona tenga bienestar o calidad de vida, es decir, relaciones interpersonales inclusión social, derechos, bienestar material... Son ocho dimensiones de calidad de vida según

nuestro modelo que es el más seguido a nivel internacional, pero para lograr esa calidad de vida la persona necesita apoyos.

“Autodeterminación” significa elegir y tener autonomía para comportarse. Y eso la mayor parte lo aprendemos mirando a tu hermano o a tus amigos, o a los mayores, o teniendo experiencias vitales que te van haciendo aprender con éxitos y fracasos. Pero las personas que tienen limitaciones de comprensión social y personal, avanzan mucho más lentamente. Por tanto, la autodeterminación supone generar más autoestima y más confianza e incrementar el control sobre la propia vida.

Por eso en la adolescencia hay que educar en ese aspecto. Hay estrategias para desarrollar la autodeterminación y hay programas. Es la dimensión clave y la investigación nos lo dice.

Para finalizar, ¿cuáles son los elementos claves que habría que desarrollar en España para dar ese impulso a la inclusión educativa y sociolaboral de las personas con discapacidad?

Dentro de un enfoque de sistemas, hay tres aspectos en los que se debe avanzar: en primer lugar, en las prácticas profesionales que han de ser más actuales y más eficaces por parte de los profesionales de la educación. En segundo lugar, los centros educativos han de asumir un liderazgo de compromiso y de cambio en las planificaciones en relación con el alumnado que presenta mayores dificultades. En este sentido es clave el liderazgo de las direcciones de los centros y de las coordinaciones de niveles educativos. Si no tienen convencimiento y compromiso, difícilmente se producirán cambios que se mantengan a lo largo del tiempo.

En tercer lugar, la política pública. La Administración tiene que evaluar los resultados de sus políticas en este campo y no lo hace. Mientras no logremos que se haga, no sabremos si nos quieren engañar o si realmente quieren hacer algo.

Para avanzar hay que mejorar en los tres niveles. El cambio cultural se fundamente en ese enfoque de sistemas y si no se avanza en estos tres ámbitos irá todo más lento y a veces para atrás. Esa es mi visión tras 47 años de experiencia profesional.



Te damos más tiempo para poder ofrecer una orientación más personalizada.

Graddus es la plataforma que automatiza las tareas de orientación académico-profesional en los centros educativos para ahorrar tiempo a los orientadores.

Automatizamos las tareas de:



Evaluación

Análisis de competencias, intereses, preferencias, rendimiento, más 150 variables con versión gamificada.



Perfilado

Puntos fuertes y de mejora para aumentar el autoconocimiento de los estudiantes y ayudarles a decidir mejor.



Matching

Nuestro algoritmo entrega las opciones más afines a su perfil y solo la información más relevante.



Información académica y empleabilidad

Toda la oferta universitaria y de FP en España y la empleabilidad de cada opción medida en tiempo real.



 **Accede al informe**

Piloto gratuito para los socios de Copoe

Contacta aquí





LAS CLAVES PRINCIPALES DE UNA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL



Por Beatriz Malik-Liévano.



Por Ana González-Benito

INVESTIGACIÓN
Y REFLEXIÓN

La complejidad de una sociedad cada vez más cambiante y diversa en la que conviven personas pertenecientes a diferentes culturas convierte a la cohesión social y la equidad en un nuevo desafío (Gallardo, 2009). Esta realidad social precisa la construcción de espacios de interacción positiva en los que favorecer la comprensión mutua caracterizada por el respeto a la diversidad, la tolerancia y solidaridad entre personas de diferentes grupos culturales y naciones (UNESCO, 2003). No obstante, el marco político neoliberal hegemónico en el campo de la educación y la orientación profesional asume la preparación de los individuos para una toma de decisiones académico-ocupacionales vinculada principalmente con la necesidad de los empleadores y el mercado (Bengtsson, 2011; Irving, 2018; Irving y Malik-Liévano, 2019) proyectando la profesión como un modo de supervivencia en el futuro en lugar de en lo que precisa la persona como ser individual y social (Fernández Sierra, 2014). Con este escenario, el enfoque intercultural debe ser un referente para la acción orientadora, caracterizado por considerar lo diverso como un aspecto positivo inherente a la naturaleza humana (Aguado, 2003) y una fuente de crecimiento personal y colectivo.

El origen de la denominada “orientación intercultural” surge en Estados Unidos a mediados del siglo XX, respondiendo a un problema general de racismo y segregación que formaban parte de la cultura dominante y sobre el que se empezó a observar cierta preocupación (Castellanos, 2005). Con el objetivo de conseguir una “orientación para todos” (Robinsons, 1953; Hoyt, 1967) nace un movimiento que promueve que las y los profesionales de la orientación se sientan responsables de todos los colectivos, especialmente de personas con algún tipo de desventaja social o cultural.

Durante las primeras décadas, el interés científico se manifestó en la proliferación de investigaciones que se centran en los procesos de intervención orientadora en personas de grupos “minoritarios” y/o con condiciones socioculturales desfavorecidas que han derivado en algún tipo de discriminación.

Beatriz Malik Liévano. Profesora en la UNED (Educación). Presidenta de AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía) y co-IP del Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural.

Ana González-Benito. Profesora en la UNED (Educación). Investigadora en el Grupo Sistemas de orientación psicopedagógica y desarrollo profesional de los orientadores (GRISOP).





También se produjeron importantes avances en relación con la incorporación de personas de minorías étnicas a puestos de decisión en organizaciones e instituciones, como es el caso de Donald Sue en 1975 en la Asociación Americana de Orientación (APGA). Sin embargo, no fue hasta los años 80 y 90 cuando se comenzó a pasar de una perspectiva anglo-europea dominante, a una de carácter más pluralista con sensibilidad hacia la diversidad, adoptándose un enfoque “intercultural” en la orientación. Con ello, al paradigma multicultural se suma el movimiento “intercultural”, incorporando propuestas interaccionistas que enfatizan los procesos dinámicos interactivos entre los grupos culturales (Repetto, 2003).

CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN INTERCULTURAL

- Reconoce que todos los enfoques y teorías de orientación se desarrollan en un contexto interactivo particular.
- Se refiere a una interacción en la que dos o más de los participantes pertenecen a distintas culturas.
- Se caracteriza por la ayuda profesional con los conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas culturalmente.
- Reconoce el uso de las perspectivas occidentales y no-occidentales en la orientación.
- Los cambios implican no sólo la aplicación de programas de orientación intercultural sino la infusión de este enfoque en todas las dimensiones del sistema educativo, tales como el currículo, las técnicas de enseñanza, la motivación, la agrupación, la evaluación de los alumnos y la formación del profesorado y de los orientadores.

Fuente: adaptación de Repetto (2003)

En el ámbito de la orientación, las competencias multiculturales hacen referencia a la capacidad del profesional para comprender la dinámica cultural del sujeto orientado y así, poder reaccionar favoreciendo el desarrollo de los aspectos culturales (Sue et al., 1992).

Es decir, para crear una escuela culturalmente responsable, los/as orientadores/as, como uno de los principales agentes para el cambio en el sistema educativo, deben: adoptar actitudes y creencias positivas hacia el multiculturalismo, comprendiendo la diversidad cultural del orientado; conocer los prejuicios, los estereotipos, la perspectiva propia del mundo, las influencias socio-políticas y de los diferentes grupos culturales; así como desarrollar las técnicas y estrategias apropiadas para intervenir en colectivos diversos, con la finalidad de propiciar un clima de responsabilidad hacia el multiculturalismo dentro de la institución (Lee, 2001; Repetto, 2003; Sue et al., 1998). En este sentido, el papel de los profesionales de la orientación es fundamental para construir un medio escolar intercultural con valores democráticos caracterizado por el reflejo de la diversidad étnica y cultural potenciando la prevención y eliminación de cualquier discriminación hacia las poblaciones más vulnerables, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible centrados en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y en promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ODS 4) y en la reducción de desigualdades (ODS 10).

Las escuelas interculturales deben incluir estilos de enseñanza y un currículum que atiendan las necesidades y realidades de toda la comunidad educativa al presentar las diversas perspectivas culturales (distintas cosmovisiones) como un valor que nos enriquece a todos. Para ello, resulta clave ser consciente de la existencia de la diversidad cultural y de su significación para el desarrollo integral del individuo, a nivel personal, social, académico y profesional. Del mismo modo, desde el enfoque intercultural, se debe tener en cuenta que entre las principales problemáticas que se encuentran los orientadores/as está la limitación de las técnicas de diagnóstico por la falta de consideración de la etnicidad y la cultura (Rollock y Terrell, 1996). En este sentido, los procedimientos de diagnóstico y evaluación tradicionales aplicados con carácter general al alumnado suelen arrojar resultados con sesgos debido que las muestras con las que se han validado como instrumentos “apropiados” no tienen una representación suficiente de los grupos minoritarios

y/o que el lenguaje empleado no es comprensible al completo. Lo mismo ocurre con las teorías y modelos del desarrollo de la carrera tradicionales, que se han elaborado con personas y grupos que responden a un determinado patrón cultural y no son representativos de todas las sociedades. Están basados en una visión anglosajona y eurocéntrica del mundo que resalta tanto el individualismo como el grado de control de las personas sobre el proceso de toma de decisiones que contribuye al éxito y satisfacción a nivel profesional, sin atender la influencia de los obstáculos del contexto socioeconómico y cultural (Malik, 2002) que condicionan la elección vocacional (Leung, 1995). Por ello, se justifica plenamente la necesidad de adoptar un enfoque intercultural en la educación y en la orientación profesional.

En la actualidad, parece claro que, para intervenir en un contexto multicultural, al estar el desarrollo de la carrera vinculado con factores personales, culturales y económicos, es imprescindible adoptar un enfoque holístico y sistémico (Malik, 2002). Este modelo global implica tanto la actuación sobre el sistema para promover cambios organizativos y estructurales en el ambiente y para eliminar los obstáculos en el desarrollo de la carrera de los grupos minoritarios, como la orientación individual y grupal con el objetivo de obtener logros relacionados con la educación, en general y con la carrera, en particular (Leung, 1995).

A pesar de la existencia de algunos inconvenientes para la asunción de un enfoque intercultural como las políticas y prácticas institucionales, los diferentes estilos de comunicación y los prejuicios, es conveniente que desde los centros educativos, los profesionales de la orientación conozcan las teorías sobre el reconocimiento de la diversidad cultural, la sensibilidad social, educativa e intercultural, el respeto a la igualdad de género, y uso de la mediación educativa y social (Malik-Liévano et al.; Thomsen, 2012). En consecuencia, para asumir este enfoque intercultural en orientación, es preciso reconocer que “la diversidad cultural es un hecho, la heterogeneidad es la norma” (Aguado, 2010, p. 15). Por tanto,



la diversidad cultural no debe considerarse como un déficit sino como una riqueza en el aula o en el contexto en el que estemos trabajando. La diversidad es una constante humana y forma parte de la vida misma. Se define como proceso más que como categoría. Esto requiere el desarrollo de una serie de competencias interculturales por parte de la persona orientadora, como la voluntad para cuestionar los propios valores, creencias y comportamientos asumiendo que no son los únicos o correctos; reconocer que existen otras cosmovisiones igual de válidas que las nuestras; tener conocimientos de los grupos sociales y de sus distintos códigos culturales (pero sin estereotiparles, siendo conscientes de que una persona puede pertenecer a un grupo, pero no necesariamente compartir sus costumbres o creencias), tener conocimiento de los procesos de interacción social; así como de habilidades relacionadas con la interpretación y comparación de perspectivas de otras culturas y relacionarlos con la propia (Garita 2014; Malik, 2003). En definitiva, supone la inclusión de la interculturalidad en toda la acción educativa y orientadora asumiendo la responsabilidad social y la realidad multicultural del contexto en el que desempeñe su práctica profesional.

■ RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA INCORPORAR LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La orientación profesional tiene como finalidad acompañar a las personas en su proceso de desarrollo vital, dotándoles de las herramientas y competencias para tomar sus propias decisiones, planificar y gestionar su carrera (en el sentido amplio de la palabra, referida a todos los roles que desempeñamos a lo largo de nuestra vida, no a carrera universitaria), basándose en su autoconocimiento y en la exploración de las opciones formativas y del mundo laboral.

Pero su propósito no es únicamente la de preparar para el mundo laboral, sino capacitar al alumnado para la vida en general, fomentando la conciencia crítica sobre su entorno, abordando cuestiones

como las desigualdades sociales; el medio ambiente y la naturaleza; nuestra relación con otras personas y con los animales; o la economía. Con respecto a esta última, es necesario dar a conocer y fomentar formas de producción alternativas al sistema capitalista, como por ejemplo la economía social, con prácticas más solidarias y justas que contribuyan a reducir estas desigualdades y las brechas tan grandes que existen (tanto de tipo económico como digital).

Como afirman Irving y Malik (2005), la educación para la carrera y la orientación profesional forman parte de un escenario político más amplio a través del cual las personas exploran y examinan múltiples posibilidades relativas a sus posibles trayectorias vitales. Sin embargo, estas vías no son de libre acceso, ilimitadas e igualmente disponibles para todas las personas, ya que el acceso a las oportunidades está sujeto a los deseos individuales, las expectativas sociales y las limitaciones estructurales de las sociedades. En consecuencia, es preciso incorporar la conciencia crítica sobre el contexto, no solo para conocer las opciones que existen, sino también para ser conscientes de las barreras y condicionantes con los que podemos encontrarnos. Para ello, es útil tener en cuenta el sistema de influencias que afectan nuestras carreras (McMahon et al. 2015). Desde la orientación, podemos reflexionar con nuestro alumnado cómo pueden gestionar esas influencias y cuestionar las estructuras de poder que generan barreras estructurales.

Algunas recomendaciones

En las etapas iniciales, o cuando llega alumnado nuevo procedente de otros países o regiones con idioma distinto al lenguaje vehicular del centro, es importante realizar las evaluaciones psicopedagógicas del alumnado en su propia lengua en la medida de lo posible, si no hubiera especialistas que dominen su idioma, se deben buscar alternativas a la evaluación.

Cuando un alumno/a viene de otro contexto y no habla el idioma vehicular del centro, es necesario aplicar pruebas no basadas en el

lenguaje, y que estén libres de sesgos culturales. Si estas no están disponibles, es preciso tener cautela a la hora de interpretar los resultados de las pruebas que se apliquen, triangular la información con la familia y el profesorado, y no emitir diagnósticos hasta que el alumno/a domine mejor la lengua vehicular y se le pueda evaluar con las pruebas disponibles.

En etapas posteriores, cuando se está orientando para tomar decisiones sobre itinerarios formativos y elecciones profesionales futuras, es preciso centrarse en los intereses y potencialidades del orientando, evitando prejuicios y estereotipos en función de su origen o grupo de referencia. Es decir, es necesario tener en cuenta a la persona que tenemos en frente, conociendo su contexto y las influencias que ha tenido y que tiene en ese momento, pero sin caer en estereotipos o generalizaciones.

La perspectiva intercultural está intrínsecamente relacionada con la perspectiva de justicia social en orientación. En este sentido, recomendamos seguir y aplicar, en la medida de lo posible, lo que Hooley et al. (2021) denominan las cinco señales (signposts) o indicadores de una orientación profesional socialmente justa. Esta debe contribuir a:

- Crear una conciencia crítica.
- Denunciar la opresión.
- Cuestionar lo que es normal.
- Animar a las personas a trabajar juntas.
- Trabajar a distintos niveles.

A continuación, se resume en qué consiste cada uno de esos indicadores (Hooley et al., 2021).

El primer indicador tiene que ver con el concepto de concienciación de Paulo Freire (XX), una de las ideas centrales de la pedagogía crítica. Se trata de ayudar a las personas a *desarrollar una conciencia*



crítica de su entorno, no sólo viendo lo que ocurre en sus vidas y en el mundo, sino también considerando por qué ocurren esas cosas y en interés de quién. Desarrollar la conciencia crítica es ayudar a las personas a intervenir en sus propias vidas y a ejercer su capacidad de acción tanto individual como colectivamente.

El segundo indicador sostiene que la orientación profesional desempeña un papel importante a la hora de ayudar a las personas a reconocer la injusticia cuando la experimentan y a organizarse en solidaridad con otras personas que también sufren opresión. Sitúa a la orientación profesional del lado de las personas vulnerabilizadas y subraya la importancia de que nuestros servicios de orientación estén disponibles de manera universal para todos/as. El tercer indicador nos invita a observar de forma crítica las estructuras sociales, preguntándonos ¿en interés de quién funciona esto? Una de las formas de ejercer el poder, la dominación y la explotación es hacer que las instituciones, las relaciones y los comportamientos construidos socialmente parezcan “hechos sociales” y, por tanto, “naturales” e inmutables. Sin embargo, la historia nos muestra muchos ejemplos de prácticas y comportamientos que se aceptaban como “normales” pero no lo son (esclavitud, sometimiento de las mujeres, institucionalización de personas por motivos cuestionables, etc.).

El cuarto indicador anima a las personas a trabajar juntas en actividades de orientación profesional. El objetivo es fomentar y facilitar la interacción social, la colaboración y la acción colectiva como parte del proceso de orientación profesional. Hay muchos dilemas que experimentamos en nuestras carreras que no pueden abordarse únicamente a través de la acción individual. Muchos problemas son retos de grupo, de comunidad y de sociedad, a los que se enfrentan personas en circunstancias similares y que requieren soluciones comunes, a menudo facilitadas por la acción colectiva. Lo que Hooley et al. (2018) denominan “orientación profesional emancipadora” se relaciona con quinto indicador. Implica que trabajemos a distintos niveles, siendo conscientes de la estrecha y a

menudo compleja relación entre los estados psicológicos internos y las estructuras externas que los originan. Comprender, por ejemplo, las frustraciones de una persona con diversidad funcional o de origen migrante a la hora de encontrar trabajo no sólo implica desarrollar la “resiliencia” y unas “capacidades de gestión de la carrera profesional” más eficaces. También implica reconocer que esas frustraciones están causadas por lugares de trabajo que distan mucho de ser inclusivos y por leyes laborales que no tienen en cuenta la diversidad (Hooley et al., 2021).

■ REFLEXIONES FINALES

Es muy importante tener en cuenta en los procesos orientadores lo que señala Aguado (2010):

Habitualmente se establecen diferencias y se “reconocen” grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente y muy frecuente en el contexto español, pero no sólo en él, es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas. (p. 15)

Si no valoramos la diversidad cultural como algo inherente a todas las personas, estableciendo categorías en función de supuestas “culturas”, tenemos el riesgo de reproducir y legitimar desigualdades (Osuna, 2017).

En consecuencia, es preciso formar a los orientadores y orientadoras en competencias interculturales, de forma que puedan trabajar adecuadamente con el alumnado, tanto de forma directa, como de forma indirecta, asesorando a profesores, familias, y demás agentes implicados. Conviene hacer énfasis en que la actuación de los profesionales de la orientación desde una perspectiva intercultural

no se dirige sólo a atender poblaciones específicas, sino a la población en general, favoreciendo por un lado la comunicación y la relación entre diversos grupos con cosmovisiones distintas, y por otro, la consideración de la diversidad que en realidad nos caracteriza a todos y todas, aunque no seamos siempre conscientes. En el momento actual no se puede obviar, que nos encontramos en situaciones educativas con una característica común de riqueza cultural. Esta cuestión puede y debe tenerse en cuenta para el enriquecimiento de todos, siendo las instituciones educativas unos espacios idóneos en los que hacer frente a las necesidades derivadas de la configuración social y cultural, y del desarrollo de la igualdad para todos.

Puesto que vivimos en una sociedad multicultural, la pretensión general debe ser el logro de competencias interculturales de todos sus integrantes, con la finalidad de alcanzar una sociedad mejor. Para comenzar esta tarea, uno de los objetivos esenciales es el fomento de actitudes y el desarrollo de conocimientos interculturales tanto entre los profesionales de la educación como entre el alumnado.

Además de que el orientador u orientadora tenga adquiridas las competencias interculturales expuestas previamente, es indispensable que el profesorado esté dotado de las habilidades cognitivas, sociales y afectivas imprescindibles para poder crear un medio escolar intercultural. Es fundamental contar con profesionales que sean capaces de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de articular una enseñanza para todas las personas, valorando la diversidad como normalidad (no como algo a “atender” o a compensar), de modo que se superen las desigualdades, promoviendo prácticas equitativas. Para contribuir a ello, las y los profesionales de la orientación pueden desempeñar un papel clave como agentes de cambio en las escuelas, adoptando una perspectiva intercultural en sus acciones y asesorando al resto de integrantes de la comunidad educativa para que puedan adoptarla también.

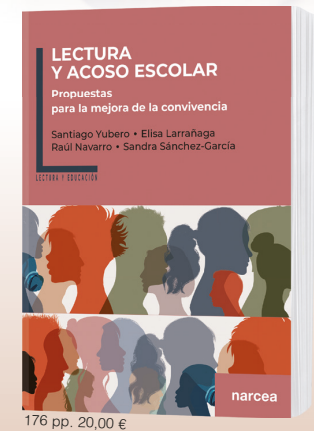
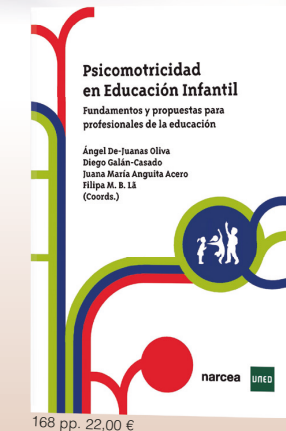
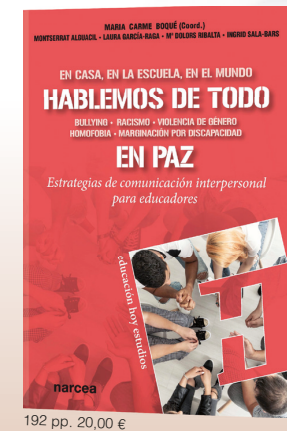


BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill.
- Aguado, T. (2010). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y Del Olmo, M. (coords). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. InterAlfa.
- Bengtsson, A. (2011). European policy of career guidance: the interrelationship between career selfmanagement and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education*, 9(5), 616-627. Disponible en: <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.616>
- Castellano, J. L. (2005). Competencias interculturales en servicios de orientación para el desarrollo de la carrera. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 13-29.
- Fernández Sierra, J. (2014). Educación para la carrera y globalización: ¿Atrapados en las contradicciones sociolaborales neoliberales? *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 17(2), 261-272. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11353>
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40 (3), 452-477. Disponible en: <https://doi.org/10.17763/haer.40.3.h76250x720j43175>
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 119-133.
- Garita, A.V. (2014). La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. *Revista Electrónica Educare*, 1, 281-291.
- Hoyt, K. B. (1967). Attaining the promise of guidance for all. *Personnel and Guidance Journal*, 45 (1), 624-630.
- Hooley, T., Sultana, R. G. y Thomsen, R. (Eds.). (2018). *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude*. Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R., y Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *Journal of the National Institute of Career Education and Counselling*, 47, 59-66.
- Irving, B. A. (2018). The pervasive influence of neoliberalism on policy guidance discourses in career/education: Delimiting the boundaries of social justice in New Zealand. En T. Hooley, R. G. Sultana y R. Thomsen (Eds.), *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* (pp. 47-62). England: Routledge.
- Irving, B. A. y Malik, B. (cords) (2005). *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Promoting Social Justice within a Global Economy*. Routledge Falmer.
- Irving, B.A. y Malik-Liévano, B. (2019). *Ecojustice, equity and ethics: challenges for educational and career guidance*. Revista Fuentes, 21 (2), 253-263. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.09>
- Lee, C. C. (2001). Culturally Responsive School Counselors and Programs: Addressing the Needs of all Students. *Professional School Counseling*, 4, 257- 261.
- Leung, S.A. (1995). Career Development and Counseling: A Multicultural Perspective. En Ponterotto y otros (Eds.) *Handbook of Multicultural Counseling*. SAGE Publications.
- McMahon, M., Patton, W. y Watson, M. (2015). My system of career influences. In M. McMahon y M. Watson (Eds.). *Career Assessment: Qualitative Approaches* (169-177). Sense.
- Malik, B. (2003). Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales. En E. Repetto, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (Vol. II), pp. 424- 452. UNED.
- Malik-Liévano, B., Álvarez-González, B., Sánchez-García, M.F. y Irving, B.A. (Coords.) (2020). *International Perspectives on Research in Educational and Career Guidance. Promoting Equity Through Guidance*. Springer.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2003). *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?* Oficina Internacional de Educación UNESCO. Disponible en: https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ICE_2001_summary_sp.pdf
- Osuna, C. (2017). Deshaciendo el nudo de la diversidad cultural en Educación. Una mirada etnográfica. *Decisio. Saberes para la Acción en la Educación de Adultos*, 47, pp.18-24.
- Repetto, E. (2003). La orientación intercultural: problemas y perspectivas. *Orientación y Sociedad*, 3,19-28.
- Robinson, F. P. (1953). Guidance for all: In principle and in practice. *Personnel and Guidance Journal*, 31(1), 500-504.
- Rollock, D. y Terrell, M. D. (1996). Multicultural Issues in Assessment: Toward an Inclusive Model. In J. DeLucia-Waack (Ed.), *Multicultural Counseling Competencies: Implications for Training and Practice* (pp. 113-153). Association for Counselor Education and Supervision.
- Sue, D.W., Arredondo, P. y McDavis, R. J. (1992). Multicultural competencies/standards: A pressing need. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 477-486.


www.narceaediciones.es

Pulsa sobre cada portada para ampliar la información bibliográfica

NOVEDADES


Narcea, s.a. de Ediciones. Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid (España)
 Telf.: +34 91 554 64 84 - **WhatsApp:** +34 636 331 486
narcea@narceaediciones.es - www.narceaediciones.es

 Descárgate nuestro
 Catálogo
 de Educación




Asociación Aragonesa de
Psicopedagogía

www.psicoaragon.es

Formación
homologada

Grandes
Ventajas
para
soci@s

Eventos
Conferencias
Jornadas

Recursos
y
actualidad

Pod Cast
En familia



Creadores y
organizadores:
www.congresointelligenceemocional.es

VI CIIE 2025

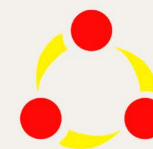
CURSOS PREPARACIÓN
OPOSICIONES

**ORIENTACIÓN
EDUCATIVA**

**SERVICIOS A
LA COMUNIDAD**

**CUERPO DE
MAESTROS**

**TÉCNICO EDUCACIÓN
INFANTIL**



Asociación Aragonesa de
Psicopedagogía

www.psicoaragon.es





IMPULSAR LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LOS PRIMEROS AÑOS: EL *POSITIVE BEHAVIOUR SUPPORT*

Este artículo se ha elaborado gracias al proyecto "Implementing Positive Behaviour Support in Early Childhood Education and Care" dentro del programa ERASMUS+ KA2 de la Comisión Europea, a través de un consorcio de 5 socios de 4 países de la UE, Portugal, Chipre, Grecia e Irlanda. Número del Proyecto: 2021-1-PT01-KA220-SCH-000034367.

La importancia (creciente) que está teniendo la salud mental en la sociedad es evidente, aunque igual de evidente es que queda mucho trabajo por hacer, ya que como apunta la UNESCO en un reciente informe "(...) necesitamos escuelas en las que se atiendan las necesidades sociales y emocionales de los niños; debemos sacar a la salud mental del "silo" en el que se encuentra sumida en los sistemas de salud y abordar las necesidades de los niños (...)" (2021, p. 22).

Si nos referimos a la primera infancia, podemos ver que en el desarrollo de competencias socioemocionales está recogido en la legislación vigente tanto a nivel nacional (RD 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil) como internacional. Sirven como ejemplos Portugal (Artículo 5, Ley Nº. 49/2005, 30 agosto) o Irlanda (Tusla, 2018) países que a través de sus leyes impulsan políticas que deben apoyar el comportamiento positivo de los niños y garantizar su bienestar físico, emocional y en un entorno feliz, seguro y controlado.

Al mismo tiempo, estas leyes establecen enfoques para la gestión de comportamientos desafiantes de una manera que sea apropiada para la edad y la etapa de desarrollo del niño.

El Apoyo Comportamental Positivo (*Positive Behaviour Support - PBS*) es un marco educativo basado en la investigación, desarrollado originalmente durante la década de 1980 en los Estados Unidos. Fue diseñado para promover resultados de aprendizaje, sociales y de comportamiento para todos los niños (Horner et al., 1990). El PBS se considera una ciencia aplicada que utiliza métodos educativos para ayudar a los individuos a desarrollar comportamientos socialmente adecuados basados en las necesidades específicas de los niños, al tiempo que facilita cambios más amplios en el sistema escolar y en la vida escolar (Carr et al., 2002). El enfoque de PBS utiliza estrategias preventivas, basadas en el aprendizaje y el refuerzo para ayudar a las personas a lograr resultados de comportamiento positivo significativos y duraderos (Sugai y Horner, 2002).

El objetivo principal del enfoque PBS es ofrecer apoyo e intervenciones para mejorar el éxito social, emocional y físico de las personas (Dunlap et al., 2009). Dentro del contexto de Educación Infantil, el PBS tiene como objetivo ofrecer procesos y procedimientos para ayudar a promover las competencias sociales y emocionales de desarrollo de los niños, establecer culturas escolares positivas y crear entornos de apoyo. En estos procesos continuos, los niños en esta edad desempeñan un papel activo en la creación y negociación de normas, procedimientos y rituales en las escuelas infantiles o colegios y participan junto con los educadores infantiles.

En este contexto, además de la disminución del comportamiento desafiante, los niños tienen la oportunidad de desarrollarse en un entorno seguro, inclusivo y efectivo, mejorar sus resultados sociales y emocionales y aumentar su aprendizaje (Heather et al., 2009).



Por Andrea Otero-Mayer.



Por Sílvia Araújo de Barros.



Por Sara Barros Araújo.



Por Miguel Augusto Meneses da Silva Santos.



Por Vitor Hugo Oliveira.

Sobre los autores:

Dra. Andrea Otero-Mayer. Ha obtenido una de las ayudas Margarita Salas. Investiga sobre el bienestar socioemocional en la primera infancia en Portugal.

Dra. Sílvia Araújo de Barros. Profesora Adjunta en la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Investigadora en el Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED).

Dra Sara Barros Araújo. Profesora Coordinadora en la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Investigadora en el Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED).

Dr. Miguel Augusto Meneses da Silva Santos. Profesor Coordinador en la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Investigador en el Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED).

Vitor Hugo Oliveira. Estudiante de doctorado en Estudios sobre la Infancia. Investiga sobre la ecología del desarrollo positivo durante la infancia, en particular de los niños socialmente vulnerable.

■ ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL Y POR QUÉ ES IMPORTANTE?

En los primeros años de la infancia, el desarrollo social y emocional se refiere a la creciente capacidad de los niños para comprender, expresar y manejar sus emociones de una manera social y culturalmente ajustada, para establecer relaciones positivas y para navegar y aprender de, y en, sus contextos de vida (Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning [CSEFEL], 2008). El concepto de competencia socioemocional representa un conjunto de habilidades específicas que, aunque diferentes, se influyen entre sí de manera recíproca a lo largo del desarrollo e influyen en cómo los niños comienzan a construir su comprensión de sí mismos y de su entorno (Halle & Darling-Churchill, 2016; Yates et al., 2008).

Relacionado tanto con el desarrollo socioemocional como con la competencia está el aprendizaje socioemocional, que es “el proceso a través del cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar emociones y alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias” (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2021, p. 1). CASEL (2013, 2020) identifica cinco áreas interconectadas de competencias de SEL: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables.

■ IMPORTANCIA DEL PBS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Los comportamientos desafiantes pueden aparecer en entornos preescolares con diferentes grados de intensidad y frecuencia, y dando lugar a efectos negativos en la seguridad, el bienestar y el aprendizaje de los niños, y en la calidad general del entorno de aprendizaje en Educación Infantil (Sugai y Horner, 2006). Los resultados de la investigación sugieren que la gestión efectiva del aula y el establecimiento de enfoques para todo el programa pueden disminuir el comportamiento desafiante y las dificultades socioemocionales, promover la competencia socioemocional de los niños y beneficiar a clases e individuos enteros (Albrecht y Brunner, 2019).

Los **beneficios de la implementación de PBS** en todo el contexto de Educación Infantil incluyen (Bradshaw et al., 2008):

- Prevención e intervención efectiva, cuando se produce un comportamiento desafiante.
- Mejoras de comportamiento.
- Resultados socioemocionales y de aprendizaje positivos.
- Mejor salud mental de niños y educadores.
- Relaciones e interacciones saludables con los demás.
- Entornos de aprendizaje seguros y efectivos.
- Cultura y clima preescolar positivos.
- Mejora en la salud y el bienestar de los educadores preescolares.
- Satisfacción laboral de los educadores preescolares.





■ ELEMENTOS DEL MARCO DE PBS

Un apoyo al comportamiento positivo en el aula es un enfoque que incluye a los niños, las familias, los educadores con el objetivo de apoyar un compromiso continuo a través del cambio de sistemas y que puede ser empleado en diversos niveles educativos. El marco PBS se basa en la teoría del Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA). Según esta teoría, los cambios en el contexto ambiental de alguien pueden causar cambios en su comportamiento (Carr et al., 2002). Por lo tanto, la implementación del PBS en entornos de Educación Infantil se centra en la promoción de la competencia socioemocional de los niños en entornos de aprendizaje positivos y seguros (Benedict et al., 2007). El PBS se aplica siguiendo tres niveles de práctica (Figura 1):

- Un nivel universal que se dirige a todo el alumnado.
- Un segundo nivel centrado en los estudiantes que tienen riesgo de desarrollar conductas desafiantes.
- Un tercer nivel diseñado para quienes ya manifiestan comportamientos problemáticos.



Figura 1. Modelo de tres niveles del PBS.

Adaptado de <https://www.pbis.org/pbis/what-is-pbis>

Sugai y Horner (2002) propusieron cuatro elementos interrelacionados para describir el marco de PBS para todo el programa: resultados, sistemas, datos y prácticas. A continuación, se presentan brevemente los cuatro elementos interrelacionados del marco de los PBS para todo el programa:

a. Resultados: este elemento se refiere a resultados medibles que podrían resultar de la implementación del PBS, como mejoras conductuales, sociales, emocionales y académicas en los niños y en un clima escolar positivo.

b. Sistemas: se refieren al establecimiento de estrategias efectivas que preparan y apoyan a los educadores para emplearlos en las escuelas. Cada entorno preescolar debe adoptar un sistema sólido y sostenible basado en sus propias necesidades para implementar las prácticas de PBS en todo el ciclo de Educación Infantil.

c. Prácticas: incluyen las prácticas basadas en la evidencia preescolar y en el aula, para lograr resultados individuales y comunitarios positivos.

d. Datos: dentro de un marco de PBS, los equipos deben recopilar datos para evaluar todos los resultados, prácticas y sistemas y tomar decisiones efectivas con respecto a su implementación y resultados de PBS.

■ APRENDER Y PRACTICAR LOS COMPORTAMIENTOS DESEADOS

Apoyar a los niños en el aprendizaje y la práctica de las expectativas de comportamiento en el aula es una parte fundamental, ya que el PBS comienza con el aprendizaje de los comportamientos positivos deseados (Carter & Pool, 2012). Una vez desarrollados los comportamientos deseados, no basta con fijarlos en las paredes de todo el centro preescolar; las oportunidades de diálogo y reflexión con los niños en torno a estos de diálogo y reflexión con los niños en torno a estos comportamientos y las respectivas habilidades socioemocionales. Además, el entorno preescolar y todas las interacciones deben crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje y el desarrollo.

Las estrategias eficaces para ayudar a los niños en edad preescolar a aprender un comportamiento positivo son:

- Planificar actividades para satisfacer las necesidades de los niños en edad preescolar.
- Apoyar a los niños para que comprendan y adquieran el comportamiento deseado.
- Apoyar el mantenimiento del comportamiento deseado.

El equipo directivo puede elegir varios métodos para modelar los comportamientos deseados, como la representación de papeles, los debates, la preparación y presentación de material de apoyo (por ejemplo, pistas gráficas en el entorno en el que se esperan los comportamientos), en el entorno en el que se esperan los comportamientos. Sin embargo, cuanto más se modelen los comportamientos deseados por los adultos, el personal y los demás niños del entorno preescolar, mejor se entenderán los nuevos comportamientos y habilidades socioemocionales.

Los pasos específicos propuestos en el Manual de capacitación para Pro-W desarrollado por el Proyecto Europeo “Promoting Teachers Well-being through Positive Behaviour Support in Early Childhood Education [Project Number: 626146-EPP-1-2020-2-EL-EPPKA3-PI-POLICY] (ProW, 2021) que podrían seguir los miembros del equipo de Educación Infantil para que los niños practiquen las conductas y habilidades sociales deseadas son los siguientes:

- Nombrar y describir el comportamiento/la habilidad social, hasta que sea comprendido por todos los niños en edad preescolar.
- Iniciar un diálogo reflexivo con los niños sobre una conducta o habilidad social concreta y sus beneficios.
- Presentar este comportamiento o habilidad social con material de apoyo (por ejemplo, imágenes que muestran varias situaciones, matrices de comportamiento).



- iv. Iniciar un diálogo con los niños y poner ejemplos de esos comportamientos y habilidades.
- v. Hacer juegos de rol.
- vi. Reconocer y valorar el comportamiento y las habilidades socioemocionales a medida que se producen en el aula.
- vii. Intentar fomentar la generalización de este comportamiento/habilidades sociales y demostrar a los demás que es algo que deben utilizar a diario en sus interacciones sociales.

El fomento de las conductas deseadas puede promoverse aportando una retroalimentación positiva o feedback. Esto se refiere a las afirmaciones positivas que los profesores utilizan para mostrar a los niños que su comportamiento ha sido adecuado. Una vez enseñados los comportamientos deseados y las habilidades socioemocionales, los miembros del equipo deben animar a los niños a expresar y practicar lo que han aprendido. El uso de la retroalimentación positiva para fomentar el comportamiento deseado es crucial para desarrollar y mantener un clima seguro, predecible, positivo y coherente en todo el centro preescolar. También es una estrategia eficaz que los educadores preescolares pueden utilizar para mejorar los comportamientos sociales positivos y reducir los comportamientos sociales desafiantes.

Los comentarios claros y específicos sobre el comportamiento son más eficaces que los elogios generales o las frases de uso común como “buen trabajo”. Es importante que los niños aprendan y demuestran el comportamiento positivo y los valores relacionados, y no sólo reciban un vago mensaje positivo.

Además, deben estar equilibrados tanto la cantidad y frecuencia del feedback positivo, como el reconocimiento del comportamiento adecuado. En cuanto al equilibrio entre el feedback positivo y el feedback sobre conductas inadecuadas, los investigadores recomiendan una proporción de 4:1, lo que equivale a cuatro respuestas positivas al comportamiento deseado frente a un feedback correctivo al comportamiento inadecuado (Reavis et al., 1993).

Aunque el uso de reforzadores es una práctica sugerida por algunos autores para reconocer comportamientos adecuados (Carter & Pool, 2012), es importante tener en cuenta que gradualmente se introducen reforzadores intangibles y sociales, **destacando que nuestro sistema educativo se basa en valores positivos, en derechos humanos/del niño**, en la promoción del aprendizaje socioemocional y el desarrollo de la motivación intrínseca es la prioridad.

■ ENFOQUE GLOBALIZADOR: PROGRAMME-WIDE / PRESCHOOL-WIDE

La evidencia empírica apoya la adaptación de un enfoque de programa de toda la escuela como un método efectivo para mejorar el aprendizaje socioemocional de los niños, en lugar de otros métodos utilizados en el pasado (por ejemplo, enfoques centrados en el aula) (Goldberg et al., 2019). Los enfoques del programa de toda la escuela siguen un enfoque de cambio de sistemas, lo que significa que trabajan con todo el preescolar para mejorar los resultados sociales y socioemocionales del niño y promover un clima escolar positivo (Carr et al., 2002). Por lo tanto, dentro de un enfoque de programa de toda la escuela, cualquier cambio en la escuela presupone el compromiso de toda la comunidad escolar (personal preescolar y niños) y no sólo de las unidades individuales (OMS, 1998). Jones y Bouffard (2012) recomendaron el enfoque del programa de toda la escuela porque:

- Apoya los esfuerzos continuos y consistentes en múltiples contextos dentro de la escuela.
- Promueve cambios en la cultura y el clima generales que tienen un mayor impacto en el aprendizaje de los niños que la suma de sus partes.

El “Apoyo al comportamiento positivo en todo el programa (PW-PBS)” y el “Apoyo al comportamiento positivo en toda la escuela (SWPBS)” son los enfoques del programa para toda la escuela que se aplican en los programas de la primera infancia y en edad escolar, respectivamente.

■ CONCLUSIONES: ¿POR QUÉ ES POSITIVO IMPLEMENTAR EL PBS EN LAS AULAS?

Los contextos de Educación Infantil de alta calidad respetan y garantizan los derechos de los niños, garantizando la salud mental y el bienestar físico de los niños, considerándolos críticos para un desarrollo saludable y un aprendizaje significativo (Blewitt et al., 2018; Cefai et al., 2021; Shuey y Kankaraš, 2018). Los programas de Educación Infantil también brindan una oportunidad para la detección temprana y la intervención cuando los niños enfrentan dificultades. La evidencia es clara sobre la efectividad de intervenir lo antes posible, considerando que estos son años fundamentales para el desarrollo de un niño y los resultados posteriores de la vida (Consejo de la Unión Europea, 2011; Shuey y Kankaraš, 2018).

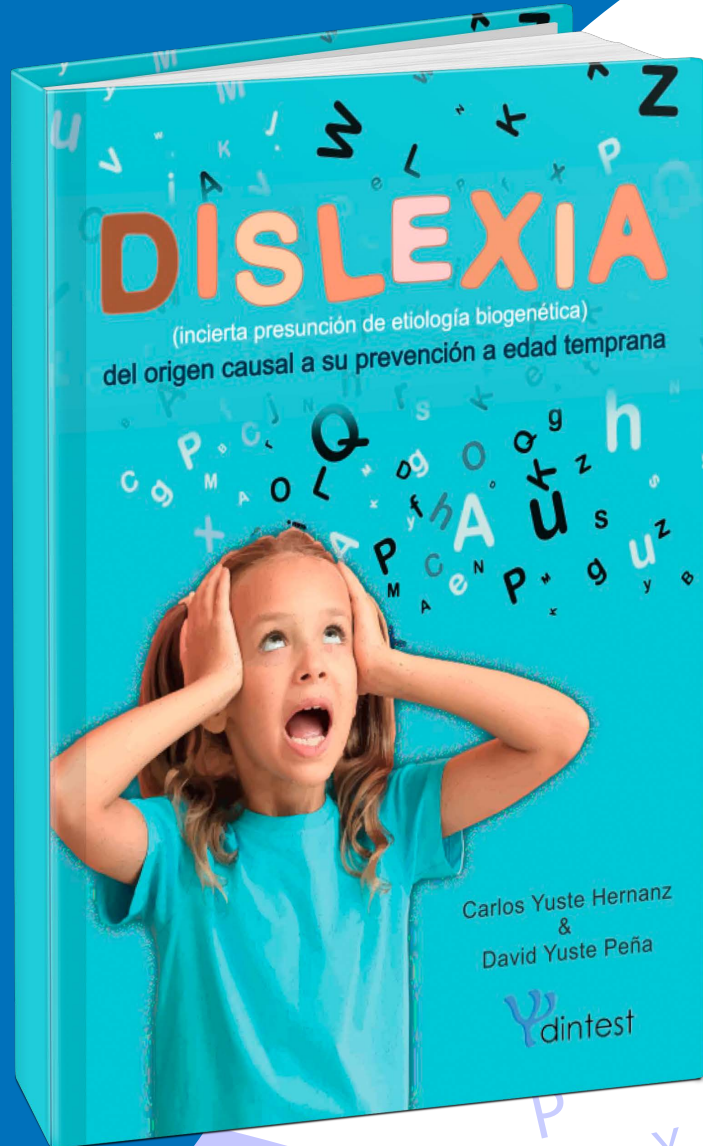
En las últimas décadas, las competencias SEL han aumentado en atención entre el campo y la práctica científica de la primera infancia, siendo cada vez más reconocidas como “habilidades clave del siglo 21” (Cefai et al., 2021, p. 15). Promover estas competencias fortalece el bienestar mental y ayuda a desarrollar la resiliencia de los niños, los educadores y las comunidades (Cefai et al., 2018; Durlak et al., 2011; OCDE, 2020). El impacto de los programas que se centran en esta área de desarrollo se experimenta en una variedad de entornos culturales, grupos étnicos y contextos socioeconómicos (CASEL, 2013; Cefai et al., 2018).

Fomentar la conducta deseada con los niños es un proceso esencial para reducir las conductas desafiantes (Carter & Pool, 2012). También es crucial para la mejora del clima en contextos de Educación Infantil, motivo por el que se debe hacer especial hincapié en ello. La UNESCO afirma que “A pesar de los riesgos que a veces plantean los entornos de aprendizaje, las escuelas pueden servir (y sirven) de plataforma a múltiples sectores de la salud y la salud mental en los países de todo el mundo. Además, se consideran un entorno importante para fomentar las habilidades emocionales y sociales y ofrecen la oportunidad de llegar a un número considerable de adolescentes que padecen trastornos mentales” (2021, p.79).



BIBLIOGRAFÍA

- Albrecht, N.M.R. & Brunner, M. (2019). How positive behavioral supports and social-emotional curriculum impact student learning. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 24(1), 2789-2804. DOI:10.15405/e1sbs.245
- Benedict, E. A., Horner, R. H. & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in early childhood special education*, 27(3), 174-192.
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H. & Skouteris, H. (2018). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: A conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190 (7), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028>
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Jalongo, N. & Leaf, P. J. (2008). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 462-473.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P. & Sailor, W., et al. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4–16.
- Carter, D. R. & Pool, J. L. (2012). Appropriate social behavior: Teaching expectations to young children. *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 315-321. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0516-y>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. NESET II Report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/456730>
- Cefai, C., Downes, P. & Cavioni, V. (2021). *A formative, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU: Analytical report*. NESET Report. Publications Office of the European Union, European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Retrieved from https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2021/01/NESET_AR3_2020_FULL_WITH-IDENTIFIERS-1.pdf
- Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning [CSEFEL]. (2008). *Handout 1.2: Definition of social emotional development*. CSEFEL Infant-Toddler Module 1. Retrieved from <http://csefel.vanderbilt.edu/resources/trainings/1.2.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. CASEL. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). CASEL'S SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? CASEL. Retrieved from <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2021). *The CASEL guide to schoolwide SEL essentials: A printable compilation of key activities and tools for school teams*. CASEL, 3rd Edition. Retrieved from https://schoolguide.casel.org/uploads/sites/2/2019/09/2021.6.15_School-Guide-Essentials.pdf
- Consejo de la Unión Europea. (2011). *Council conclusions on early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow* (2011/C 175/03). European Commission. Retrieved from: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/122123.pdf
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R., & Sugai, G. (2009). *Overview and history of Positive Behavior Support*. In: W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, R. Horner (Eds.). *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 3-16). Springer.
- Durlak, A. D., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of psychology of Education*, 34(4), 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Heather, G., Kincaid, D., & Pollard-Sage, J. (2009). *Primary-tier Interventions and Supports*. In: W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, R. Horner (Eds.). *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 375-394). Boston, MA: Springer.
- Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., ... & O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe handicaps*, 15(3), 125-132.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
- OCDE. (2020). *Tackling Coronavirus (Covid-19): Contributing to a global effort*. Retrieved from <https://www.oecd.org/dac/development-assistance-committee/DAC-Joint-Statement-COVID-19.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1998). *Health Promoting evaluation: recommendations for Policy-Makers, report of the WHO European Working Group on Health Promotion Evaluation*. WHO.
- ProW (2022). *Training Manual for Pro-W*.
- Reavis, H. K., Kukic, S. J., Jenson, W. R., & Morgan, D. P. (1993). Utah's BEST Project: Behavioral and Educational Strategies for Teachers: Technical Assistance Manuals. Utah State Office of Education.
- Shuey, E. A., & Kankaraš, M. (2018). *The power and promise of early learning*. OECD Education Working Papers, No. 186. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23–50.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School psychology review*, 35(2), 245-259.
- UNESCO (2021). *Estado mundial de la infancia 2021 En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*.
- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fetting, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). *Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence*. Retrieved from http://csefel.vanderbilt.edu/documents/rs_screening_assessment.pdf



Es incierta la presunción de etiología biogenética de la dislexia.

La causa directa de la dislexia se produce durante la asincronía entre aprendizajes fonémico y grafémico.

El conectoma neuronal mantiene como memoria los trastornos del aprendizaje.

[➤ MÁS INFORMACIÓN](#)



Detallado procedimiento para enseñar a leer a partir de los dos años.

Se integran las 52 láminas utilizadas para enseñar a leer.

Método global imitando a los padres cuando enseñan a hablar.

[➤ MÁS INFORMACIÓN](#)



Por María de la Fe Pascual Sevillano.

Educadora social, pedagoga y Máster en formación del profesorado (orientación educativa), experta en e-learning y experta en igualdad. En 2022 obtuvo el II Premio de Ensayo "Educación y pandemia".

TRABAJAR DESDE LA ORIENTACIÓN PARA PROMOVER EL BIENESTAR EMOCIONAL MEDIANTE LA CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS, SEGUROS, MOTIVADORES Y BASADOS EN UNA CULTURA DE PAZ

La conmemoración de los 75 años de la Declaración Universal de Derechos Humanos es una invitación a volver la mirada a nuestra realidad más cercana, preguntándonos como materializar en la práctica ese ideal de justicia e igualdad que tiene hoy plena vigencia. En el ámbito educativo y desde nuestra labor de orientación, trabajar para favorecer la inclusión es nuestra mejor aportación para contribuir a hacer efectiva la igualdad de derechos, reconociendo la dignidad de todas las personas. En este artículo se pone sobre la mesa la importancia de trabajar para fomentar el bienestar emocional y la salud mental positiva mediante la creación de entornos inclusivos, seguros, motivadores y basados en una cultura de paz.

La protección de la salud es un derecho reconocido en el artículo 43 de nuestra Constitución, que pone el foco además en la responsabilidad de los poderes públicos para impulsar medidas preventivas. En ese cometido, la escuela es un entorno privilegiado, por su potencial para fomentar hábitos y estilos de vida saludables. Sin embargo, la salud en su sentido más amplio engloba un amplio conjunto de factores, entre los que el bienestar emocional tiene un lugar destacado. No es casual el interés que este tema ha despertado en los últimos tiempos, especialmente tras la pandemia y sus consecuencias en el plano emocional.

El cuidado de la salud mental en los centros educativos supone un enorme reto para docentes, equipos directivos y profesionales de la orientación educativa. En la actualidad, nos enfrentamos a una realidad compleja, con una presencia creciente de malestar psicológico entre el alumnado. Ansiedad, depresión y, en los casos más graves, autolesiones e ideación suicida son cada vez más frecuentes en las aulas, alcanzando cifras preocupantes.





Al mismo tiempo, los problemas de convivencia y los episodios de acoso escolar contribuyen a incrementar las dificultades. Esta situación se ve agravada por la escasez de recursos con que las administraciones dotan a los centros para hacer frente a tamaño desafío. Los equipos de orientación se ven desbordados y la sociedad demanda soluciones que escapan del alcance de los medios con los que contamos.

La respuesta no parece sencilla, pero es indudable que se trata de un problema que trasciende al sector educativo. Por tanto, la búsqueda de soluciones se debe acometer desde una perspectiva holística, que contemple también los servicios de salud y bienestar social, para trabajar coordinadamente con las familias y la comunidad. Por otro lado, también pueden tener un papel relevante los servicios de juventud y otras áreas, tanto de la administración local como autonómica, así como asociaciones y otras entidades que trabajen en el entorno más inmediato.

Además, hay que tener presente que un abordaje integral de promoción de la salud no puede limitarse a atender los problemas sobrevenidos, sino que resulta fundamental ampliar el foco, para trabajar desde la prevención. Desde esta perspectiva, resulta útil el concepto de salud mental positiva, que apunta el informe “Estado mundial de la infancia 2021. Promover, proteger y cuidar la salud mental en la infancia”, elaborado por UNICEF. A continuación, se analizan algunos aspectos relacionados con el modelo de promoción de la salud mental positiva que se propone en este artículo de reflexión, partiendo del conocimiento de algunos de los factores que influyen en la salud mental, según la literatura científica.

■ FACTORES PROTECTORES DE LA SALUD MENTAL Y FACTORES DE RIESGO

Numerosos estudios coinciden en señalar que existen factores de riesgo en el entorno que pueden aumentar las probabilidades de sufrir enfermedades mentales. Asimismo, también hay factores protectores, que contribuyen a potenciar la resiliencia y la salud men-

tal. En lo relativo a los factores de riesgo, el mencionado informe de UNICEF señala tres esferas entre los elementos del ambiente que pueden influir negativamente en la salud mental. En una propuesta teórica basada en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, apunta a una primera esfera relacionada con la familia, otra que tiene que ver con la escuela y la comunidad y una última más amplia que engloba aspectos sociales como la pobreza, la discriminación o las pandemias. Lo cierto es que parece demostrado que las experiencias traumáticas vividas en cada una de estas esferas relacionales pueden tener un impacto negativo en la salud mental. Entre los factores familiares está la negligencia, el abuso, el maltrato o la enfermedad mental en el hogar. En lo relativo a la escuela y la comunidad, se apunta a la victimización entre pares, la violencia comunitaria y el rechazo o aislamiento entre iguales.

En el extremo contrario, la buena noticia es que también en cada uno de estos ámbitos en los que se desenvuelve la persona se pueden dar factores de protección. Como parece evidente, los ambientes familiares que faciliten una crianza saludable, con nutrición y estimulación adecuadas, apoyo, comprensión y afecto, potencian una salud mental positiva. En cuanto a la escuela, se pone de manifiesto que puede actuar como factor de riesgo o de protección, en función de si procura un ambiente seguro y amigable o si existe acoso, aislamiento y violencia.

■ EXPERIENCIAS ADVERSAS EN LA INFANCIA (EAI) Y SALUD MENTAL

En las investigaciones sobre la salud mental en la infancia y adolescencia tienen un lugar destacado las relativas a las denominadas experiencias adversas en la infancia (EAI), también conocidas por sus siglas en inglés, ACE (Adverse Childhood Experiences). Se trata de aspectos similares a los ya señalados al tratar sobre factores de riesgo, entre ellos las diversas formas de maltrato, negligencia o abuso en el ámbito familiar y la intimidación, el acoso o la violencia en la escuela (Soriano, 2022). En cuanto a la prevalencia de las diferentes experiencias adversas, algunos de los estudios más recientes

publicados en España señalan a la victimización por pares como la segunda EAI que se da con más frecuencia (Aguado y Álvaro, 2020). Los resultados de estas investigaciones indican el indudable impacto negativo que estas experiencias pueden tener en un cerebro en desarrollo, así como sobre la autoestima y el autoconcepto de niños, niñas y adolescentes (Fernández-Daza, 2016). Por otro lado, según la literatura científica (Felitti, 1998), se ha constatado también que la exposición a EAI pueden tener consecuencias a largo plazo, llegando a afectar a la salud física y mental en la edad adulta.

Aunque no es el objetivo de este artículo realizar un análisis más profundo sobre el tema, cabe señalar que es necesario sensibilizar a las familias y a la comunidad educativa respecto a las consecuencias sobre la salud de experiencias traumáticas en la infancia y adolescencia, tanto las que se dan en el entorno familiar como la violencia, el aislamiento y el acoso en el ámbito escolar. Asimismo, sería positivo concienciar sobre los factores protectores que pueden servir para contribuir a aumentar la resiliencia y la salud mental positiva. En este sentido, sería importante contar también con el respaldo de las administraciones, en forma de recursos personales y materiales para intervenir a largo plazo y reforzar los planes de convivencia en los centros educativos.

■ INICIATIVAS EMPRENDIDAS

Se han dado pasos en la dirección correcta para promover el bienestar emocional en la escuela, aunque ciertamente resultan insuficientes. Ejemplo de ello es el “Programa de Bienestar Emocional en el ámbito educativo”, aprobado en 2022 e impulsado por la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Si bien el planteamiento del programa era adecuado, los recursos financieros que se distribuyeron entre las Comunidades Autónomas para su implantación resultaban escasos. Si tenemos en cuenta que para que las medidas puedan tener verdadero alcance, sería necesario dotar a los centros de recursos personales de apoyo y refuerzo a los departamentos de orientación, es evidente que no parece





viable con la financiación que se aprobó en ese primer tramo del proyecto. Así pues, aunque es destacable como un punto de partida esperanzador, es preciso reforzar este tipo de iniciativas con proyectos a largo plazo, en una apuesta por el bienestar emocional en las aulas que cuente con todos los medios necesarios para que pueda convertirse en una realidad.

■ CONSTRUIR ENTORNOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS, SEGUROS, MOTIVADORES Y BASADOS EN UNA CULTURA DE PAZ

Tomando como base lo expuesto anteriormente, parece lógico avanzar hacia modelos que promuevan una salud mental positiva, a través de la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos y seguros. En sintonía con lo señalado en la meta 4a del cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (educación de calidad), es necesario dar respuesta a la diversidad del alumnado, ofreciendo “entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”. En recientes estudios al respecto, se ha constatado la incidencia positiva de ambientes escolares inclusivos en el bienestar del alumnado en educación

secundaria (Iglesias y Romero, 2021). Asimismo, se destaca la necesidad de formar en competencias emocionales e interpersonales.

Desde los departamentos de orientación educativa tenemos un papel relevante para asesorar a la comunidad educativa en el diseño de entornos de aprendizaje que cumplan con estos estándares de calidad. Se trata de ofrecer ambientes seguros y amigables, donde cada estudiante sienta que se le reconoce como un ser único, que se respetan sus diferencias y se le facilitan todos los recursos para que pueda alcanzar el máximo de sus capacidades. Es preciso también apostar por una cultura de paz, que ponga la convivencia en el centro, porque el bienestar emocional es un prerequisite básico para que sea posible el aprendizaje. Por último, es fundamental también aprovechar todos los conocimientos que la neurociencia nos brinda para promover un entorno motivador (Bueno i Torrens, 2017; Mora, 2017), capaz de canalizar adecuadamente el impulso de nuestro alumnado por explorar los límites y buscar novedades, para ayudarles a crecer en dignidad, en entornos saludables que les permitan desarrollar todo su potencial.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Alba, E., & Álvaro Barrio, L. I. (2020). Análisis de las Experiencias Adversas en la Infancia en la consulta de Pediatría Social del Hospital Fundación Alcorcón. *Conocimiento Enfermero*, 3(10), 12–29. [En línea] Disponible en: <https://www.conocimientoenfermero.es/index.php/ce/article/view/126> [Consulta: 27 de febrero de 2023].
- Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carta de Ottawa para el Fomento de la Salud. Primera Conferencia Internacional sobre Fomento de la Salud*, Ottawa, Canadá, 17–21 de noviembre de 1986. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 1986.
- Cuba M, Albrecht, C. (2017) A 30 años de la Carta de Ottawa. *Acta Médica Peruana*, 34(1):66-7.
- Declaración de Shanghai sobre la promoción de la salud en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. 9ª Conferencia Mundial de Promoción de la Salud. Shanghai, China, 21-24 de noviembre de 2016.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948. Artículos 25 y 26 de la Resolución 217. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Fernández-Daza, M. (2016). Neuropsicología del acoso escolar: Función mediadora de la conducta prosocial. *Revista Mexicana de Neurociencia*. Noviembre-Diciembre, 17(6): 106-119
- Felitti VJ, Anda RF, Nordenberg D, Williamson DF, Spitz AM, Edwards V, et al. (1998) Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. *American Journal of Preventive Medicine*, May; 14(4):245-258.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Nueva York: UNICEF.
- Jane-Llopis, E. (2004). La eficacia de la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. N. 89, pp.67-77.
- Mora Teruel, F. (2017) *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Prevención de la violencia en la escuela: manual práctico*. Organización Mundial de la Salud. [En línea] Disponible en: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331022> [Consulta: 24 de febrero de 2023].
- Resolución de 14 de diciembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 2 de noviembre de 2022, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa de Bienestar Emocional en el ámbito educativo, en el ejercicio presupuestario 2022. [En línea] Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-21790> [Consulta: 25 de febrero de 2023].
- Salguero Barba NG, Garzón González JA, García Salguero CP. (2017). Acoso escolar, ciberbullying y su impacto socioafectivo y psicológico en los estudiantes de las instituciones educativas. *bol.redipe* 6(7):113-2. [En línea] Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/283> [Consulta: 27 de febrero de 2023].
- Save the Children (2014) *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid: Save the Children.
- Soriano Ferrer, M. (2022). Impacto en la conducta de las experiencias adversas en la infancia. *Revista Pediatría Integral*; XXVI (1): 49.e1–49.e5
- Soto Lagos, A., Rubí González, P. (2021). Experiencias adversas en la infancia, funcionalidad familiar y salud mental. *Cuadernos de Trabajo Social* N°22: 11-24.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2018) *School violence and bullying: global status and trends, drivers and consequences*. París: UNESCO.

BAS3

La Evaluación de Inteligencia integral más práctica y precisa para toda la población escolar.

Evaluación de Aptitudes Cognitivas y Rendimiento Académico de 3 a 17 años y 11 meses.

Su alta adaptabilidad permite obtener resultados profundos para descubrir el verdadero potencial del niño.

Obtendrás un CI de forma rápida aplicando sólo la escala principal e información adicional de funciones cognitivas utilizando la escala de diagnóstico.

GIUNTI
PSYCHOMETRICS

Consulta con nuestro equipo:

(+34) 744 652 125

contacto@giuntipsy.com

Accede al
WhatsApp:



¿Qué la diferencia de otras baterías cognitivas?



Evaluación Modular y Flexible del Funcionamiento Cognitivo.

Alta Adaptabilidad entre la batería Infantil y la Escolar.

Dificultad adecuada con desafíos apropiados de acuerdo a capacidades.

Las Baterías principales valoran:



Escalas principales:

- Aptitud verbal.
- Aptitud de razonamiento no verbal.
- Aptitud espacial.

Escalas de diagnóstico:

- Memoria verbal.
- Memoria auditiva.
- Memoria de trabajo.
- Conceptos numéricos y concepto de cantidad.
- Atención.
- Concentración.
- Percepción y orientación espacial.
- Velocidad de procesamiento.

Ventajas:



Adaptable de acuerdo con tus necesidades.

Resultados rápidos por su velocidad de aplicación.

Visión completa de resultados, gracias a sus informes interpretativos claros.

Conoce discrepancias entre el rendimiento escolar y capacidad cognitiva.





EL CYBERBULLYING DENTRO DE LA POBLACIÓN DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN LA ETAPA DE LA INFANCIA Y DE LA ADOLESCENCIA



Por David Vaquero Puyuelo.

Médico especialista en Psiquiatría.
Doctor en Medicina por la
Universidad de Zaragoza. Graduado
en Psicología. Hospital Clínico
Universitario "Lozano Blesa" de
Zaragoza. IIS Aragón - ATADES.

■ El acoso cibernético es un fenómeno consistente en la imposición de la intimidación a través de los medios digitales y sus diferentes aplicaciones y plataformas, incluyendo los juegos, con el objetivo de devaluar en sus distintas vertientes a una persona o grupos de personas en concreto (UNICEF, 2022) u ocasionar su exclusión social (Flores-Rodríguez et al., 2020).

En torno al 1% de la población tiene un diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo (WHO Organización Mundial de la Salud, 2022), lo cual resulta una cifra significativa de personas con amplias y heterogéneas manifestaciones dentro de un continuo clínico que alberga distintas formas de presentación de las dificultades. La sintomatología nuclear se circunscribe a las alteraciones de la comunicación e interacción social y a la aparición de patrones restrictivos, repetitivos y estereotipados, aunque en ocasiones la clínica puede pasar desapercibida y detectarse cuando las demandas del entorno exceden la limitación de las capacidades (American Psychiatric Association, 2013).

La presencia de discapacidad intelectual, el espectro clínico del autismo y otras patologías somáticas como el asma y la obesidad han sido enmarcadas como factores de riesgo de cyberbullying (Dorol-Beauroy-Eustache & Mishara, 2021). Así mismo, autores previos describen un potencial mayor riesgo de sufrir experiencias de ciberacoso en la población con un diagnóstico de Trastorno del Neurodesarrollo, comparado con aquellos individuos neurotípicos de la misma edad y sexo (Beckman et al., 2020).

Por este motivo y dada la envergadura de la problemática en la que nos adentramos, con posibles consecuencias adversas sobre la salud somática y psíquica de este grupo poblacional, nuestro objetivo fundamental es revisar la bibliografía científica internacional sobre el cyberbullying en la población dentro del espectro del autismo en la etapa infanto-juvenil, en aras de visibilizar a este grupo de personas con una carga de sufrimiento adicional que en ciertas ocasiones puede resultar silenciada y/o no correctamente identificada.





■ METODOLOGÍA

Se realizó una búsqueda bibliográfica en la Base de Datos Pub-Med/MEDLINE utilizando los términos MeSH (Medical Subjects Headings) [Cyberbullying] y [Autism Spectrum Disorder]. Como estábamos interesados en la intersección de ambos constructos, utilizamos el operador booleano “AND”. De esta manera, encontramos un total de 7 artículos que se han revisado a texto completo (Begara Iglesias et al., 2019; Dorol-Beauroy-Eustache & Mishara, 2021; Hu et al., 2019; Liu et al., 2021; Morton et al., 2019; Triantafyllopoulou et al., 2022; Viner et al., 2019).

No ha sido posible realizar una búsqueda acotada a los últimos cinco años como criterio temporal, debido a la escasez de publicaciones sobre esta temática.

■ RESULTADOS

Autores previos han señalado que los sujetos dentro del espectro del autismo tienen un riesgo de entre 3 y 4 veces mayor de sufrir acoso escolar por su grupo de coetáneos que aquellos individuos neurotípicos (Hoover & Kaufman, 2018).

Sobre este hecho, otros estudios científicos se centran en el uso de la tecnología digital y los posibles riesgos que puede conllevar. Es cierto que las redes sociales y el mundo cibernético configuran una parte relevante dentro de la vida diaria de algunas personas. No obstante, puede ser especialmente importante entre aquellos sujetos en la etapa de la pre-adolescencia y adolescencia.

Para situarnos sobre estos hallazgos hemos de contemplar que el 89% de los adolescentes entiende la digitalización como una forma de estar más conectado con otras personas ya que esto es vivenciado como una manera de forjar, afianzar y consolidar los lazos relacionales habituales (Viner et al., 2019).

Begara-Iglesia y colaboradores (2019), señalan que los jóvenes con diagnóstico de Síndrome de Asperger utilizan menos las redes sociales, pero a pesar de esto, tienen unas cifras de cyberbullying similares a los sujetos neurotípicos cuyo uso de esta tecnología digital es más frecuente (Begara Iglesias et al., 2019).

Sin embargo, dos recientes revisiones sistemáticas establecen que los sujetos con un Trastorno del Neurodesarrollo en general (Bekman et al., 2020), y del espectro del autismo en particular (Dorol-Beauroy-Eustache & Mishara, 2021), tienen un mayor riesgo de sufrir experiencias de acoso y/o ciberacoso por parte de su grupo de pares de iguales, comparados con aquellos niños y adolescentes neurotípicos.

Igualmente, el uso elevado de las redes sociales puede implicar un incremento en la victimización cibernética entre la población de estudio, lo que puede estar mediado por el autoconcepto y la autoestima (Triantafyllopoulou et al., 2022), y puede ocasionar una alteración en su estado holotímico basal, alteraciones del ciclo de sueño, una disminución en la actividad física diaria y una menor satisfacción vital (Viner et al., 2019).

De la misma manera, la victimización cibernética se asocia entre los adolescentes del espectro del autismo con una mayor frecuencia de aparición de clínica afectiva depresiva y ansiosa que consecuentemente aumenta considerablemente el riesgo de suicidio (Hu et al., 2019).

Adicionalmente, otros estudios han encontrado una asociación estadísticamente significativa entre la presencia de ansiedad social y las distintas formas de acoso en los adolescentes del espectro del autismo, lo que puede comprometer su funcionamiento en diversos contextos y aspectos relativos a su salud en global (Liu et al., 2021).

Paralelamente, la presencia de cyberbullying se asocia con un incremento de ideas tanáticas y/o autolíticas y así mismo, se acompaña de una mayor frecuencia de conductas autolesivas en la población en etapa infantojuvenil, con un considerable mayor riesgo de paso al acto que aquella población neurotípica sin experimentación de esta adversidad psicosocial (Dorol-Beauroy-Eustache & Mishara, 2021).

■ DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La identificación de las anteriormente descritas experiencias traumáticas puede resultar de máxima complejidad en función del nivel intelectual y del rango de expresividad verbal de los sujetos dentro del espectro del autismo (Hoover & Kaufman, 2018).

Todo ello puede incrementar las dificultades en la comprensión e integración de estos acontecimientos vitales dentro de la historia del sujeto, albergando incluso un mayor sufrimiento psíquico que se puede manifestar a través de numerosas y variadas configuraciones sintomatológicas que pueden acarrear una mayor tendencia hacia la infradetección del ciberacoso vivenciado (Beckman et al., 2020).

Por este motivo y en la población delimitada, se recomienda establecer una aproximación terapéutica gradual y progresiva, empática, cercana y validadora de lo ocurrido que permita que la persona se sienta escuchada, comprendida y acompañada en todo momento y que facilite la expresión emocional de lo acontecido desde sus distintos registros de exteriorización.



En el marco de esta perspectiva también es necesario incluir preguntas algo más dirigidas, cerradas, concisas, específicas y/o apoyarse a través de medios visuales que recojan las diferentes formas de estas experiencias, para favorecer su narración e integración dentro de la línea psicobiográfica en aras de disminuir la presión de sufrimiento asociada (Morton et al., 2019) junto con el establecimiento de las medidas oportunas a nivel escolar y social.

Es por esta razón que los profesionales de la salud mental y los del contexto educativo deben ser capaces de detectar determinadas manifestaciones afectivas, del pensamiento y/o del plano conductual que hagan sospechar la aparición de estos acontecimientos vitales, para poder interponer la orientación terapéutica más idónea (Hu et al., 2019), contando con la red de apoyo psicosocial de la persona desde una visión del trabajo interdisciplinar.

Resulta de máxima relevancia continuar con la identificación temprana del ciberacoso dado que este tipo de comportamientos conllevan una serie de riesgos inherentes en la población del espectro del autismo en etapa infanto-juvenil que pueden producir efectos deletéreos sobre su salud.

Se precisa de una mayor concienciación sobre esta temática, desplegando medidas educativas y de actualización de la formación entre aquellos profesionales de la educación y del ámbito de la salud mental que se dediquen a la infancia y la adolescencia para poder detectar e intervenir de la manera más pertinente. Así mismo, estas medidas deberían implementarse dentro de la población general fomentando otras formas de expresión de determinados malestares cotidianos de un modo más adaptativo y funcional, así como favorecer la dotación de habilidades de afrontamiento que resulten útiles

para todas las etapas etarias y que no irrumpen en los diversos dominios vitales de otros sujetos, promoviendo una mayor asertividad, una mejor tolerancia a la frustración y aceptación y comprensión de la neurodiversidad y sus vicisitudes.

La continuación de la construcción y la consolidación del enlace entre los profesionales del contexto educativo y de la salud mental resulta crucial. Enfatizamos la necesidad de fomentar las oportunidades de las relaciones sociales físicas en la infancia y la adolescencia, así como de la dotación de un espacio seguro y un tiempo adecuado para el ensamblaje del auto-concepto, de la propia identidad y de su autoestima (Viner et al., 2019).

A modo de conclusión, se precisa la continuación de futuras líneas de investigación con estudios epidemiológicos longitudinales, prospectivos y con una adecuada potencia estadística que permita conocer los factores protectores y de riesgo asociados con este tipo de comportamiento, con el objetivo de una precoz detección dada la gravedad de este tipo de acontecimientos vitales y su potencial impacto en el funcionamiento diario y bienestar emocional, que sitúa en una posición de extrema vulnerabilidad a la persona y a su entorno psicosocial.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5* (Fifth edit). Disponible en: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Beckman, L., Hellström, L., & von Kobyletzki, L. (2020). Cyber bullying among children with neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 54–67. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/SJOP.12525>
- Begara Iglesias, O., Gómez Sánchez, L. E., & Alcedo Rodríguez, M. Á. (2019). Do young people with Asperger syndrome or intellectual disability use social media and are they cyberbullied or cyberbullies in the same way as their peers? *Psicothema*, 31(1), 30–37. Disponible en: <https://doi.org/10.7334/PSICOTHEMA2018.243>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948. Artículos 25 y 26 de la Resolución 217. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Dorol-Beauroy-Eustache, O., & Mishara, B. L. (2021). Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying. *Preventive Medicine*, 152, 106684. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106684>
- Flores-Rodríguez, Y., Martínez-Aguilar, O., Tapia-Guillen, L. G., Solís-Bravo, M. A., Gatica-Hernández, A., Escoto-López, J. J., Vargas-Rizo, T. L., Salinas-Torres, L. A., Navarro-Luna, E., Albores-Gallo, L., Flores-Rodríguez, Y., Martínez-Aguilar, O., Tapia-Guillen, L. G., Solís-Bravo, M. A., Gatica-Hernández, A., Escoto-López, J. J., Vargas-Rizo, T. L., Salinas-Torres, L. A., Navarro-Luna, E., & Albores-Gallo, L. (2020). Trastornos psiquiátricos y su asociación con el ciberacoso en una muestra de adolescentes mexicanos. *Salud Pública de México*, 62(4), 451–451. Disponible en: <https://doi.org/10.21149/11308>
- Hoover, D. W., & Kaufman, J. (2018). Adverse Childhood Experiences in Children with Autism Spectrum Disorder. *Current Opinion in Psychiatry*, 31(2), 128. Disponible en: <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000390>
- Hu, H. F., Liu, T. L., Hsiao, R. C., Ni, H. C., Liang, S. H. Y., Lin, C. F., Chan, H. L., Hsieh, Y. H., Wang, L. J., Lee, M. J., Chou, W. J., & Yen, C. F. (2019). Cyberbullying Victimization and Perpetration in Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder: Correlations with Depression, Anxiety, and Suicidality. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(10), 4170–4180. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04060-7>
- Liu, T. L., Hsiao, R. C., Chou, W. J., & Yen, C. F. (2021). Social Anxiety in Victimization and Perpetration of Cyberbullying and Traditional Bullying in Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11). Disponible en: <https://doi.org/10.3390/ijerph18115728>
- Morton, H. E., Gillis, J. M., Mattson, R. E., & Romanczyk, R. G. (2019). Conceptualizing bullying in children with autism spectrum disorder: Using a mixed model to differentiate behavior types and identify predictors. <https://doi.org/10.1177/1362361318813997>, 23(7), 1853–1864. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1362361318813997>
- Triantafyllou, P., Clark-Hughes, C., Peter, P., & Langdon, E. (2022). Social Media and Cyber-Bullying in Autistic Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 4966–4974. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05361-6>
- UNICEF. (2022). *Ciberacoso: Qué es y cómo detenerlo*. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo>
- Viner, R. M., Aswathikuty-Gireesh, A., Stiglic, N., Hudson, L. D., Goddings, A. L., Ward, J. L., & Nicholls, D. E. (2019). Roles of cyberbullying, sleep, and physical activity in mediating the effects of social media use on mental health and wellbeing among young people in England: a secondary analysis of longitudinal data. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 3(10), 685–696. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30186-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30186-5)
- WHO Organización Mundial de la Salud. (2022). *Autismo*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>



UNA REFLEXIÓN SOBRE EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN Y EL ROL DOCENTE



Por Jaime Urquijo Ruiz.
Profesor de Secundaria.
Grado en Filosofía.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

(Asamblea General de la ONU, 1948).

■ El párrafo anterior alude al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, estableciendo algunas metas propias de cualquier modelo educativo: el desarrollo integral del alumnado, el respeto por el prójimo independientemente de su raza, color, sexo, idioma, religión, etc., y la paz. Es evidente que la misión de educar recae, fundamentalmente, sobre dos pilares esenciales: la familia y la escuela (Prieto 2008, 326). Sin embargo, en las siguientes líneas solamente nos vamos a centrar en la educación formal, y más concretamente en la figura del profesor. En primer lugar, hablaremos de una distinción que muchas veces pasa desapercibida, pero que es sumamente importante, a saber, la diferencia entre los vocablos “educare” y “educere”. En segundo lugar, vamos a mostrar las dificultades que acarrea esta dicotomía a la hora de impartir clase. Finalmente, a modo de conclusión reivindicaremos la importancia de una buena educación. Al fin y al cabo, como dicta aquel famoso adagio popular, *el hombre que no conoce su historia está condenado a repetirla*. Una sociedad ignorante e irreflexiva es extremadamente peligrosa.

Atendiendo a la etimología de la palabra “educación” observamos cómo en su origen latino se presentan dos raíces, dos voces ciertamente antagónicas, que aluden a la forma de entender este concepto. Por un lado, se puede entender el término educación en clave de “educare”, que significa criar, nutrir, que equivale a «dotar de conocimientos» al alumnado, donde el proceso es de fuera hacia dentro y el protagonista es el docente (Viniestra 2020, 307). Este tipo de aprendizaje obliga al individuo a una actitud pasiva. El alumno se limita a escuchar para absorber un conjunto de conocimientos y demostrar posteriormente mediante una prueba —generalmente escrita— que los ha adquirido.





Por otro lado, nos encontramos con el vocablo “educere” que alude a un tipo de aprendizaje totalmente diferente: “de dentro hacia fuera”. Ya no se trata de intentar conseguir que los educandos memoricen toda la información posible y la expulsen forzosamente en un examen, sino en intervenir para que saquen lo que son, lo que saben y lo que pueden llegar a saber. Consiste en acompañar al alumnado en su proceso educativo y estimular sus potencialidades con la principal finalidad de que sean ellos mismos los protagonistas de sus aciertos y de sus errores. La libertad, la creatividad y la autonomía son pilares fundamentales de esta manera de educar.

Ciertamente, el mejor de los sistemas educativos sería aquel que consiguiera dinamizar ambos significados, equilibrarlos en su justa medida. La educación nos hace ser libres, autónomos, pero necesitamos de alguien que nos enseñe, incluso, en algunas ocasiones, necesitamos de alguien que nos muestre la importancia y la necesidad de escuchar. En palabras de María Zambrano: “no tener maestro es no tener ante quien preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente; quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida” (Zambrano 2007, 117).

La antinomia inherente a la educación —que se busque asegurar la libertad al hombre, pero se demande disciplina, sometimiento, conducción, y se guíe bajo signos de obligatoriedad y a veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad (León 2007, 596)— ha generado que enseñar se convierta en una tarea compleja. De hecho, en el sistema educativo español se puede advertir un desequilibrio significativo: la hegemonía de la enseñanza magistral ha sometido a la educación en clave de “educere”.

Con excesiva frecuencia, la educación por parte de muchos docentes se ha limitado a una simple transmisión de conocimientos

determinada por la pasividad del alumnado y la autoridad dominante del profesor. Por suerte, cada vez somos más conscientes del sinsentido que entraña que los cursos únicamente se compongan de una considerable suma de diferentes monólogos académicos. Por ejemplo, las potencialidades educativas de Internet obligan a replantearse muy seriamente la dimensión individual y colectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los ritmos o tiempos de aprendizaje, las nuevas formas de estructurar la información para la construcción de conocimiento, y las tareas y competencias docentes (Colás 2003, 33). Los profesores deben rechazar ese rol que durante tanto tiempo se ha validado: ser solamente meros agentes transmisores de información, ya que el conocimiento está al alcance de cualquiera. La educación deja de ser simplemente una razón informativa e interactiva con el medio ambiente, y pasa a ser un área de experiencia donde el alumno aprende, investiga, crea, proyecta cambios y asume en primera persona todo ese saber y toda esa experiencia (Napolitano 2007, 26).

La necesidad existente de que la función docente tenga una vinculación total con la tarea orientadora es una cuestión que lleva mucho tiempo siendo demandada por un gran número de profesionales de la educación. Después de todo, ¿de qué sirve un profesor con grandes conocimientos en su campo, si luego no sabe orientar en la vida y para la vida a su alumnado? Como muestra Unamuno en una de sus novelas (*Amor y pedagogía*), no hay nada más dañino para la educación humana que un docente que solo atiende a las fórmulas académicas y burocráticas al impartir docencia.

Llegando al final de esta pequeña reflexión y aprovechando que este año es el 75 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, solo queda ensalzar la labor educativa de los buenos maestros. Ellos son el tesoro más valioso de cualquier país. El profesor que entienda que la enseñanza es ir más allá de los libros de texto y que por encima de cualquier concepción

ideológica se encuentra la educación será un diamante en bruto, una pequeña esperanza, sobre todo, para que no se repitan los dolorosos episodios de la primera mitad del siglo pasado. Es muy triste ver que millones de personas fueron deshumanizadas, transportadas en trenes a campos de concentración para ser torturadas y aniquiladas.

En definitiva, como nos quiso enseñar Nelson Mandela, el arma más poderosa para cambiar el mundo no se encuentra en ninguna reserva militar, sino en las aulas de los colegios o universidades. La educación es el antídoto contra el peor de los males inherentes a la falta de reflexión, la estupidez. Por lo tanto, entendiendo su dialéctica, que exige autoridad, obligatoriedad y, a su vez, libertad, la labor docente resulta imprescindible para construir un mundo justo, libre y pacífico; metas que están en la base de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Colás, P. (2003). Internet y aprendizaje en la sociedad del conocimiento. *Revista Científica de Comunicación y Educación (Comunicar)*, nº 20, pp. 31-35. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28147128_Internet_y_aprendizaje_en_la_sociedad_del_conocimiento

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

León, A. (2007) Qué es la educación. *Educere*, Vol 11, nº 39, pp. 595-604. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000400003&script=sci_abstract

Napolitano, A. (2007). Globalización y educación. *Cuadernos Unimetas*, nº 10, pp. 20-26. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3997175>

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, nº 10, pp. 325-345. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>

Unamuno, M. (2021). *Amor y pedagogía*. Verbum, Madrid [1902]

Viniegra, L. (2020). Colonialismo y educación médica: ¿educare o educere? *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, Vol. 78, nº4, pp.306-317. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v78n4/1665-1146-bmim-78-4-306.pdf>

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación*. Ágora, Madrid.



LA GÉNESIS DE LOS RESULTADOS DEL INFORME PISA EN ESPAÑA O ¿CÓMO HEMOS LLEGADO A ESTOS RESULTADOS?



Por José Luis Galve Manzano.

Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología y Pedagogía de E.S. Orientador. Maestro. Coordinador de CIDEAS (Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados).

■ Surgen múltiples artículos periodísticos y noticias televisivas sobre los resultados del Informe PISA en España. En la mayoría de las aportaciones que he leído o escuchado se hace un análisis superficial y simple de los datos numéricos, que no van más allá de su comparación sin entrar en una evaluación profunda de esos datos y mucho menos se analizan las causas de estos resultados y menos aún se abordan posibles soluciones.

El origen de los resultados actuales (y pasados) viene de muy lejos. Históricamente se han generado a través de los planes educativos de los últimos treinta años, en los que no se ha tratado de forma fehaciente estos temas. Comparar nuestros datos con los de otros países es una cortina de humo que no deja ver lo que realmente pasa en España y su sistema educativo.

En 2024 se va a realizar una nueva evaluación en alumnado de 4º curso de E. Primaria y 2º curso de E. Secundaria, pues bien, anticipo que los resultados van a ser los mismos o peores que los obtenidos en los últimos 20 años en estas evaluaciones. La razón es que nada ha cambiado y las medidas correctoras que cabría hacer a partir de estos informes no se han implementado de forma generalizada ni en los currículos ni en la metodología. En la octava edición de PISA se van a obtener unos resultados y conclusiones similares a las anteriores evaluaciones. Valga la ironía: “antes no había COVID”. En los primeros cursos de Primaria se está “aprendiendo a leer” para después llegar a “aprender leyendo”, pero si no se crean las bases en Primaria los déficits cuando se llega a Secundaria serán notables y difícilmente corregibles o subsanados por mucho refuerzo que se pueda poner. Existen unos márgenes de mejora siempre que se prepare al profesorado sobre los cambios que procede hacer, junto a una legislación y programaciones que incorporen las metodologías y conceptos que hay que introducir para que cambien las situaciones de enseñanza-aprendizaje. De no ser así, seguiremos con los mismos resultados. Un profesorado es poco probable que incorpore medidas para las que no ha sido formado ni asesorado.

Las pruebas PISA evalúan competencias en lectura, ciencias y matemáticas del alumnado de secundaria (habilidades/competencias), mientras que PIRLS, realizan estudios para el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study en inglés), para alumnado de educación primaria.

Hay que decir que las pruebas de PISA son equiparables para los diferentes países, pero no tienen los mismos componentes e ítems de evaluación y, por lo tanto, pueden estar influidos por los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada país, así como por la forma en que se ha hecho la recogida de datos. En los datos de PISA 2016 se cuestionaba el análisis y recogida de datos, y en mi opinión los resultados reales son aún peor ya que son **evaluaciones controladas por el sistema educativo**, o sea, por el Ministerio de Educación y por las Comunidades Autónomas, donde lo que interesa es quedar bien en los resultados, y por lo tanto, **los centros no son elegidos al azar, sino más bien bajo control** donde los primeros que se sienten evaluados son los profesores contribuyendo a la “mejora” de las respuestas de su alumnado. Son evaluaciones de parte con unos intereses explícitos y otros implícitos.





En el último informe PISA se dice que el alumnado español de diez años de edad lleva un año de retraso en lectura comprensiva. Desde las esferas oficiales y sus terminales mediáticas se aduce como causa principal los años de COVID. En mi opinión no es solo por el COVID, ya que los 20 años anteriores los resultados eran bastante similares respecto a los otros países.

La proporción de alumnado con rendimiento bajo se ha disparado en la última década. Teniendo España un 28% de alumnado con rendimiento bajo y un 5% con rendimiento alto, lo contrario a otros países similares al nuestro. Igualmente, la EBAU daña a las regiones más exigentes, por lo que debería haber una evaluación única y controlada por el Estado, así mismo se restringe el acceso a carreras y universidades para los castellanoparlantes. Desde los diferentes gobiernos no se ha querido una intervención realista de la alta inspección y así nos va. Incluso cada vez se está más cuestionando el modelo de la enseñanza bilingüe tal como se está desarrollando sin entrar a analizar lo que verdaderamente está pasando en los centros educativos. Ni tampoco en valorar la incidencia en las comunidades autónomas con lengua vehicular propia.

Por otro lado, se tiende a buscar rendimientos intermedios y esto perjudica al alumnado con mayores capacidades. En los diferentes países no hay diferencias en los resultados entre chicos y chicas, sin embargo, en España sí, y siempre en beneficio de un determinado sexo: ¿realidad o causalidad intencionada? En todos los países existen diferencias cuando se analizan aspectos socio-económicos y culturales que sin duda influyen en el rendimiento y en los aprendizajes, y que si se quiere se pueden “controlar” según interese en la recogida de datos.

Las Matemáticas están seriamente perjudicadas, ya que la comprensión lectora también es básica para la comprensión de instrucciones y para la comprensión de los enunciados sintáctico-semánticos de los problemas aritméticos. Igualmente ocurre con

las Ciencias (Geografía, Historia) que requieren un buen nivel de lectura comprensiva incluso de memoria.

Según diferentes autores una desviación entre 30 y 40 puntos significa un año de desviación en la adquisición de conocimientos (habilidades y destrezas, competencias). Tal como quieren señalar algunas comunidades el porcentaje de inmigrantes influye en los resultados, ya que el conocimiento de la lengua vehicular suele ser bajo lo cual les dificulta el acceso al aprendizaje. El alumnado inmigrante con lengua vehicular en castellano o español, que generalmente procede de América, suele tener al inicio de su escolarización en España entre uno y dos años de desfase curricular. El desfase aumenta cuando no se tiene esa lengua vehicular ya que las interacciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje se dificultan y rara vez pueden avanzar al ritmo de sus compañeros de aula, acabando el propio sistema con su proceso de inclusión, ya que no se corresponde el esfuerzo o coste con el rendimiento obtenido o beneficio con lo cual es poco probable que en muchos casos se mantenga de forma voluntaria ese sobreesfuerzo. Apoyamos que ni el rendimiento ni los niveles de enseñanza y aprendizaje deban depender del contexto socio-económico y cultural –debe existir equidad y las mismas posibilidades– pero también es verdad que depende de las capacidades personales. De forma casi demagógica se trata de vender el igualitarismo algo casi imposible de lograr, si bien es verdad que se debe proporcionar a todo el alumnado la posibilidad de disponer de los mismos medios, que los llevará al éxito y a la excelencia, pero esto también requiere de un trabajo y un esfuerzo. Lo primero se debe equilibrar, mientras que las capacidades no son igualables, tan solo se pueden mejorar. La calidad de un sistema educativo es la que equilibra equidad con excelencia. Siendo un objetivo difícil de lograr sobre todo si no existe mucho interés.

Paso a ilustrar algunos de los déficits de nuestro sistema educativo. Por ejemplo, en el currículo de Educación Primaria se habla de tipos de estructuras sintáctico-semánticas en los enunciados

de los problemas aritméticos (como son las estructuras de cambio, igualamiento, comparación, combinación,... para problemas de sumar y de restar, así como de comparación multiplicativa, de tasa-razón, de agrupamiento-reparto,... para los de multiplicación y división), y tampoco se secuencian evolutivamente en las programaciones los sistemas de numeración, ni los algoritmos de cálculo aplicando una metodología basada en la investigación cognitiva y evolutiva. Todo esto no se implementa en las programaciones de los centros ni en los libros de texto de las editoriales, aunque sí existen programas de este tipo en editoriales que no son de libros de texto. La mayoría de los materiales disponibles comienzan con la lectura de pequeños párrafos o textos, cuando lo que se debería hacer es comenzar por frases independientes que vayan incorporando las diferentes estructuras sintáctico-oracionales, sobre todo en alumnado con retraso o dificultades para el acceso a la lecto-escritura y posteriormente se llegará a los textos. Una propuesta práctica para las matemáticas y más concretamente para el abordaje de la resolución de problemas aritméticos se puede encontrar en la revista en el número 17 de *Educación y Orientación*, la revista de COPOE (pp 36-40, disponible en <https://www.copoe.org/revista-copoe-educar-y-orientar/n17-noviembre-2022>).

Una adecuada comprensión lectora depende de los niveles de vocabulario, de la fluidez o velocidad lectora, de la velocidad de procesamiento y de la exactitud lectora. Algo similar ocurre con las estrategias para la comprensión lectora donde apenas aparecen tareas en las que se analice la organización de la información en esquemas de descripción, comparación, causalidad, enumeración/secuenciación y problema-solución, así como estrategias de comprensión lectora y de producción escrita como son las relaciones semánticas de semejanza, finalidad, atribución, causalidad, oposición, partonómicas, etc. A cada nivel educativo le son propias unas y no otras, de igual manera existen estudios evolutivos que ubican las que son propias de cada nivel o curso educativo y que no se han implementado en los currículos ni en las programaciones, y menos aún en los planes de formación del profesorado



que las deberían de desarrollar en las aulas. Y ya no digo sobre las alteraciones disléxicas (lectura) y disgráficas (escritura) donde apenas se hace algo con el alumnado que las sufre, salvo lo que puedan hacer sus padres, y esto sucede tanto por déficits en la formación del profesorado como por la falta de medios personales y materiales en los centros educativos.

Las **lenguas vehiculares “forzosas”** tienen resultados más que cuestionables, valga como dato que el alumnado del País Vasco obtuvo resultados que les sitúa aproximadamente con un curso y medio de retraso. En el alumnado de Cataluña son aún peores. Al mismo tiempo considerado de forma global en España ha aumentado el porcentaje de alumnado con bajo rendimiento e igualmente se ha reducido el alumnado con alto rendimiento en las tres materias (Lenguaje, Matemáticas y Ciencias). Otra conclusión es que existen diferencias significativas entre el alumnado que ha realizado las pruebas en su lengua materna y lo que no, lo cual pone en entredicho los modelos de inmersión lingüística. Pues bien, nuestra propuesta es un modelo bilingüe o trilingüe, sin imposición o predominancia de un idioma sobre otro, ya que además de los aspectos culturales, con inglés y español, hoy «se come uno el mundo» en todos los aspectos de comunicación, trabajo e investigación.

El **uso de las nuevas tecnologías** tiene sus aspectos positivos, pero también muchos negativos, como son la bajada en lenguaje oral, en lectura comprensiva y en expresión escrita, de aquí que haya países que se estén cuestionando su uso. Un uso inadecuado repercute de forma notoria tanto en los niveles de atención, como de memoria. No se debe hacer una enseñanza eminentemente memorística ni tampoco obviar el uso de la memoria. Una propuesta es moderar la frecuencia de uso de estas tecnologías, usarlas como fuente de información, pero nunca para que “te hagan los trabajos” como llega a pasar hasta en el ámbito universitario.

El **plan de refuerzo** es otra cortina de humo del actual Gobierno y no una solución, ya que la génesis del problema en el aprendizaje en las áreas instrumentales básicas de lengua, matemáticas y ciencias es un **problema estructural** de nuestros diferentes sistemas educativos que hemos tenido y tenemos. Sin duda la **reducción de la ratio** facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje siendo beneficioso, pero no suficiente. Pero la reducción de la ratio necesita de desdobles y esto la mayoría de las veces no es posible, ya que los centros no disponen ni de espacios/aulas, ni de plantillas. En cuanto al **profesorado de refuerzo** cabe hacerse alguna pregunta como: ¿De dónde sale? De las plantillas actuales no, ya que tienen sus horarios saturados sobre todo en E. Primaria. ¿En qué espacios? Los centros no suelen tener espacios físicos disponibles. Valga la paradoja de que muchos “apoyos o refuerzos” se hacen en la biblioteca del centro. ¿Qué tipo de formación tienen o deberían de tener los profesores de refuerzo? Las más de las veces se hacen con profesorado poco experto en trabajar con alumnado con dificultades de aprendizaje. Y en todo caso dependería de los recursos de cada comunidad autónoma. Para añadir una limitación más el alumnado en general suele rechazar la asistencia a actividades o grupos de refuerzo, sobre todo en Secundaria, más aún si es fuera del horario lectivo general. La inversión económica, aunque es importante no es lo más determinante sino más bien en qué se invierte, valga como ejemplo que el País Vasco que es la comunidad que más invierte por alumno, sin embargo, obtiene unos bajos resultados en el rendimiento de su alumnado.

En cuanto a la **repetición de curso** se suele decir que no es eficaz, y es verdad, pero no se analiza el por qué. De nada sirve que al alumnado repetidor se le dé la misma “medicina” que poco le sirvió ya que no superó ese curso y se le vuelve a dar el mismo “tratamiento” sin analizar ni evaluar lo que realmente necesita, valorando sus limitaciones y sus lagunas curriculares. De nada sir-

ve si no se evalúan las dificultades y/o déficits curriculares –que muchas veces están en niveles anteriores al que está escolarizado– y se le vuelve a dar el mismo programa que no superó. De poco sirve incrementar las horas lectivas en asignaturas instrumentales básicas como en lenguaje y matemáticas si no se profundiza en el desarrollo de contenidos con metodologías didácticas adecuadas.

En cuanto al **plan de formación del profesorado**, aquí hay mucho que decir, ya que los culpables no son ni el profesorado, ni los centros educativos, ni el alumnado, sino la estructura del sistema educativo y su funcionamiento. En primer lugar, la endogamia del acceso a los puestos de profesor universitario de las Facultades de Educación/Magisterio, que se traduce básicamente en «si no te conocen, si no estás en el sistema no entras» (esto es también extrapolable a la docencia en dichos másteres). Cabe decir que mucho de este profesorado no ha trabajado nunca con un niño, y es como si un profesor de medicina la explicase sin haber visto nunca a un paciente. Por experiencia propia podemos decir que la preparación global de los futuros maestros/as es peor que la que teníamos los profesores de EGB –Plan 71– ya que ni tiene la formación científica de contenidos científico-técnicos, ni tampoco la psicopedagógica y didáctica. Los intereses del profesorado de estas escuelas universitarias de magisterio han primado sobre las necesidades y prioridades de la sociedad española. Nuestra opinión personal es que hay un claro estancamiento si no una clara regresión en su formación.

Respecto a las investigaciones en el campo educativo de los profesores universitarios, es vergonzante lo que se aporta comparado con las financiaciones que reciben para investigación. Nada más hay que ver las publicaciones de los sexenios de investigación para ver lo que los profesores investigan, cómo y en qué investigan, y si sus investigaciones repercuten en el ámbito educativo, y en la sociedad que financia sus investigaciones. Es vergonzoso ver lo



que se aporta como innovación desde la universidad al ámbito de la educación. ¡Y luego nos extrañamos de que nuestras universidades no están entre las 200 mejores del mundo! Así pues, abogamos por una educación lo más universal posible, nunca localista. Para los que piensan que hay que «crear el Modelo Educativo, y que luego vendrán los profesionales formados», las evidencias nos dicen lo contrario; y es que, si surge un nuevo modelo sin aporte humano y formativo, difícilmente se logrará su implantación y, por lo tanto, los réditos esperados.

Cabe también hacer una reflexión sobre la **formación de los orientadores** que es muy diversa y diferenciada por su multiprocedencia de titulación (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, cuando no maestros, con algún máster u otras licenciaturas con un máster que no capacita para el ejercicio de la profesión). Nos han utilizado como comodín para todo lo que le interesa al partido gobernante en cada comunidad autónoma en cada momento, para mitigar las incidencias, cuando no problemas, en cada comunidad educativa, algo similar ocurre con la formación y procedencia de los servicios de inspección educativa. Nos han convertido en “profesionales para todo” y enfocándonos sobre todo como los “embajadores de la inclusión e interculturalidad, y también de género”. Tal es la cantidad de tareas y objetivos que nos asignan que apenas profundizamos en ninguno, somos “los apagafuegos” de cada administración educativa, generando esto cada vez más estrés y ansiedad, cuando no problemas cognitivos más serios.

Los planes de las escuelas de magisterio están llenos de ideología (priorizando la resiliencia, el género y el bienestar) abandonando en muchos casos los conocimientos científicos implicados en las tres áreas instrumentales básicas que evalúan estos informes de evaluación. Es significativo que, en España, sólo proceden del bachillerato científico-tecnológico en torno a un 25% del alumnado de magisterio con lo cual la capacidad de pensamiento científico y cognitivo, más propio de las ciencias, queda limitado. Lo que me hace concluir que el valor que los futuros maestros otorgan

a la ciencia en su formación pierde relevancia. También es digno de análisis los procesos de acceso donde la nota de corte es de las más bajas en carreras universitarias, valorando cuantos acceden por vocación y cuanto “porque es lo que les permite su nota de acceso de la EBAU”. En Cataluña por ejemplo se trató de introducir también una prueba de aptitud personal, pero visto que disminuía de forma sustancial el número de matriculados, y por lo tanto las horas de docencia, se eliminó. Como consecuencia aumentó el número de matriculados. Está estudiado que la formación del profesorado es un factor determinante en la eficacia y calidad educativa correlacionando de forma significativa con el aprendizaje escolar.

Tampoco han mejorado los másteres de educación el antiguo CAP ya que la capacitación pedagógica y psicológica de los licenciados es más deficitaria que la de los maestros. A veces digo que estos másteres son como sacarse el carnet de conducir ya que te posibilitan para conducir, pero no eres ni mucho menos un especialista en enseñanza. Ningún gobierno se ha atrevido con un PIR (MIR) o con la carrera docente. El profesorado lleva décadas bastante “quemado” tanto por la actitud de las administraciones educativas como por la actitud de muchos padres y alumnado, habiendo creado una deslegitimación de la profesión docente, afectando en gran medida a su motivación y por lo tanto a su rendimiento, que se proyecta a su vez sobre el alumnado. La presión ejercida por las familias y por la propia administración educativa ha llevado a bajar los niveles de exigencia y la pérdida de la excelencia, con lo que cada vez aparecen más lagunas en los aprendizajes. Para que el lector nos entienda: los aprendizajes en matemáticas son como los anillos de una cadena, cuando se rompe uno tenemos dos cadenas pero si se rompen más, al final ya no tenemos ni cadena; pero el lenguaje es más versátil, es como una red, mientras tengamos recursos iremos sorteando las *roturas* o dudas de aprendizaje caminando por otro hilo, pero puede llegar el momento en que no tengamos red, y esto interfiere de forma significativa en los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al **sistema de acceso a la docencia** (oposiciones e interinidades) cabe decir que tampoco es muy eficaz ya que no “selecciona” a los mejores profesionales ya que el procedimiento deja bastante que desear, valga por ejemplo que el profesorado nombrado para estos tribunales suele ir “forzosos” mientras sus compañeros ya están de vacaciones. Y no me vale el argumento de que el mes de julio es lectivo.

Es más necesario que nunca un **PACTO DE ESTADO para la EDUCACIÓN y una CARRERA PROFESIONAL**, pasando por lo que algunos han llamado “PIR” educativo, equiparable al MIR, ya que el profesorado está “hundido” en su motivación y autoestima personal y profesional.

Una formación permanente y a lo largo de la vida profesional pasa por establecer planes de formación permanente del profesorado donde las metodologías y la interacción con el alumnado tienen que ser la base científica de su docencia. El profesorado de magisterio y de los másteres de educación debe tener formación académica y experiencia profesional en la docencia con alumnado de enseñanza no universitaria. En el pasado dieron clase (práctica) en las escuelas de magisterio maestros que normalmente trabajaban en las escuelas anejas a magisterio. Habría que reflexionar sobre esto. En el prácticum no basta con mandar a un alumno a un centro bajo la tutela de un profesor, al que no se le suelen dar instrucciones y con muy escasa coordinación entre ambos centros. Muchas veces se asigna este alumnado en prácticas a profesorado que necesita horas para cobrar los sexenios. O sea, en mi opinión es puro formalismo con dudosa eficacia, supeditando casi todo al criterio y ética del profesorado que actúa como tutor del prácticum.

En **conclusión**, sin duda tenemos la enseñanza y el sistema educativo que nos hemos dado y ahora nos extrañamos de los resultados. O se producen cambios en las estructuras del sistema o esto no cambia. El diagnóstico nos lo llevan haciendo 20 años y esto no



ha cambiado, ya que siguen apareciendo las mismas limitaciones y carencias. Cada día lo miro con más escepticismo ya que al menos en las tres últimas décadas no he visto un gobierno que mejore lo precedente y que su primer objetivo no sea modificar la ley del gobierno anterior. Si queremos que esto cambie es necesario una ley educativa que dure una generación y no una legislatura.

Abogamos por una educación lo más universal posible, nunca localista, donde exista un plan estatal que no pueda ser distorsionado por las comunidades autónomas, donde prime el interés general de la sociedad frente al interés ideológico. En mi opinión creo que las comunidades pueden gestionarlo, pero respetando un núcleo común para todo el Estado. Para los que piensan que «crear el Modelo Educativo, que luego vendrán los profesionales», las evidencias nos dicen lo contrario; y es que, si surge un nuevo modelo sin aporte humano y formativo, difícilmente se logrará su implantación y, por lo tanto, los réditos esperados a nivel cultural y profesional.

A modo de propuesta para una mejora educativa y por lo tanto, de los niveles de aprendizaje, procede las siguientes **sugerencias**:

- **Generar una legislación educativa y currículos que duren al menos una generación** (en los planes experimentales para la reforma de la LOGSE se nos decía que una ley para ver su rentabilidad necesita al menos 25 años: diez años para su implantación, diez años para su rentabilidad y el último tercio para generar cambios y dejarla preparada para aplicar esta reforma u otra nueva para la próxima generación. Cada cambio de gobierno no puede generar una nueva ley independientemente de la oposición. Esto pasa cuando se hacen leyes preñadas de ideología.
- **Mejorar la formación inicial de los docentes y a lo largo de toda su vida profesional.** Y muy especialmente en lectura y escritura y matemáticas. No hay buenos aprendizajes en

matemáticas si no hay un buen nivel de lenguaje y de lectura comprensiva. Hay que equilibrar los aspectos didáctico-pedagógicos sin menospreciar los contenidos lingüísticos y técnico-científicos. Basta con revisar los planes de estudio actuales en este campo para echarse las manos a la cabeza por la ínfima dedicación en sus programas en este campo.

- **Potenciar el esfuerzo y trabajo personal**, motivando y mejorando de forma constante los aspectos cognitivos del aprendizaje. No minusvalorar la memoria.
- **Controlar la inmersión en el sistema educativo de la emigración**, ya que es muy contraproducente escolarizar a un alumno por edad y muchas veces sin lengua vehicular. dándose en muchos casos hasta una diferencia de dos cursos entre alumnado nativo y el emigrante esto es un gran hándicap para desarrollar una programación en un aula con esas características de alumnado.
- **Racionalizar la inmersión lingüística forzada**, sobre todo cuando la lengua vehicular no es siempre la que desean los políticos. Los resultados avalan que el bilingüismo no ha sido adecuado su desarrollo e implantación, solo hay que ver los resultados de diferentes estudios no sesgados y de las evaluaciones citadas en este artículo. El modelo bilingüe (castellano e inglés) de otras comunidades tampoco ha generado resultados muy óptimos.
- **Regular y controlar el uso racional de las nuevas tecnologías.**
- **Mejorar la formación de los orientadores/as**, con una formación actualizada y realista. Con ratios que puedan asumir. Con recursos materiales/presupuestos económicos que cubran sus necesidades y con recursos humanos que permitan abordar las multitareas asignadas en los centros educativos a los servicios de orientación. Con un modelo en las autonomías

que tengan un sustento común y no con la anarquía en el modelo que se ha propiciado desde las diferentes administraciones autonómicas. Donde su diseño se debe más al interés de los políticos de turno que a las necesidades de la comunidad educativa.

Mi grito es:

Señores políticos, hagan un plan de estudios estable y universal que dure al menos una generación, aunque su administración sea autonómica se debe respetar su universalidad para toda la población a la que va dirigida.

Y, sobre todo, hagan una especie de “Pacto Educativo de la Moncloa”, que garantice la estabilidad, la ilusión, la largueza de miras/metas y de objetivos que les demanda una sociedad del siglo XXI. Hagan algo útil por las nuevas generaciones de nuestro país, y no sólo por sus intereses políticos.

Con los años, con las experiencias vividas, con los necesarios cambios que se deberían haber implementado para producir mejoras generales, me hace ser escéptico y cabe pensar si las administraciones educativas, y más concretamente los diferentes gobiernos que hemos tenido desde la introducción de estas evaluaciones, han tenido algún interés en que la educación mejore y tenga calidad.



Por Juan I. Morata Sanz.
Orientador educativo en la
Comunidad de Madrid.

MÁS QUE UN DIAGNÓSTICO: EXPERIENCIA EDUCATIVA DE TRABAJO Y SENSIBILIZACIÓN EN EL AULA Y EL CENTRO HACIA EL COLECTIVO DE PERSONAS CON TRASTORNOS MENTALES

Los trastornos mentales son altamente prevalentes y representan una carga significativa para usuarios y familiares. Dichos individuos usualmente deben lidiar con el estigma que se asocia al diagnóstico que reciben. El estigma hacia la enfermedad mental provoca consecuencias negativas en los pacientes y sus familiares, transformándose en la barrera principal para lograr su plena inclusión social.

Considerando lo anterior, el objetivo del presente artículo es mostrar una experiencia galardonada con el 3^{er} premio en el VI Concurso OrientaT, organizado por la Asociación Profesional de Orientadores/as en Castilla-La Mancha (APOCLAM).

En este proyecto los alumnos en la asignatura de Psicología de 1^o de Bachillerato trabajaron y analizaron las principales características de estos tipos de diagnósticos recogidos en el manual DSM 5 y CIE-11 y normalizaron los mismos a través de la creación y exposición de una serie de infografías donde dar visibilidad a través de famosos e influencers actuales, y no tan actuales, mostrando una realidad que nos atañe a todos y todas sin distinción, que está más presente de lo que pensamos, pero no por ello, debemos caer en la burla y el estigma fácil.



Infografías realizadas por los alumnos instaladas en el hall principal del centro



Los trastornos mentales son enfermedades que afectan gravemente al ser humano, afligiendo según la Organización Mundial de la Salud (OMS) a cerca de 450.000.000 que presentan algún diagnóstico de enfermedad mental. Además de ello estas personas luchan con la suspicacia y los prejuicios que se les presenta con frecuencia basados en un conocimiento distorsionado de los diagnósticos de enfermedades mentales. Por ello, es probable que sean excluidos socialmente impidiendo su acceso a los beneficios sociales, ya sea de vivienda, empleo y relaciones sociales, haciendo que el individuo afectado no busque ayuda por temor a que sea estigmatizado y rechazado.

Las personas con el estigma internalizado sustentan la clasificación en su inferioridad debido a no alcanzar los estándares de normalidad. Esta situación, acarrea en el paciente, la vergüenza que es altamente posible de presentarse cuando el sujeto nota que sus características son percibidas como algo vergonzoso. La estigmatización interna puede generar en la autoestima, que es la actitud positiva hacia uno mismo, efectos perjudiciales para este constructo llegando a disminuirla por la integración de los estereotipos de los grupos sociales al autoconcepto individual. En este sentido, el estigma internalizado afecta el propio autoconcepto generando inseguridad y autorechazo. Por otro lado, una autoestima alta puede prevenir el daño provocado por el estigma social. Ambas variables se relacionan en el paciente con trastorno mental cuando este se percibe incapaz de lograr sus metas y esto es reforzado por la sociedad que fortalece el estigma. Esta incapacidad autopercebida por su padecimiento mental es el resultado de una autoestima mermada de autopercepciones.

Ante esta situación y en la tercera evaluación, en la asignatura de Psicología, tras repasar los conceptos de las diferentes corrientes psicológicas mediante rutinas de pensamiento, detectamos la necesidad de derribar este estigma animando a las personas que están pasando por ello, a que “no están solas”. Para ello, se organizó una exposición a la que dimos por título: “Más que un diagnóstico”.

Este espacio, a la vista de todo el centro en el hall principal, consistió en una serie de infografías que cada alumno eligió y maquetó cuidadosamente en la herramienta tecnológica Canva, para mostrar que las personas con trastornos mentales están más presentes de lo que pensamos en la sociedad y nuestros referentes.

Lejos de mostrar una mera descripción del trastorno, se buscó la forma de llamar la atención del alumnado a través de una foto y un nombre de alguien famoso, sus reconocimientos y cómo dicho diagnóstico no le impidió para nada en conseguir sus objetivos vitales y profesionales.

Con el fin de que el trabajo con las infografías mantuviese un contenido y presentación común, respetando el lado creativo de cada alumno, se elaboró una rúbrica, a modo de matriz, en la que se recogieron una serie de criterios graduados cuya función era la de evaluar de manera integral todo el producto a la vez que podían dar medidas particulares de los elementos o, como denominan Guzmán-Cedillo, Flores y Tirado, 2012, “rubros que lo componen”, distinguiéndose las siguientes categorías:

- 1. Redacción y ortografía:** la infografía no debía tener faltas de ortografía, errores de puntuación, tipográficos o gramaticales.
- 2. Exposición de las ideas centrales y la información:** donde el alumnado debía ser capaz de hacer una síntesis de lo encontrado y presentarlo de una forma atractiva pensando en los posibles receptores del mensaje (el resto de la comunidad educativa) y donde el texto e imágenes debían estar claramente relacionados.
- 3. Uso de imágenes y colores:** donde no tanto buscar la estética de lo presentado sino la estrategia a la hora de resaltar las ideas o partes de la propia infografía (rasgos del diagnóstico, reconocimientos de la persona...).
- 4. Presentación visual:** si estos facilitaban la lectura de su contenido, si estaban relacionados con el tema y si se usaban recursos tales como flechas, llaves, viñetas, fondos, dando la idea de un conjunto homogéneo.
- 5. Manejo de la herramienta digital:** donde se veía el manejo y exploración del alumno de la herramienta a través de la observación directa en el aula, valorando positivamente el uso de plantillas, pero más aún si usaba y creaba a partir de una plantilla en blanco, añadiendo elementos, fuentes y colores.
- 6. Referencias:** donde los alumnos, además de los propios manuales de diagnóstico CIE-10 o DSM-5, sumaban más puntos al encontrar referencias periodísticas del trastorno, así como datos estadísticos que ofrecieran una aproximación a la realidad y presencia del mismo, viendo que es más común de lo que pensamos.

Así, tanto los alumnos creadores de la exposición, como los receptores de la misma, lejos de la curiosidad de conocer qué famosos tienen qué diagnóstico, como por ejemplo que Brad Pitt padece prosopagnosia o Billie Eilish trastorno de Tourette, mostraron y aprendieron sobre los mismos, pero, sobre todo, los vieron con otros ojos, después del trabajo lo realizado.

Podemos decir que el estigma internalizado se relaciona con la autoestima, de tal manera que los pacientes al no identificarse como parte del grupo estigmatizado pueden generar el potencial para sobreponerse a la enfermedad, enfrentando la crítica e internalizando los aspectos positivos de su enfermedad.

Con proyectos como el presente, no sólo tratamos de fortalecer la autoestima de este tipo de personas, sino también enseñar a quien no padece estos trastornos, aquello de que lejos del estigma hay una realidad; una persona, que somos más que eso, pero sobre todo que ya suficientes dificultades nos ponen de por sí la vida, como para aguantar también el estigma y rechazo por algo que no hemos elegido tener, porque como dice Constanza Orbaiz “un poder distinto”. Como afirman Muñoz M. et al (2019) “no debemos de anticipar el rechazo por parte de los otros, escondiendo la realidad o aislando los de la sociedad en caso de padecer alguno de estos trastornos en el plano de las relaciones sociales o el área de lo laboral, sino mostrarlo sin miedo como parte de la diversidad inherente al ser humano.

Y es que, a modo de conclusión, solo podemos añadir las palabras de J.F. Kennedy: “Si no podemos poner fin a nuestras diferencias, contribuyamos a que el mundo sea un lugar apto para ellas”.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2005) Libro Verde. *Mejorar la salud mental de la población. Hacia una estrategia de la Unión Europea de salud mental*. Bruselas, Bélgica.
- Felicísimo FB (2013). Estigma internalizado e autoestima: una revisión sistemática da literatura. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 15(1): 116-129.
- Goffman E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guzmán-Cedillo, Y.; Flores, R. C. Y Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 60 (12), 17-40.
- Muñoz M. et al. (2019). *Estigma y Enfermedad mental. Análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental*. Editorial Universidad Complutense. Madrid.
- Orbaiz Constanza (2017). *Discapacidad, un poder distinto*. TEDxRiodelaPlata Disponible en: <https://youtu.be/4NuF4HD94Qs>
- Organización Mundial de la Salud. (2013). 66.ª Asamblea mundial de la salud. *Resoluciones y decisiones, anexos*. Ginebra, Suiza.
- Roca E. (2013). *Autoestima sana. Una visión actual, basada en la investigación*. 2ª ed. Valencia: ACDE.
- Soares SN. (2011) A mensuração do estigma internalizado: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Estudo*, 16(4): 635-645.



Por María Pilar Medrano Oria.

Graduada en Relaciones Laborales y Recursos Humanos por la Universidad de Zaragoza. Máster en gestión y dirección de recursos humanos. Actualmente orientadora laboral y formativa dentro del Proyecto del sistema de acogida de protección internacional y temporal desde 2022.

PROYECTO DEL SISTEMA DE ACOGIDA DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL Y TEMPORAL

■ En el contexto del 75 aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, debería ser imperativo reflexionar sobre los avances y desafíos en materia de inclusión socioeducativa y laboral para las personas en situación de vulnerabilidad y desplazamiento.

El programa de protección internacional, también conocido como asilo o refugio, va dirigido a las personas que se encuentran forzadas a abandonar su lugar de origen en busca de seguridad y mejores oportunidades por lo que podría considerarse como pieza fundamental en la promoción de los derechos humanos y la solidaridad global. En un mundo marcado por conflictos, persecuciones y crisis humanitarias, este programa desempeña un papel crucial para asegurar que los individuos que se enfrenten a peligros reales en sus países de origen puedan encontrar un lugar seguro donde reconstruir sus vidas.

A lo largo de este artículo, destacaremos las iniciativas, los programas y las buenas prácticas que se han desarrollado para promover la inclusión socioeducativa y laboral de las personas refugiadas y solicitantes de asilo en las comunidades de acogida. La integración efectiva de estas personas es esencial para construir sociedades más justas y equitativas, donde se respeten los derechos de todos sin importar su origen ni condición.

Nuestra metodología de trabajo se basa en la combinación de intervención individual, acciones grupales y medidas complementarias, todas ellas adaptadas a las necesidades

específicas de cada participante. Con el objetivo de proporcionar una atención integral, se lleva a cabo una evaluación exhaustiva del participante, considerando tanto su formación académica como su experiencia laboral complementándose con el análisis de sus expectativas laborales y los diversos factores psicosociales que puedan influir en su proceso de inserción laboral. Esta información nos permitirá diseñar planes de intervención personalizados y realistas, estableciendo metas claras a corto, medio y largo plazo para cada individuo.

Es fundamental tener en cuenta que la población destinataria del proyecto puede presentar expectativas poco ajustadas a la nueva realidad en la que se encuentran. Por ello, se trabaja en el ajuste de expectativas de manera amplia, incluyendo la conceptualización de su situación, para prevenir situaciones de frustración y desmotivación. Mediante el contraste entre las características personales y las condiciones del mercado laboral, se establecen objetivos realistas y alcanzables.

Durante este proceso de evaluación de la empleabilidad, se va más allá de lo académico y laboral, para explorar el currículum oculto de cada individuo y evaluar su nivel de aptitud para el empleo. El dominio del idioma español también será un factor clave en esta evaluación, ya que afectará a las oportunidades laborales disponibles para cada participante. Con base en esta evaluación, se elabora un Plan de Acción que incluirá acciones y actividades específicas para su camino hacia la inserción laboral.



Dentro de este programa, se diseñarán dos itinerarios diferenciados: uno de empleo para los participantes con permiso de trabajo y otro prelaboral para aquellos que aún no lo tienen, con la perspectiva de que, una vez obtengan el permiso, podrán acceder al itinerario de empleo. Uno de los pilares fundamentales desde el inicio será llevar a cabo un análisis minucioso de la formación de cada participante. Esto nos permitirá, de manera transversal en cualquiera de los dos itinerarios, brindar información, asesoramiento y llevar a cabo las acciones necesarias para la homologación de títulos y convalidación de estudios, lo cual es un aspecto crucial en el programa facilitando su inserción sociolaboral.

Otro aspecto a resaltar es la línea de actuación enfocada a brindar un apoyo integral a la inclusión socioeducativa de los participantes, ayudándolos a identificar sus intereses y vocaciones. A través de un proceso de orientación, se adapta su itinerario educativo dentro del Sistema Educativo, para encaminarnos hacia estudios que les resulten atractivos y tengan salidas laborales.



Los objetivos a seguir para ello serían los siguientes:

- Informar y asesorar sobre el Sistema Educativo y las alternativas para realizar los exámenes de competencias clave nivel 2 y 3, que les abrirán oportunidades de acceso a certificados de profesionalidad.
- Explorar los diferentes sectores profesionales y los empleos con alta demanda, así como los itinerarios formativos necesarios para acceder a ellos.
- Ofrecer acompañamiento en el proceso de toma de decisiones para su carrera profesional, ofreciendo información y orientación para que puedan elegir de manera informada y alineada con sus objetivos.

Este enfoque integral permite preparar el perfil de cada participante para una inserción laboral exitosa, tomando en cuenta sus intereses, sus habilidades y competencias y el contexto del mercado laboral actual.

En su orientación laboral, se adopta una visión integradora y productiva que presenta a los integrantes todas las herramientas necesarias para encontrar oportunidades laborales acordes a sus perfiles. Dicha orientación sigue los pasos que se explican a continuación:

- **Asesoramiento individualizado:** La primera actuación comienza con la realización de entrevistas individuales con cada usuario para conocer sus destrezas, su experiencia laboral, sus intereses y sus expectativas profesionales. A partir de esta información, es posible ofrecer un asesoramiento personalizado y adaptado a sus necesidades específicas.
- **Elaboración de un currículum efectivo:** Se trabaja con los participantes en la creación o mejora de su currículum vitae, destacando sus fortalezas y experiencias relevantes para el tipo de empleo que buscan. A su vez se les enseña a adaptar el currículum según las diferentes ofertas laborales.

- **Cartas de presentación y habilidades para entrevistas:** Junto con el currículum, se les explica cómo redactar cartas de presentación convincentes que llamen la atención de los empleadores. Asimismo, se proporciona entrenamiento basado en la mejora de sus habilidades de entrevista, ayudándoles a sentirse más seguros y preparados para afrontar este proceso.
- **Búsqueda de empleo en línea y presencial:** Se les muestra cómo utilizar recursos en línea para buscar empleo, sean sitios web de empleo, redes profesionales y portales de empresas. También se facilita información sobre ferias de empleo y otras oportunidades de búsqueda presencial.
- **Formación en habilidades digitales:** En el contexto actual, el dominio de herramientas digitales es esencial para la búsqueda de empleo. Por lo tanto, es fundamental incluir en el programa formación que amplíe la capacitación en el uso de plataformas en línea, herramientas de búsqueda y aplicaciones útiles para la búsqueda de trabajo.
- **Seguimiento y apoyo continuo:** Una vez que comienzan su búsqueda de empleo, se considera fundamental mantener el contacto y seguimiento de los integrantes ofreciéndoles apoyo y orientación adicional. La disponibilidad que se presenta es total para responder preguntas, proporcionar retroalimentación y guiarlos en cada paso del proceso.
- **Desarrollo de estrategias de networking:** Se fomenta el networking como una herramienta poderosa para encontrar oportunidades laborales. Se explica a los usuarios cómo construir y mantener una red de contactos profesionales que les puedan abrir puertas en el mercado laboral.

El programa de protección internacional no sólo se centra en la persona a la que se ofrece asilo, sino que de forma paralela trabaja con las empresas.

- Es fundamental realizar una labor de **prospección laboral**, es decir, contactar con potenciales empresas colaboradoras

que operan en sectores relacionados con los perfiles de los/as participantes. Esto significa que se localizan e identifican compañías interesadas en contratar personas con habilidades específicas.

- Además, existe un trabajo de **información y sensibilización** a las empresas sobre el servicio que se realiza de intermediación laboral, destacando las ventajas de contar con personas refugiadas y solicitantes de protección internacional en sus equipos. El focus prioritario es **eliminar reticencias y prejuicios**.
- Captar ofertas de empleo de las empresas colaboradoras y otras fuentes, para presentarlas a los candidatos que mejor se ajusten a los requisitos de cada vacante. Se facilita la comunicación entre las empresas y los candidatos, brindando apoyo durante el proceso de selección.
- Lograr la fidelización de las empresas colaboradoras, manteniendo una relación cercana y ofreciendo un servicio de calidad. El propósito es generar confianza y satisfacción para que estas empresas sigan apostando por la inclusión laboral de refugiados y solicitantes de protección internacional.

Como queda reflejado y explicado, nuestro enfoque integral de orientación y prospección laboral maximiza las oportunidades de empleo para nuestros participantes, al mismo tiempo que fortalece la relación entre ellos y las empresas colaboradoras. Un trabajo coordinado y de equipo que persigue el logro de una inserción laboral exitosa y sostenible, promoviendo la diversidad y la inclusión en el ámbito laboral.

En este artículo, no sólo se pretende dar a conocer el programa de protección internacional, sino también inspirar a los lectores y los profesionales de la orientación a ser agentes de cambio en sus comunidades autónomas. Juntos, podemos construir un mundo más inclusivo y acogedor para quienes han tenido que dejar atrás su hogar en busca de una vida digna y segura.



LA RED DE ESCUELAS POR LOS DERECHOS HUMANOS



Por María José Marrodán Gironés.
Licenciada en Ciencias de la Educación.
Profesora de Pedagogía Terapéutica.

“*Abra el periódico cualquier día de la semana y verá la noticia de que alguien, en algún lugar del mundo, ha sido encarcelado, torturado o ejecutado porque sus opiniones o su religión son inaceptables para su gobierno (...). El lector tiene una desagradable sensación de impotencia. Pero si estos sentimientos de rechazo que experimentan personas de todo el mundo pudieran unirse en una acción común, podría hacerse algo eficaz.*”

Peter Benenson, fundador de Amnistía Internacional.

■ AMNISTÍA INTERNACIONAL

Algo eficaz, cooperativo y global es lo que realiza Amnistía Internacional (AI). Amnistía Internacional, recordemos, es un movimiento mundial, democrático, independiente y laico de más de 10 millones de personas socias, activistas y voluntarias que está presente en 150 países. Su labor se centra en combatir los abusos contra los derechos humanos de víctimas con nombre y apellido a través de la investigación, la denuncia pública y el activismo. Su objetivo es que todas las personas disfruten de los derechos establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, ya que estos Derechos que tienen su origen en la dignidad del ser humano, son derechos inherentes a todos nosotros sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición.

La organización, que existe desde el año 1961, recibió en 1979 el Premio Nobel de la Paz por “haber contribuido a afianzar la libertad, la justicia y, con ello, también la paz en el mundo”.

■ LA RED DE ESCUELAS POR LOS DERECHOS HUMANOS

Amnistía ayuda a las personas específicas a reivindicar sus derechos y también lo hace a través de la educación y la formación.

Es por ello que en el año 2009 comenzó el proyecto de la **Red de ESCUELAS por los DERECHOS HUMANOS (Colegios Amigos de los Derechos Humanos)** y lo hizo en 14 países: Benín, Costa de Marfil, Dinamarca, Ghana, Irlanda, Israel, Italia, Marruecos, Moldavia, Mongolia, Paraguay, Polonia, Reino Unido y Senegal. La red de centros de enseñanza sigue extendiéndose. Actualmente hay 700 centros de la Red de Escuelas de Amnistía Internacional en 22 países de todo el mundo.

La **Red de ESCUELAS por los DERECHOS HUMANOS** son comunidades escolares en la que **“los derechos humanos se aprenden, se enseñan, se practican, se respetan, se protegen y se promueven”**. Se basan en los principios de igualdad, dignidad, respeto, participación y ausencia de discriminación.

Son, por tanto, **lugares inclusivos donde toda la comunidad educativa participa**, cada cual según sus circunstancias, para hacerse eco y defender los derechos humanos de modo que se pueda avanzar “hacia una sociedad global más pacífica y justa”.

En la Comunidad de La Rioja, este curso será el noveno de la trayectoria de Las Escuelas por los DDHH conducidas por la Coordinadora del Equipo de Educación en DDHH en La Rioja, Concha Arribas.

■ ¿QUÉ CENTROS PARTICIPAN?, ¿CÓMO SE ACTÚA? Y ¿QUÉ SE HACE?

Las actuaciones que se realizan están abiertas a todos los centros de La Rioja, no sólo los que están adscritos a la RED.

Varían desde charlas puntuales sobre DDHH, o sobre un derecho en concreto que quiera trabajar ese centro (crisis climática e influencia en las personas, emigración, etc.), hasta las acciones continuas y programadas en centros que estén ya incluidos en la RED o que se agreguen por primera vez.



Las programaciones para cada curso conllevan temas de Derechos Humanos vinculados a las grandes campañas y personas por las que está trabajando Amnistía Internacional: presos/a de conciencia, pena de muerte, tortura, derecho a la vivienda y a la salud, infancia, etc. Así, por ejemplo, la Programación del curso anterior comenzaba en septiembre/octubre de 2022 tratando el tema “Educación niñas afganas”. También pueden tratarse temas de DDHH propuestos por los centros y alumnado como cuestiones sobre el feminismo, legislación española, refugiados, ...

Los planes de cada curso recogen, por supuesto, 4 o 5 grandes acciones de Derechos Humanos vinculadas a alguna de las fechas clave:

- **25 de noviembre de 2022:** Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.
- **10 de diciembre de 2022:** 75 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- **31 de enero de 2023:** Día Escolar de la Paz y la No Violencia. Se mantiene la acción: “Regala tus palabras” en la que estudiantes y profesorado hacen llegar palabras de aliento y solidaridad a personas presas de conciencia en todo el mundo.
- **8 de marzo de 2023:** Día Internacional de la Mujer.
- **11 de marzo de 2023:** Derechos Humanos de las Mujeres.
- **22 abril:** Día de la tierra y 5 junio Día Medio Ambiente.

Estas acciones en los centros educativos se incardinan en el marco legislativo que muestra la figura 1.

¿Qué marco normativo ampara el trabajo sobre Derechos Humanos en la escuela?



Figura 1: esquema recogido en la Programación 2023-2024 de la Red de Escuelas por los DDHHA en La Rioja, elaborada por Concha Arribas.

En resumen, La Red de Escuelas:

- **Tiene como objetivo** hacer del centro escolar un espacio de reflexión sobre nuestros derechos y los derechos de las demás personas, en un marco participativo e interactivo.
- **Es una invitación a la comunidad educativa** (profesorado, alumnado, personal no docente, padres y madres) para que se comprometan con la lucha por los Derechos Humanos convirtiéndose en **verdaderos activistas**.
- **Se trabajan todos los temas referentes a DDHH.**
- **Se aportan propuestas didácticas** para poner en práctica en el aula o en el centro educativo en su conjunto.
- **Se dan Información actualizada** y propuestas de acciones en redes sociales.
- **Se facilitan contenidos** para trabajar el tema de los Derechos Humanos en las distintas materias que se imparten.

EL CONCURSO ANUAL DE LA RED DE ESCUELAS POR LOS DDHH

Cada año se realiza el concurso anual de Derechos Humanos de la Red de Escuelas de Amnistía Internacional.

En 2023, en su 8ª edición, el concurso, en La Rioja, se celebró bajo el lema: “La guerra es muy mala escuela”.

De los 27 alumnos y alumnas seleccionadas en la fase autonómica, nueve centros de La Rioja (IES Batalla de Clavijo, IES Comercio, IES Cosme García, IES Escultor Daniel, IES Hermanos D’Elhuyar, Sagrado Corazón Jesuitas, IES La Laboral e IES Sagasta) han sido premiados y tres han merecido una mención especial. En total se presentaron más de 600 trabajos.

Los premios se concedieron en las modalidades de poesía, relato, dibujo y audiovisuales. El acto de entrega tuvo lugar en los Cines 7 Infantes de Logroño el 19 de abril de 2023.

Así nos explicó la coordinadora, Concha Arribas, esta edición del concurso:

Finalizaba 2022 cuando escuchamos juntos la canción “Milonga del moro judío”, del cantante Jorge Drexler. Uno de sus versos ‘La guerra es muy mala escuela’ prendió en nuestro quehacer escolar como expresión motivadora para difundir la convocatoria. La circunstancia que está viviendo el mundo con la invasión de Rusia a Ucrania nos dio pie para proponer una reflexión necesaria en las aulas. Conseguimos hablar con Jorge Drexler, que mostró su satisfacción y permitió de buena gana que utilizáramos sus versos como lema para la 8ª edición del concurso de la Red de Escuelas de Amnistía Internacional en La Rioja.



Figura 2: Concurso escolar por los DDHH, edición 2019.



Figura 3: Concurso escolar por los DDHH, edición 2023.

Un año más de premios tras siete concursos escolares anteriores. Una realidad actual que trata de buscar en La Rioja la interpretación que hacen los jóvenes, tanto chicas como chicos, de la vulneración flagrante de los DDHH. Contar entre el alumnado de La Rioja con personas refugiadas ucranianas y de otros países, como demuestran los trabajos y videos premiados, ha llenado de razones nuestra propuesta, bien acogida por el profesorado y alumnado en general. Más de 600 trabajos demuestran que nuestra presencia en todos los centros y en todos los niveles escolares de un nuevo lenguaje, el de los trabajos del alumnado y destacadamente de los videos presentados, nos reclama también una forma nueva de actuar. Realidades en el mundo vistas con compromiso y con lenguaje y creatividad juvenil.

Un acto sencillo, en una sala de cine de la ciudad, puso el broche final a nuestro trabajo el pasado 19 de abril. Familiares, profesorado y alumnado mostraron con agrado y de manera activa sus creaciones en directo. Brillante. Un ambiente de colaboración en una jornada educativa entrañable y acogedora; llena de alegría, simpatía y sonrisas: visionado de videos, lectura de textos y música en directo con canciones interpretadas por alumnas y alumnos.

En esta tesitura les colocamos para estimular su complicidad, para avanzar en derechos, en el respeto a la naturaleza, siempre hacia el camino de la paz.

■ EN EL 75 ANIVERSARIO, ¿QUÉ?

En 2023 se cumplió el 75 Aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, un momento aún más especial para dar a conocer la Declaración al alumnado de modo que sea consciente de sus derechos.

Con motivo de ello, la compañía teatral El perro azul, de forma colaborativa con Amnistía Internacional, ofertó una actividad propia y exclusiva para las Escuelas por los DDHH de Amnistía Internacional, la obra de teatro NÓMADA: la historia de un niño que se queda en la frontera, “en los márgenes del mundo, el real, el de la imaginación, el de los sueños, los recuerdos”. El espectáculo tiene la pretensión de acercarnos los unos a los otros, derribar muros y que “niños y niñas adquieran experiencia sobre el hecho migratorio más allá de la marginación, el miedo y el desconocimiento.”

Desde estas líneas nos unimos al quehacer en pro de los Derechos Humanos y felicitamos tanto a nuestro alumnado riojano por los reconocimientos logrados en su trabajo y a nuestra coordinadora Concha Arribas por su incalculable esfuerzo, como a las Redes Escolares para los DDHH de todo el mundo y a Amnistía Internacional por su inconmensurable labor. Igualmente animamos a los centros a concienciar y a actuar en defensa de los Derechos Humanos como base esencial de la convivencia y a participar en las REDES de Escolares.

Cerramos con estas palabras de Arribas: “Nuestro mensaje queda claro: el mundo puede cambiar, pero no va a cambiar solo. Necesitamos la mirada juvenil, la visión crítica, la compañía de los más jóvenes para conseguir un mundo mejor.”

BIBLIOGRAFÍA

- Arribas, C. Programación 2023-2024 Red ESCUELAS por los DERECHOS HUMANOS. La Rioja.
<https://www.amnesty.org/es/>
<https://redescuelas.es.amnesty.org/>
<https://blogs.es.amnesty.org/larioja/>
<https://redescuelas.es.amnesty.org/blog/historia/articulo/la-rioja-concurso-de-audiovisuales-la-guerra-es-muy-mala-escuela/>
<https://iesbatalladecavijo.larioja.edu.es/2-contenidos/569-concurso-sobre-derechos-humanos-red-de-escuelas-de-amnistia-internacional>

RECURSOS

- <https://redescuelas.es.amnesty.org/que-es-la-red/>



Por Sara Vázquez Reyes.

Maestra de Educación Infantil.
Máster en Psicopedagogía con
especialidad en Orientación Escolar
por la Universidad de Málaga.

UN PROCESO DE METAMORFOSIS ENTRE DOS MUNDOS

El acompañamiento al alumnado de primaria en su periodo de tránsito a secundaria desde la Orientación Escolar

El periodo de tránsito de primaria a secundaria es un momento muy significativo en la vida de los/as estudiantes, marcado por cuantiosos cambios que no solo son académicos, sino que también afectan a su desarrollo personal y social. Estos se deben al momento en el que el siguiente alumnado se encuentra de su vida, correspondiente a la adolescencia temprana, donde se experimentan transformaciones muy significativas en aspectos físicos, cognitivos, emocionales y sociales que pueden afectar a su proceso de adaptación y aprendizaje en la nueva etapa educativa y que en la siguiente propuesta podremos analizar y desglosar.

Siguiendo este contexto, la figura de la psicopedagogía juega un papel crucial, pues será el encargado de proporcionar los conocimientos adecuados para tratar este periodo de transición que vivirán tanto el alumnado como el profesorado y la familia de estos/as. En la siguiente intervención, veremos la importancia de una correcta relación entre redes externas e internas (comunidad educativa) y la función de los/as orientadores de los centros IES “Ben Gabirol” y CEIP “Giner de los Ríos”, ambos centros de Málaga, para garantizar un adecuado tránsito.

Conscientes de todo lo que supone dicha transición, se propone la siguiente intervención psicopedagógica para abordar dichos cambios y desafíos que experimentan los/as alumnos/as en el paso de la etapa de primaria a la etapa de secundaria. Para ello, realizaremos varias sesiones con los diferentes miembros de la comunidad educativa (profesores/as, familias y alumnos/as) de modo que se puedan encontrar y analizar aquellas dificultades, temores e inseguridades que estos/as experimentan durante el periodo de tránsito para poder, por tanto, brindarles un apoyo integral que abarque no sólo aspectos académicos, sino también socioemocionales y que además pueda prevenir que dichos retos afecten a su desarrollo personal y próximo curso.

Por todo ello, esta intervención se centra en un enfoque holístico que tiene en cuenta las características individuales de los/as estudiantes, así como sus fortalezas y debilidades que a través del acompañamiento de la orientación se trabajarán para conseguir una transición exitosa y una adecuada adaptación a la nueva etapa educativa.



Figura 1: Fotografía de la propuesta llevada a cabo en el CEIP “Giner de los Ríos”.



■ EL PERIODO DE TRÁNSITO DE PRIMARIA A SECUNDARIA

■ ¿QUÉ ES EL TRÁNSITO?

El tránsito en el ámbito de educación se trata de un proceso interetapas que experimenta el alumnado bien sea desde la Educación Infantil (EI) a la Educación Primaria (EP) o de EP a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Según autores como Álvarez y Pareja (2011, como se citó en Fidalgo-García y Barrera-Corominas, 2014) existen cuatro fases en el proceso del tránsito por el que el alumnado pasa y que son importantes de conocer por parte de los/as docentes y por todos/as los/as profesionales educativos:

1. La pretransición (preparación del período de tránsito).
2. El momento del cambio.
3. El asentamiento, en la que se deberán utilizar estrategias que faciliten su adaptación y el cual dependerá de su rapidez según la capacidad de cada niño/a.
4. La adaptación, la cual clausura con el periodo de tránsito y garantiza su correcta inclusión dentro del nuevo ambiente.

En concreto, el tránsito que se realiza entre las etapas de EP y ESO puede considerarse el más complejo, dado que además de enfrentarse a numerosos cambios estructurales en el sistema educativo que veremos a continuación, también deben afrontarlos individualmente, pues a la edad de los 12 años, los preadolescentes comienzan a vivir cambios en su desarrollo personal hacia la adolescencia temprana, lo cual requerirá de una orientación que les permita entender lo que les sucede y afrontar esta nueva etapa (González y González, 2015).

Así pues, el tránsito escolar y educativo debe tener en cuenta diferentes aspectos como: la adaptación, una visión más positiva hacia los cambios, establecer relaciones interpersonales saludables, cuidar la parte emocional del alumnado, ofrecer oportunidades

de desarrollo, permitir saciar las curiosidades del alumnado a través de nuevos aprendizajes, y más (Balaguera y Estupiñán, 2020).

■ LA ACTUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN EL PERIODO DE TRÁNSITO

La orientación escolar en la etapa de la adolescencia es fundamental para prevenir síntomas depresivos tanto en el alumnado como en la familia, así como evitar que el “síndrome del profesor quemado” se dé entre los/as profesionales educativos (López et al., 2023). Dicha figura, tiene las capacidades adecuadas para evaluar y diagnosticar, pero también para prevenir e intervenir, por ello, en este periodo tan lleno de cambios, como es el tránsito de la EP a la ESO, el/la orientador/a de ambos centros tomarán un papel protagonista.

“El objetivo de la escuela no es solo desarrollar capacidades cognitivas, sino contribuir al conjunto del desarrollo de la persona” (Martín, 2001, p.115) y para ello, la figura del/de la orientador/a debe actuar como intermediario/a entre los/as componentes de las redes internas del centro (familia, profesorado y alumnado) enfocándose tanto en áreas académicas, como laborales y personales que implican continuamente la interrelación entre dichas redes internas y las externas al centro (Servicios sociales, psicólogos, psiquiatras, asociaciones, etc.).

Así pues, teniendo en cuenta todo lo anterior y que dicho periodo de tránsito de primaria a secundaria es un momento en el que toda la comunidad educativa requiere de apoyo y orientación, el/la orientador/a deberá actuar como patrón en esta expedición para conseguir que todos/as naveguen a la par en este proceso de metamorfosis constante.

■ UN PASO A LA ADOLESCENCIA

En el periodo de tránsito se incluye uno de los momentos más cruciales para el ser humano y este se trata del paso a la adolescencia, el cual se da entre el periodo de la niñez y la adultez.

Según la UNICEF (2020) en concreto en la adolescencia existen 3 momentos claves: la adolescencia temprana que abarca de los 10 a los 14 años, la adolescencia media que dura 2 años más siendo desde los 15 hasta los 17 años y la adolescencia tardía que va desde los 18 hasta los 19, pues a partir de ahí ya estaríamos hablando de juventud.

En esta etapa, el ser humano experimenta numerosos cambios que afectan a sus conductas, decisiones, control emocional y relaciones, siendo estas más rebeldes, tomando decisiones precipitadas e instintivas, vivenciando una constante vorágine de emociones a veces incontrolables y entablando nuevas relaciones sociales que repercutirán en su personalidad, pues la definirán (Jacobus et al., 2018).

En concreto, según Güemes-Hidalgo et al. (2017) **el periodo de tránsito se aborda en la etapa de la adolescencia temprana**, en la cual se experimentan ciertos cambios que se suman a los nervios, la ansiedad y la incertidumbre que se deben tener en cuenta a la hora de realizar el tránsito. **Dichos cambios pueden darse:**

- **A nivel físico**, como consecuencias hormonales en aspectos de la voz, en el crecimiento del pelo y del acné.
- **A nivel psicológico**, adquieren mayor independencia, experimentan una compleja gestión emocional, tienen comportamientos rebeldes y cambios constantes de humor.
- **A nivel cognitivo**, pasa a tener un pensamiento abstracto y lógico ya que se produce un considerable crecimiento neuronal-glial y nuevas conexiones neuronales.
- **Así como a nivel social**, dado que, a nivel cerebral, en la zona de corteza prefrontal se genera dopamina y endorfinas al realizar nuevas amistades.

Así pues, queda claro la responsabilidad tan grande que ocupa la orientación en dicho proceso de tránsito. Por ello, tras realizar





una búsqueda bibliográfica exhaustiva sobre esta temática, se ha decidido llevar a cabo la siguiente intervención psicopedagógica de modo que se consiga tratar dichos aspectos que parecen ser obviados por la sociedad y demostrar que dicha transición necesita ser expuesta y trabajada por los numerosos resultados positivos que a la larga en la etapa de secundaria se dan.

■ INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La siguiente propuesta de intervención se ha diseñado en base a 10 sesiones compuestas de diferentes situaciones de aprendizajes que se llevarán a cabo a lo largo de todo el curso y en las que se actuará tanto con los/as docentes, como con las familias y el alumnado de los centros IES “Ben Gabirol” y CEIP “Giner de los Ríos”, ambos pertenecientes a la comunidad autónoma de Andalucía y situados en la provincia de Málaga, así como integrados en el distrito de la Cruz del Humilladero.

En concreto, la sesión 1 se realizará al comienzo del curso, de modo que se organice todo el periodo de tránsito entre ambos centros; las sesiones 2, 3, 4 y 5 tendrán lugar en el segundo trimestre, en las que se intervendrá tanto con alumnos/as, como con profesorado y familias; y las sesiones 6, 7, 8, 9 y 10 se darán en el tercer trimestre, donde sobre todo se intervendrá con el alumnado del CEIP “Giner de los Ríos”, pero también se darán reuniones intercentros.

■ LAS SESIONES

Sesión 1: “Toma de contacto”. En la siguiente reunión de coordinación llevada a cabo con el profesorado de ambos centros se pretende: constituir la comisión para el curso actual, tratar la adaptación del alumnado de nuevo ingreso y solicitar información a los/as compañeros/as del CEIP, conversar sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado NEAE y planificar las intervenciones próximas que se realizarán en el programa de tránsito, fijando días en el calendario.

Sesión 2: “Pasaporte hacia el éxito”. En esta sesión trabajaremos directamente con el alumnado de 1º de la ESO, los cuales redactaron cartas siguiendo un guión previamente elaborado por el/la orientador/a del centro con el objetivo de que los destinatarios sean los/as alumnos/as de 6º de EP, de modo que se establezcan los primeros lazos de unión intercentros.

Sesión 3: “Una apuesta hacia la mejora educativa”. Las cartas anteriores serán analizadas dentro del Departamento de Orientación (DO) de modo que se extraigan diferentes aspectos de mejora para el próximo curso que sirvan de referencia al profesorado y al centro, elaborando para ello un informe que se expondrá en la sesión 4 la cual conlleva una reunión con dichos/as docentes.



Figura 2: Momento de la realización de cartas y análisis de las mismas.

Sesión 5: “Un puente hacia el hogar”. Las familias del CEIP Giner de los Ríos visitarán el futuro instituto de sus hijos/as. Para ello, el/la orientador/a elaborará un breve seminario que trate los aspectos de la adolescencia tratados en este documento y que serán fundamentales para conseguir una involucración en todo el proceso por parte de las familias.

Sesión 6: “Visita de la mano del conocimiento”. En esta ocasión será el propio alumnado del CEIP Giner de los Ríos quienes visiten el IES “Ben Gabirol”, con el objetivo de conseguir apaciguar sus miedos y dudas, así como establecer primeros vínculos de unión entre docentes y alumnado, pues durante esta visita además de enseñar las diferentes instalaciones del centro, también se tratará el funcionamiento del centro, así como sus normas de convivencia. Para ello, el/la orientador/a será quien prepare dicha visita con ayuda del centro, y para ello será el alumnado de 1º de la ESO quienes muestren dicho centro y comenten los aspectos más relevantes del mismo con el objetivo de que pongan cara por primera vez a sus futuros/as compañeros/as del centro.

Sesión 7: “Una reflexión frente al espejo”. El/la orientador/a visitará el CEIP para trabajar con el alumnado de 6º aspectos relacionados con la salud mental, la autoestima y el autoconcepto a través de dinámicas divertidas y con trasfondo como son “A través del espejo” (hacerse preguntas a su reflejo) y “un collage de empoderamiento” (con recortes elaborar un collage que muestre su autoconcepto).

Sesión 8: “Tejiendo conexiones”. La siguiente sesión pretende conseguir que se atravesase un camino de nuevas amistades trabajando las Habilidades sociales (HHSS) con el alumnado de 6º del CEIP “Giner de los Ríos” y haciendo entrega de las cartas del alumnado de 1º de la ESO como muestra de quienes serán sus futuros compañeros del IES “Ben Gabirol”.



Sesión 9: “Currículum al descubierto”. Reunión de jefes de departamento y tutores de ambos centros para coordinar aspectos relativos al currículo.

Sesión 10: “Un encuentro de ideas”. Reunión intercentros de especialistas en atención a la diversidad con los tutores de 6º de CEIP “Giner de los Ríos” para ver aspectos psicopedagógicos del alumnado y las medidas de atención a la diversidad.



Figura 3: Reuniones docentes, visitas y dinámicas realizadas.

■ EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación en el ámbito de educación se trata de una herramienta clave para garantizar la calidad de los distintos procesos educativos que se dan en toda la comunidad educativa. Este instrumento permite a los/as profesionales educativos mejorar continuamente en su ámbito (Lukas y Santiago, 2022).

Para poder evaluar esta propuesta de intervención se ha realizado de tres modos diferentes: una dirigida al alumnado de 6º de primaria a través de una diana de evaluación y otra dirigida a los docentes, puesto que este método “es una herramienta sencilla y muy visual con la que podemos evaluar habilidades técnicas de un producto” (Bazán, 2022, p.52); y una escala de tipo *Likert* de cinco puntos compuesta por siete ítems o logros para realizar una evaluación más general de la propuesta. En concreto, con estos métodos se pretende conseguir un estudio de la propuesta en primera persona, de modo que se pueda reflexionar sobre aquellas mejoras que se pueden realizar para el próximo curso y conocer qué métodos funcionan y cuáles no; así como conseguir unas conclusiones bien contrastadas y sólidamente respaldadas.

■ CONCLUSIÓN

Dicha investigación y propuesta psicopedagógica ha tenido en cuenta en todo momento las teorías y directrices aportadas por los distintos autores mencionados en las diferentes búsquedas bibliográficas realizadas, demostrando que este periodo interetapas precisa de una adecuada adaptación y programación por parte de los/as profesionales de la educación y en concreto, una implicación por parte de la figura psicopedagógica en el centro educativo, que en este caso se trata de ambos/as orientadores/as de las diferentes escuelas.

Gracias a esta intervención llevada a cabo en el curso 2022-2023 he podido comprobar el papel tan importante que supone la figura del/de la orientador/a en el proceso de tránsito, pues este interviene en todo momento entre los diferentes centros consiguiendo generar climas distendidos, amistosos y de respeto no solo entre el alumnado, sino también entre las familias y el profesorado del centro. Sin duda, los objetivos planteados en las diferentes sesiones se han cumplido, logrando obtener una mejor adaptación del alumnado de primaria para su próximo curso en la ESO en este caso, tal y como se refleja en las evaluaciones realizadas.

Todo esto ha sido posible gracias a los diferentes agentes educativos que han ido interviniendo en cada una de las sesiones, pues con su confianza, capacidad de crítica y reflexión, así como por su interés y dedicación en el periodo de tránsito se ha podido lograr una calidad educativa que probablemente se verá reflejada en los niveles de autoestima, autoexigencia, motivación, desarrollo social, capacidad de aplicar HHSS e incluso en las calificaciones, en este curso y todo ello por apostar en aspectos que se salen de lo académico y que hablan con el co(razón).

Por último, quisiera aprovechar estas últimas líneas para expresar mi más profundo agradecimiento a la Universidad de Málaga por haberme brindado la oportunidad de realizar las prácticas del Máster en Psicopedagogía y poder así conocer el mundo de la orientación de la mano de Ana Cobos Cedillo, siendo mi guía durante este camino y el impulso necesario para seguir mejorando como profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Balaguera, L. E. H. y Estupiñán, M. R. (2020). La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: una aproximación teórica. *Educación y Ciencia*, (24), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7983717>
- Bazán, M. B. (2022). *Aprender con pensamiento visual*. Libros de Cátedra.
- Fidalgo-García, M. y Barrera-Corominas, A. (2014). La transición de la Primaria a la Secundaria: Ideas a partir de un estudio de caso. *Monográfico*, 283. <http://goo.gl/UrqLN9>
- González, C. y González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>
- Güemes-Hidalgo, M., González-Fierro, M. J. y Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/06/Pediatría-Integral-XXI-4_WEB.pdf#page=8
- Jacobus, J., Morris, AS, Silk, JS. & Squeglia, LM. (2018). Adolescent Brain Development: Implications for Understanding Risk and Resilience Processes Through Neuroimaging Research. *Journal of research on adolescen*, 28(1), 4-9. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jora.12379>
- López, R., López, Y. y Puig, O. (2023). Prevención de la depresión en los adolescentes: audiencias y responsabilidades compartidas. *Revista Mapa*, 7(30), 14-29. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/354>
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2022). *Evaluación educativa*. Alianza editorial.
- Martín, E. (2001). Los procesos de cambio en la Educación Secundaria Española: balance provisional En C. Braslavsky (Ed.), *La Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana.
- UNICEF. (2020). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>





II CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RIEEB* EN MÉXICO

**Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar*



Por Rafael Bisquerra Alzina, Xavier Monferrer y Carme Pujol (miembros de la RIEEB).



EXPERIENCIAS,
TALLERES
Y PROGRAMAS

Los días 30 y 31 de agosto y 1 de septiembre de 2023 se celebró en México el II Congreso Internacional de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar). El tema específico del congreso fue *Pedagogía de la Educación Emocional: de la Teoría a la Práctica* y el objetivo, potenciar la dimensión emocional en la educación.

Organizado por la Universidad Iberoamericana, la persona dinamizadora que lo hizo posible fue Cimenna Chao, en colaboración con la RIEEB. Además de los congresistas presenciales, se dio la posibilidad de participar online. Participaron personas procedentes de un total de 13 países, además de México, por lo que sabemos, participaron personas de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Estados Unidos, Guatemala, Perú y República Dominicana.

El perfil mayoritario de los congresistas era representantes de instituciones educativas, públicas y privadas, de infantil, primaria, secundaria y universitaria, incluyendo personal docente e investigador.

Se presentaron ponencias, talleres, comunicaciones, pósters, mesas redondas, paneles y sobre todo se dio la oportunidad de interactuar entre profesionales de muy diferentes países sobre la educación emocional, su importancia, necesidad, técnicas, estrategias y propuestas para la práctica.





A continuación, se presenta una breve descripción de algunas de las ponencias por su interés.

John Pellitteri (presidente de la Sociedad Internacional para la Inteligencia Emocional, ISEI), presentó una ponencia sobre la fundamentación científica de la educación emocional, en la que aportó abundante bibliografía científica con evidencias que apoyan una práctica fundamentada.

Pablo Fernández Berrocal trató la evaluación de la inteligencia emocional y las competencias emocionales. Recalcó la necesidad de continuar investigando para aproximarnos a la forma óptima de evaluación.

Lorea Martínez, profesora del Teachers College de la Universidad de Columbia en Nueva York, presentó “Pedagogía con corazón: El modelo HEART in Mind®”, donde subraya la necesidad de crear comunidades de pertenencia en los centros educativos. Para ello, propone el modelo HEART in Mind, publicado originalmente en inglés en los Estados Unidos y ahora disponible en español. HEART son unas siglas que significan: H-Honrar a las emociones, E-Elegir las respuestas, A-Aplicar empatía, R-Reavivar las relaciones y T-Transformar con un propósito. HEART es un vehículo que apunta la excelencia académica, el bienestar sostenible y una ciudadanía comprometida. Se basa en el establecimiento de relaciones positivas entre estudiantes y adultos y se organiza en tres niveles de actuación: el aula, el centro educativo y la comunidad. La Dra. Martínez discutió la necesidad de analizar las condiciones sociales y emocionales que los docentes crean en sus aulas. La pedagogía con corazón reclama la capacitación de los adultos y su desarrollo socioemocional como un ingrediente imprescindible en la transformación de los centros educativos a partir del aprendizaje socioemocional. Para más información sobre el trabajo de la Dra. Martínez y el modelo HEART in Mind se puede consultar el sitio web loreamartinez.com

Merece especial mención la **Mesa de diálogo** con motivo de la presentación del Vol. 3 Núm. 2 de la Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar”. Esta revista se puede descargar gratuitamente de rieeb.com y también se encuentra buscando por el navegador. Presentó esta mesa Cimenna Chao, quien destacó la necesidad de este tipo de publicaciones para fundamentar científicamente la educación emocional. Rafael Bisquerra presentó un artículo donde se revisan todas las publicaciones en revistas científicas sobre las emociones epistémicas, donde se observa que el gran “boom” se produce en 2022, lo cual pone de manifiesto que es un tema de rigurosa actualidad. Lorea Martínez trató de la “Pedagogía del corazón”, tema que desarrolla en su ponencia del congreso. Emiliana Rodríguez abordó la educación socioemocional para el florecimiento personal. Y Anna Belykh expuso su estudio “Manejo emocional durante la pandemia: prácticas de estudiantes universitarios con trayectoria continua”.

Un **Panel de Expertos** abordó la Educación Emocional para el Cuidado de la Salud Mental. La educación emocional puede jugar un papel importante en la promoción de la salud mental, ya que las investigaciones señalan que la mejor estrategia preventiva es el desarrollo de competencias emocionales. Cobra cada vez más importancia la educación emocional y las competencias emocionales como factores de salutogénesis y por lo tanto potenciadores de la salud mental. Cuando se habla de salud mental, muchas veces estamos pensando en trastornos emocionales (ansiedad, estrés, depresión). En tiempos de la pandemia, estos trastornos se han incrementado de forma espectacular en algunos contextos. Lo cual pone en evidencia que en su mayoría no son debidos a causas genéticas innatas, sino a factores ambientales. La educación es un factor ambiental que puede contribuir a la prevención, o a la predisposición, según como se ponga en práctica. Se llama la atención sobre una educación emocional que sea eficiente para la promoción de la salud mental. Para ello se necesita sensibilizar al profesorado y formarle debidamente, tanto en lo que respecta a la formación inicial como a la formación permanente.

Destacaron, por su carácter eminentemente práctico, los talleres simultáneos con títulos como “Emociones y Sexualidad” (Manuel López Pereyra), “Comunicación No Violenta” (Carme Pujol), “El Regalo del Elefante: Mindfulness y Educación Emocional” (Amira Valle), “Educación Somática y Feldenkrais para el Bienestar” (Ximena González) y otros.

Entre los temas recurrentes están: la educación emocional como factor potenciador de la salud mental, la educación emocional para la prevención de la violencia (de género, acoso escolar, juvenil), la educación emocional para la prevención (ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, suicidio, violencia, etc.), la educación emocional como factor potenciador de la convivencia y el bienestar. La transversalidad de la educación emocional quedó patente en muchas ponencias y talleres. Se hizo especial referencia a la relación entre las emociones y el arte, la sexualidad, la violencia, la convivencia, etc.

En el acto de clausura se anunció que el III Congreso Internacional de la RIEEB se va a celebrar en la ciudad de Bogotá (Colombia) los días 28, 29 y 30 de agosto de 2025, bajo los auspicios de la Universidad del Rosario (UR). Esta universidad ha construido un edificio destinado exclusivamente a la educación emocional, donde se realizan actividades diversas, entrenamientos, gimnasia emocional, cursos y formación diversa. Las personas interesadas en conocer este entorno pueden buscar por “UR Emotion”. En este espacio se va a celebrar el próximo congreso, lo cual es un factor de motivación añadido para asistir y conocer esta experiencia pionera.



Por Lola Salguero Román.



Por David Reyes Pastor.

INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA Y LABORAL DESDE EL ACOMODO EMOCIONAL EDUCATIVO EN EXTREMADURA

Estrategia educativa preventiva para la promoción de una salud mental saludable

Somos testigos de una concienciación creciente en la importancia y necesidad de la educación emocional por sus efectos favorables para la prevención de ansiedad, estrés, depresión, violencia, suicidios, consumo de drogas y otros comportamientos de riesgo, así como la mejora de las competencias emocionales, autoestima, convivencia, rendimiento y bienestar personal y social.

De acuerdo con las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre un 5% y un 15% de la población infantil presenta trastornos psicológicos que, además de afectar a su vida social, **disminuyen sus oportunidades educativas, vocacionales y profesionales.**

En una encuesta interna que realizamos a los Servicios de Orientación educativa, desde la Dirección General de Innovación en Inclusión Educativa de la Junta de Extremadura,

encontramos que existía una percepción del 85% de aumento de problemas emocionales en los centros educativos en los que desarrollan su labor.

Sin embargo, pese a que la probabilidad de aparición de problemas de salud física y mental es similar, esta última **no suele abordarse en el espacio escolar con la misma frecuencia.**

En este contexto decidimos desarrollar una estrategia para la educación emocional y la salud mental, dando un visión estratégica y sistemática a diferentes acciones que se habían ido implementando desde cursos anteriores.

Así el **Acomodo Emocional Educativo** es una estrategia que incluye acciones educativas para el acompañamiento y la promoción de una salud mental satisfactoria desde el

prisma de la gestión y el bienestar emocional como base del aprendizaje del alumnado.

Entas las líneas de acción que se planteaban estaban:

1. Desarrollo de la **competencia emocional y promoción de la salud mental** en el ámbito educativo.
2. Prevención e intervención de la **conducta suicida** en el ámbito educativo.
3. **Coordinación** entre los Servicios Educativos con la Subdirección General de Salud Mental y Servicios Asistenciales del SES.

Sobre los autores:

Lola Salguero Román. Licenciada en Psicología, Máster en prevención e intervención psicológica de problemas de conducta en la escuela y asesora técnica docente del Servicio de Programas Educativos y Atención a la diversidad de la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura (hasta agosto de 2023). Actualmente orientadora educativa en el IES "Tierra Blanca" de La Zarza (Badajoz).

David Reyes Pastor. Diplomado en Magisterio (especialidad Maestro de Educación Especial), licenciado en Psicopedagogía y jefe del Servicio de Programas Educativos y Atención a la diversidad de la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura (hasta agosto de 2023). Actualmente formador, administrador del blog "ORIENTIES EXPRESS... ORIENTANDO VOY" y orientador educativo en el IES "Vegas Bajas" de Montijo (Badajoz).

En definitiva, convencidos del trabajo colaborativo y asociativo del profesorado, de la importancia central de la gestión socioemocional en los centros educativos, de la inclusión educativa y del proceso de orientación a lo largo de la vida.





■ DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Esta **primera línea de acción** surge con diferentes actuaciones que se han ido realizando desde el año 2018 para el desarrollo de las competencias emocionales, aspecto clave de la Ley de Educación de Extremadura y ahora con mayor importancia en la LOMLOE.

Desde los centros educativos la salud emocional se planteaba el abordaje dentro del Plan de Acción Tutorial como elemento transversal y fundamental y con programas específicos desde la administración educativa extremeña como fueron **el programa ACTÍVATE o más recientemente el programa TRANSITA en secundaria**.

De forma complementaria destacar que, como **acciones específicas** desarrolladas desde la propia Consejería de Educación y Empleo, a modo de herramientas, cabe tener en cuenta que:



Durante el **curso 2018-2019** elaboración de la **guía "Acción tutorial para la promoción de la salud mental en el ámbito educativo"** en unas jornadas para la comunidad educativa.

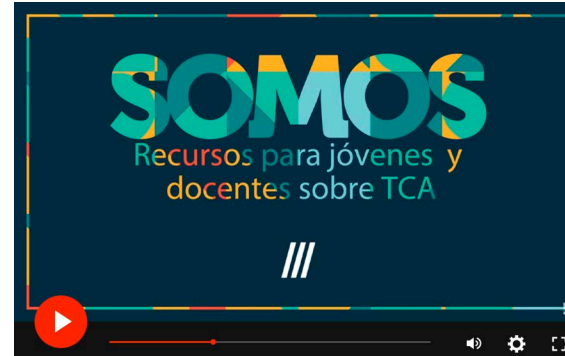
Disponible en https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/GUIA_OBJETIVO_49_PROMOCION_SALUD_MENTAL_EN_EL_AMBITO_EDUCATIVO.pdf

Curso 2019-2020: Píldoras formativas emocionales sobre educación emocional para la intervención con docentes, familias y alumnado se proporcionó formación especializada a docentes mediante sesiones *online* para el desarrollo de las competencias emocional con familias, docentes y alumnado.



Disponible en <https://formacion.educarex.es/emocionales>

Curso 2020-2021: Elaboración y promoción de un **documental para sensibilizar sobre los Trastornos de Conducta Alimentaria y salud mental**, a través de una formación especializada con docentes y servicios de orientación.



Disponible en <https://youtu.be/LHYWPh1YHE>

Curso 2022-2023: Desarrollo de un **plan formativo para servicios de orientación educativa y grupos de trabajo en centros**, llegando a formar a más de 500 docentes del ámbito educativo. En este plan se ha trabajado en dos jornadas presenciales y cinco sesiones *online* formativas, aspectos tan relevantes como el trauma, apego, recursos para la competencia emocional docente, mitos sobre la conducta suicida y la enfermedad mental.

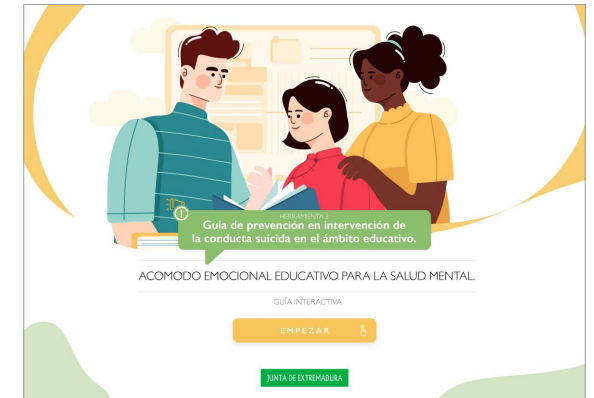


Disponible en <https://www.educarex.es/atencion-diversidad/plan-experimental-formacion-para-acomodo-emocional-educativo.html>

■ PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA CONDUCTA SUICIDA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En la **segunda línea** se han llevado a cabo igualmente acciones como las siguientes:

Curso 2021-2022: Elaboración y difusión de la **"Guía prevención en intervención de la conducta suicida en el ámbito educativo"**, en colaboración con la subdirección de salud mental para el abordaje de esta problemática en nuestros centros educativos, esta guía fue presentada en unas Jornadas especializada para dar herramientas sobre la prevención de la conducta suicida en diciembre de 2021 en Mérida.



Disponible en https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/%5BGuia_Interactiva%5D_%E2%80%93_GPCS_-_Junta_de_Extremadura_v5.pdf

En un *questionario interno de seguimiento* para la herramienta "Guía de prevención e intervención de la conducta suicida en el ámbito educativo" donde han participado 62 Servicios de Orientación Educativa de Cáceres y Badajoz. El 55% ha registrado algún intento de conducta suicida en el curso 21-22.

De estos Servicios de Orientación Educativa, el 82.3% ha utilizado como herramienta la guía de prevención e intervención de la conducta suicida en el ámbito educativo, tanto para la prevención en un 75%, la intervención en un 53% y la postvención un 11%.



Elaboración de un **documental sobre las jornadas de prevención de la conducta suicida y de la presentación de la guía**, así como el abordaje del trauma como recurso para toda la comunidad educativa.



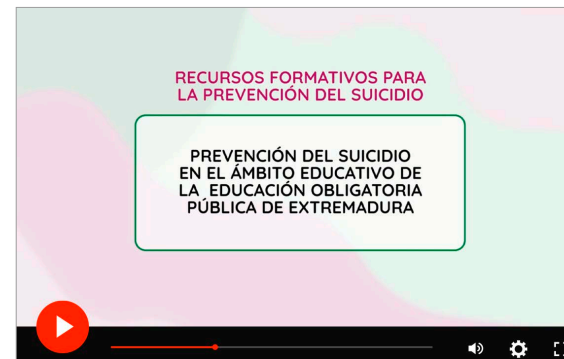
Disponible en <https://youtu.be/smVZ5srBsWM>

■ COORDINACIÓN ENTRE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS CON LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE SALUD MENTAL Y SERVICIOS ASISTENCIALES DEL SES

Por último, destacar como **tercera línea** el trabajo colaborativo que se han venido desarrollando acciones concretas, entre las que cabe destacar la ya citada “Guía de Prevención e Intervención de la Conducta Suicida en el ámbito educativo”, además del **“Servicio Extremadura Responde”** de atención psicológica telemática a todos los centros educativos de la región y en el ámbito universitario por parte de ocho profesionales de Psicología General Sanitaria. Además, cabe destacar que **el pasado 10 de septiembre se conmemoró el Día Mundial para la Prevención del Suicidio bajo el lema “Habla Comparte Vive”** con el objetivo de recordar a la población que existe una alternativa al suicidio y que todos podemos colaborar en su prevención.

La prevención, detección precoz y atención a la conducta suicida era el objetivo en el que se trabajaba desde la Subdirección de Salud Mental del SES para ampliar y afianzar la capacidad preventiva del suicidio en la región. Todo, a partir de la **elaboración e implementación del “II Plan de Acción para la Prevención y Abordaje de las Conductas Suicidas en Extremadura”**.

Desde el ámbito educativo colaboramos con la difusión del **video formativo “Prevención del suicidio en el ámbito de la educación obligatoria en Extremadura”** donde se abordan aspectos recogidos en la propia guía.



Disponible en <https://youtu.be/Dao8CFIIR7I>

Y, finalmente, se puso en marcha en redes sociales y YouTube la **campaña de sensibilización “Por Diez Razones”** dirigida a la población en general y que consistía en 10 spots de 45 segundos cada uno en los que se incidía en dar razones para vivir. El correspondiente al ámbito educativo, titulado **No necesitamos héroes o heroínas. Solo necesitamos personas atentas** y para cuya realización facilitamos el acceso a uno de nuestros centros educativos públicos, puede visualizarse en este enlace:



Disponible en <https://youtu.be/CgkzAmMIPrQ>

En definitiva, necesitamos acomodar emocionalmente nuestros centros educativos, sus profesionales, alumnado y familias, para favorecerlos como contextos de inclusión pero siempre desde la concienciación, el acompañamiento, la no estigmatización y sobre todo la prevención. Esta será la mejor garantía de su adaptación laboral posterior.

BIBLIOGRAFÍA

- Alabart Saludes, M. Á. (2016). *Educación emocional y Familia: El viaje empieza en casa*. Barcelona: Graó.
- Aguado Romo, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: EOS.
- Arguís Rey, R. y otros (2012). *Programa “Aulas felices”. Psicología Positiva aplicada a la educación*. Grupo SATI. Zaragoza. Disponible en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Bisquerra, R. (2016). *Educación Emocional: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2018). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Caraballo Márquez, A. y Portero Tresserra, M. (2018). *10 ideas clave: Neurociencia y educación: aportaciones para el aula*. Barcelona: Graó.
- Cuadrado y Pascual (2011). *Educación emocional. Programa de actividades para ESO*. Wolters Kluwer. Madrid.
- González Bellido, A. (2021). *Programa TEI (Tutoría entre iguales)*. Disponible en: <https://www.programatei.com/>
- Leiva, L., George, M., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., & Guzmán, J. (2015). Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1285-1298.
- Manzanares, A. y Sanz, C. (2017). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. UCLM. Wolters Kluwer
- Toner & Freeland (2017). *Programa para ayudar a los niños a perder el miedo a cometer errores: Qué puedo hacer cuando me da miedo equivocarme*. TEA Ediciones. España.
- VV.AA. (2019). *Guía Objetivo 49 (2019)*. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Consejería de Educación y Empleo. Junta de Extremadura. Disponible en: https://saludextremadura.ses.es/filescms/smex/uploaded_files/CustomContentResources/GUIA_OBJETIVO_49_PROMOCION_SALUD_MENTAL_EN_EL_AMBITO_EDUCATIVO.pdf
- VV.AA. (2022). *Guía Prevención en intervención de la conducta suicida en el ámbito educativo*. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Consejería de Educación y Empleo. Junta de Extremadura. Disponible en: https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/%5BGuia_Interactiva%5D_%E2%80%93_GPCS_-_Junta_de_Extremadura_v5.pdf



Por Esther Blas Ruiz.

Psicopedagoga y maestra de Educación Infantil en el CEIP Ramón y Cajal (Pina de Ebro, Zaragoza).
Socia de la AAP.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PERMANENTE

La educación emocional tiene que estar presente en nuestro día a día de forma transversal y significativa sea cual sea nuestro entorno.

En el año 2010 aparece el programa “Aulas Felices” creado por el equipo SATI (encabezado por Ricardo Arguís). Su marco de referencia es la Psicología Positiva. Es un modelo integrador que trabaja la atención plena y 24 fortalezas personales (con propuestas globales específicas y planes personalizados según las 6 virtudes marcadas).

Aunque el citado programa va dirigido a alumnos de 3 a 18 años, tras un estudio empírico en colaboración con la Universidad de Zaragoza, hemos corroborado cómo el programa ayuda también a conseguir tales propósitos en el alumnado adulto.

En el siguiente cuadro presentamos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):



Nuestra labor como docentes, más allá de la de ser transmisores de conocimientos, es hacer que nuestro alumnado sea mejor persona, promoviendo la reflexión y el autoconocimiento.

Tenemos que diseñar ambientes que proporcionen aprendizajes ricos, diversos y significativos en nuestras aulas. Apostamos por un aprendizaje a lo largo de la vida que sea activo, inclusivo y motivador.

Desde el curso 2017/2018 el CPEPA “Margen Izquierda” de Zaragoza y su aula habilitada en el Centro Penitenciario de Zuera, puso en marcha el Proyecto de Innovación “Aulas Felices, promoción de las fortalezas personales en Educación para Adultos”, que desarrolla un modelo educativo de calidad.



Los objetivos de dicho proyecto durante el pasado curso escolar fueron:

- Fomentar el autoconocimiento personal del alumnado a través de las fortalezas enmarcadas dentro de la psicología positiva (en concreto de las seleccionadas para este curso).
- Aprender técnicas de atención plena y resolución de conflictos que ayuden a disminuir los niveles de ansiedad y tensión de la vida diaria.
- Poner en práctica diversas metodologías activas basadas en círculos de diálogo, dinámicas cooperativas, llaves de pensamiento, lluvias de ideas (o brainstorming), etc.
- Promover la felicidad y favorecer un clima de diálogo y respeto en el aula y en las relaciones entre el alumnado de la educación permanente.

A continuación, en unas pinceladas, paso a mencionar las actividades más destacadas llevadas a cabo:

- Realizamos actividades de motivación, sensibilización y concienciación en ambos centros a través de visionado de películas, cortos, power-points o comentarios en círculos de diálogo. A principio de curso, todos los docentes del centro se formaron con Maria Cristina Romero, perteneciente a la asociación “¿Hablamos?” de Zaragoza que trabaja la mediación y las prácticas restaurativas en el centro penitenciario de Zuera. A través de ejemplos prácticos enseñó una herramienta muy útil para utilizar en nuestras aulas: los **círculos de diálogo** (técnica que se ha practicado en cada una de las fortalezas trabajadas durante este curso). Posteriormente, se profundizó sobre el tema en los talleres impartidos por Ricard Vila en el CIFE “Juan de Lanuza”.

- Durante el mes de noviembre se trabajó la fortaleza del autocontrol y recibimos la visita de Eva Parra que, con su monólogo titulado “Salvadora”, nos hizo reflexionar sobre el tema de la violencia de género. Las conclusiones se escribieron en un papel de color y prepararon una “pócima” contra la desigualdad.
- En enero, aprovechando la celebración del día de la Paz, se reflexionó sobre el tema del perdón con el visionado de la película “Meixabell” y una entrevista a la periodista y psicóloga Irene Villa. Paula G., de la Asociación “¿Hablamos?” vino a darnos una charla sobre “El perdón en justicia restaurativa” y nos contó su labor como mediadora, con el testimonio de una persona interna que había tenido un conflicto, cómo se había sentido, cómo lo habían resuelto....
- En febrero, unido al día 11 de febrero (*Día de la mujer y la niña en la ciencia*), sé trabajó la perseverancia.
- Como en cada fortaleza, se proporcionó una síntesis con el significado de la misma y una frase motivadora para poner en el tablón de la clase y comentar antes de abordar el tema en profundidad y un PowerPoint con imágenes y textos sobre el tema.
- Se realizó la visualización de dos cortos: *El valor de la perseverancia* y *The present*.
- Posteriormente se utilizó la técnica del **Círculo de diálogo para comentarlo**. Consiste en:
 - Todo el grupo se sienta en círculo.
 - El/la facilitadora anima a todas las personas a asumir la responsabilidad del buen funcionamiento de la sesión respetando todas las opiniones.
 - Un objeto que pasa de mano en mano se utiliza para dar el turno de palabra. Sólo la persona que tiene el objeto tiene derecho a hablar.

- La norma anterior solo la puede quebrantar de manera excepcional quien facilite el círculo (por ejemplo, para hacer una aclaración; o para recordar de manera amable las normas si alguien interrumpe o habla cuando no tiene el objeto; o si ve que alguien necesita ayuda para poder participar).
- Cuando le llega el objeto a una persona puede hablar, pero también tiene derecho a pasarlo. Esto quiere decir que puede no utilizar su turno de palabra. Nadie debe sentirse obligado a participar.

- Posteriormente se propuso un debate/coloquio con preguntas como: ¿Consigo siempre lo que me propongo? ¿Cómo lo hago? ¿Termino siempre lo que empiezo? ¿Cómo me siento si no lo termino?
- Las actividades se culminaron con la visita de Olga Torres, periodista deportiva, para conmemorar la celebración del *Día de la Mujer Trabajadora* (8 de marzo) en el CP de Zuera. Apareció un bonito proyecto que ha podido ver la luz. Cada aula, tanto de la sede del CPEPA como de Zuera, eligió una mujer aragonesa ilustre de cualquier ámbito (deporte, cultura, política, ciencias, etc.) y época histórica (pasado o presente). Con la ayuda del equipo docente se leyó y trabajó su biografía, resumiendo su trayectoria personal y profesional en unas líneas. Este proceso permitió realizar al alumnado un trabajo de investigación, concienciación y visibilización de mujeres de nuestra tierra que han destacado en diferentes disciplinas. Paralelamente hablamos con dos internos de Zuera que realizaron los bocetos y posterior ilustración con acuarelas de cada una de las protagonistas. Tras la recogida de información, maquetación y preparación, el resultado fue un calendario con cada una de las elegidas relacionadas con su mes (de nacimiento o fallecimiento) y una exposición itinerante con los originales que fue presentada a finales de enero de 2022 en Zuera con la presencia de la directora general de Igualdad del Gobierno de Aragón y que tenéis a vuestra disposición.



- Para terminar el trimestre, elegimos las fortalezas de la esperanza y el optimismo. Como en el resto de fortalezas, la dinámica de presentación fue similar, con una síntesis que recogía el significado de la misma, una frase motivadora para poner en el tablón de la clase y comentar antes de abordar el tema en profundidad y un *powerpoint* alusivo al mismo.
- Se propuso el visionado de dos cortos: “El circo de las mariposas” y “Cuerdas”. Y se utilizó la técnica del Círculo de diálogo para comentarlos, proponiendo un debate con preguntas como:
 - Ante un mismo hecho (llueve durante un viaje, etc.), ¿cuál es la actitud optimista/positiva y cuál la pesimista/negativa? ¿Cuál sería tu actitud?
 - Al concluir esta fortaleza, recibimos la visita en ambas sedes de José María Galdó, de la Asociación “Hombres por la Igualdad”. Su exposición sobre las nuevas masculinidades, los roles y estereotipos proyectados en ésta y anteriores sociedades y el diálogo con el alumnado según los diferentes puntos de vista, resultaron muy esclarecedores. Aprendimos que la verdad absoluta no existe, que todo depende de la forma con la que se mire, que muchas de las cargas que tenemos provienen de los estereotipos y roles que se nos han presupuesto desde que nacemos y que está en nuestras manos cambiar todo eso para conseguir una sociedad más justa y equitativa. Al alumnado le sorprendió encontrarse a un hombre dando una charla sobre estos temas y conectó rápidamente con él, sintiéndose reflejado en la exposición que José María hizo. Si bien es cierto que el peso cultural es muy grande y determinadas ideas son muy difíciles de cambiar, cualquier paso en la visibilización y la concienciación de estos temas es bueno.

Al finalizar, todas las acciones realizadas (carteles, dinámicas, artículos, investigaciones, etc.) quedan reflejadas en paneles, expositores, cristales, escaleras, etc. de ambos centros. El objetivo ha sido que el alumnado tenga presente lo trabajado durante estos meses y podamos ir reflexionando sobre lo aprendido y vivido.

Como conclusión, al finalizar este curso, podemos decir que el proyecto ha resultado sumamente interesante en todos los ámbitos y desde todos los aspectos. Los resultados cualitativos y el *feedback* constante con el alumnado así lo corroboran.

El alumnado ha sido participante activo durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, ha conseguido conocerse más, aumentar su autoestima y fortalecer los lazos en el grupo clase y con el profesorado.

Resulta muy interesante el trabajo transversal durante todo el curso ya que, lejos de aparecer como actividades aisladas, la continuidad en todas las áreas ha permitido que resultara más significativo, motivador e instructivo.

Ha quedado claro que la EPA es una herramienta de transformación social, a través de la transformación individual de cada alumno/a y que los más vulnerables son los más beneficiados con dichas actividades.

Os animamos a seguir cultivando en vosotros éstas y otras fortalezas personales; a que la educación emocional entre en vuestras aulas y sea eje transversal de vuestro currículo. Aunque vuestro alumnado al principio sea un poco reticente a hablar, poco a poco, con constancia, perseverancia e ilusión veréis los resultados. Miradlos a los ojos, sonreídeles y lo académico casi seguro resultará más fácil en el día a día. Nosotros, como docentes, seguimos con nuestra tarea de educar no sólo enseñando conocimientos, sino dándole importancia también a la parte emocional.

Porque “la educación no sólo se produce a través de la palabra, está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes”. Moliner, M. (1966).



XIV ENCUENTRO ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Nuevos retos de la Orientación educativa

El 17 y 18 de mayo de este año se celebrará en la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Málaga el **XIV Encuentro Estatal de Orientación Educativa** con el lema “Nuevos retos de la Orientación educativa”, organizado desde AOSMA bajo el paraguas de FAPOAN y COPOE.

En este Encuentro se tratarán los aspectos más relevantes que afectan la práctica diaria de los profesionales de la Orientación, abordando las nuevas necesidades que nos plantea la sociedad del siglo XXI de forma integral y sistémica. El gran desafío será articular las respuestas educativas para lograr una escuela más acogedora y flexible, adaptada a un ecosistema humano cada vez más complejo y diverso.

En la web del Encuentro podéis consultar con detalle el programa, el perfil de los ponentes que van a participar así como realizar vuestra inscripción.



www.encuentromalagaorientacion2024.es

IMPORTANCIA DE LA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE LA ORIENTACIÓN PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA



Maribel Villaescusa Gil.



Irene Agost García.

La Orientación Educativa siempre bajo una perspectiva de género e inclusión, entendiendo estos principios como un derecho de todo el alumnado, ha supuesto un valor añadido de garantía y calidad para toda la comunidad educativa. Esto se puede ver claramente en el desarrollo de las diferentes actuaciones llevadas a cabo en las distintas asociaciones.

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

Irene Agost García, orientadora educativa en un centro de Educación Infantil y Primaria. Vocal de recursos y participación de APOCOVA.



ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA

La Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (AAP) ha vivido durante el segundo semestre escolar grandes momentos colmados de emociones positivas. Comenzamos hablando de los **cursos** realizados en diferentes modalidades, presenciales, streaming y online, cubriendo un amplio abanico de necesidades del alumnado, los cursos se adaptan a sus horarios y sin desplazamientos o si lo desean pueden acudir presencialmente para vivir in situ el aprendizaje; diferentes contenidos como TEA, grafología, literatura infantil y la preparación de **oposiciones** han sido entre otros los temas trabajados.

La amplia variación de temas impartidos en las conferencias gratuitas realizadas junto a grandes colaboradores ha sido otro pilar educativo que han podido ofrecer, en ellas se ha hablado de Resiliencia, Ecoeducción, Conexión con la adolescencia, Psicopedagogía, entre otros. En su página web se pueden encontrar estas y muchas conferencias más de forma gratuita.

Y para finalizar, la actividad estrella, el **V Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar** vivido en mayo en Zaragoza, evaluado por los asistentes como “excepcional”, “emocionalmente único” y como una “experiencia gratificante y enriquecedora”. **En este vídeo del V CIIEB** se puede ver algunos momentos compartidos.



ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

ACOE ha realizado reuniones mensuales de coordinación de la Junta Directiva, así como la organización de la *Asamblea Anual* . Ha colaborado con el Centro de Profesorado de Córdoba en los “Encuentros Formativos con los Orientadores de Córdoba”, a través de tres sesiones durante el curso: *Prácticas Restaurativas, Transgénero e Intervención con alumnado de AACC* . Por otra parte, organizaron una **mesa redonda con los sindicatos** en la que éstos les presentaron sus propuesta en relación con la orientación y en mayo celebraron las Jornadas con el ETPOEP y la Universidad de Córdoba **Pasado, presente y futuro de la Orientación** . Por último, celebraron el **Acto anual de Jubilación de sus socios** y una *Actividad de Senderismo* , mediante un día de convivencia en la naturaleza.



ASOCIACIÓN CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓN EDUCATIVA I PROFESSIONAL

Este semestre, ACPO, ha estado inmersa en numerosas actividades relacionadas con la presentación del libro “El asesoramiento psicopedagógico a debate”. Para ello, se han realizado varias mesas redondas coordinadas por Teresa Huguet, Eva Liesa y Joan Serra, y todas ellas han contado con la presentación del presidente de ACPO, Jaume Francesch. Las más destacadas han sido las realizadas en la [Universidad Ramón Llull](#) y en la [Universidad de VIC](#).

Además, los días 30 y 31 de marzo, **ACPO estuvo presente en el Congreso Internacional de Formación Profesional** celebrado en Madrid, realizando grandes aportaciones sobre los nuevos retos de la Formación Profesional y la necesidad de una Orientación Académica y profesional como elemento clave para el desarrollo personal, profesional y emocional.

Finalmente, los días 19 y 26 de octubre y el 2 de noviembre, ACPO, ha organizado las **“Terceras Jornadas Socioeducativas para la inclusión: capacidades diversas, hacia un mundo más justo”** que serán inauguradas por el presidente de la Asociación, Jaume Francesch, y reunirá a una gran variedad de profesionales de referencia en todo lo relativo a la inclusión educativa.



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE MÁLAGA

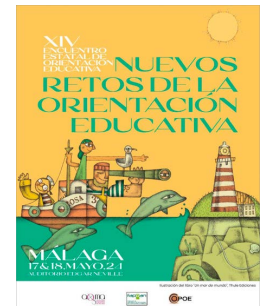
El último semestre la Asociación de Orientadores de Málaga (AOSMA) ha sido intenso y prolífico para la asociación, gracias a la savia de los nuevos miembros de su Junta junto con las aportaciones de los inestimables de más veteranía, que, juntos, están consolidando el proyecto y están aportando más energía en su crecimiento.

En cuanto a la oferta formativa, realizaron las actividades que tenían previstas tal y como se anunció en el anterior número. Por lo tanto, en abril tuvo lugar otra formación online de dos sesiones para la prevención y detección de dificultades de aprendizaje, que abordan las orientadoras Ana Murcia Asensio, María Muñoz e Irene Miravalles, y en mayo, dado que había convocatoria de plazas de Orientación educativa para este año en Andalucía, se realizó la jornada de preparación de oposiciones 2023, donde se aportó una visión de la realidad del trabajo de la Orientación Educativa en el “día a día” de los centros educativos.

Además, la asociación lanzó su **revista electrónica número 32**, con un enfoque en la Orientación en Latinoamérica, que incluye interesantes y actuales artículos profesionales, así como reflexiones y buenas prácticas de la Orientación educativa

Una actividad destacada de este semestre ha sido la celebración el 15 de septiembre del **XX aniversario de AOSMA** con una comida en El Balneario de los Baños del Carmen, donde no faltó complicidad, recuerdos, anécdotas, risas, brindis y tarta de cumpleaños, y en la que disfrutaron de los grandes momentos vividos todos estos años recopilados en un video que proyectaron ese mismo día.

Finalmente, AOSMA organiza el **XIV Encuentro estatal “Nuevos retos de la Orientación educativa”**, que se celebrará en Málaga en mayo de 2024. Este Encuentro abordará los nuevos desafíos de nuestra profesión, con destacados conferenciantes y enfoques innovadores en el campo de la Orientación Educativa.



ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

La Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP), publicó en agosto de 2023 un **nuevo número de su revista**.



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE CASTILLA-LA MANCHA

Una de las actuaciones de APOCLAM, que cuenta con un largo recorrido, es divulgar la orientación académica y profesional a los Orientadores, Equipos Docentes y Tutores. Desde APOCLAM disponen de **Cuadernos de Orientación** [🔗](#); durante el curso pasado crearon una comisión de trabajo para actualizar dichos cuadernos a la nueva normativa, especialmente, en los cursos pares donde se aplicaba la LOE-LOMLOE en el curso 2023-2024. También se incluyeron actividades de orientación académica y profesional desde una perspectiva de género e inclusiva favoreciendo la implicación y participación de todo el alumnado.

En segundo lugar, ofrecen a todos los profesionales de la Orientación, a participar en los **premios ORIENTA-T** [🔗](#) con el objetivo de apoyar, visibilizar y dar a conocer experiencias educativas innovadoras desarrolladas en los Departamentos de Orientación y Equipos de Orientación y Apoyo en los centros escolares, que tenga que ver con la orientación educativa, la inclusión, tutoría, convivencia, innovación, orientación académica y profesional y/o evaluación.

Otra de las líneas de trabajo, es la coordinación y colaboración interdisciplinar con otras entidades y administraciones. Recientemente, han tenido un encuentro con la asociación Plena Inclusión, donde se han compartido impresiones y experiencias sobre la atención temprana en el ámbito educativo, social y sanitario.

Además, se han realizado las Jornadas de Primavera, desde el 26 al 28 de mayo de 2023, en la serranía de Cuenca.

Por último Ana Cobos, presidenta de COPOE, y Silvia Oria, directora de la revista de COPOE Educar y Orientar, protagonizan el nuevo programa del **podcast OndAPOCLAM “El Asociacionismo en la Orientación”** [🔗](#), donde hablaron de los principios básicos y éticos que sustentan al asociacionismo en Orientación y también del pasado, el presente y el futuro del mismo, destacando las referencias a COPOE como institución que aglutina, representa y defiende todo el movimiento gremial de orientadoras y orientadores del estado español.



ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

La asociación estuvo representada por su presidenta, Ana M^a Rico, en el XIII Encuentro Estatal de Orientadores Educativos celebrado en Murcia en abril de 2023 presentando la intervención de Ignacio Morgado.

En el curso 23/24 han vuelto con **APOCOVA en obert**, una sala para primaria y otra para secundaria, a partir de charlas con el objetivo de apoyarse en su trabajo diario como orientadores y orientadoras.

En noviembre organizaron el Encuentro de orientadores de la Comunidad Valenciana.



ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA

APOEMUR fue la encargada de organizar el **“XIII Encuentro Estatal de Orientadores Educativos”** [🔗](#) que tuvo lugar los días 21 y 22 de abril de 2023 y cuyo tema transversal fue la orientación educativa como factor de protección y el bienestar biopsicosocial a través del proyecto de vida.

Durante este semestre, APOEMUR, ha continuado con las diversas actuaciones de reivindicación por una orientación educativa de calidad, mediante manifestaciones, comunicados y presentación de documentos de análisis y propuestas a la Consejería de Educación. Además, han seguido participando en los medios de comunicación. El 21 de mayo, se realiza una entrevista en los informativos RNE a la presidenta de APOEMUR en la que se aborda el manifiesto entregado a la Consejería para que adopte medidas ante la situación de sobrecarga que arrastran desde 2014 los profesionales de Orientación Educativa. Por otro lado, la presidenta de APOEMUR participó, junto a Ernesto Gutiérrez-Crespo (APSIDE) y Yolanda Salcedo (PADME Pública), en el reportaje sobre la orientación en España del **programa “Por tres razones” emitido el 22 de mayo de 2023** [🔗](#).

En septiembre, realizaron una renovación completa de la Junta Directiva.



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN

El 24 de marzo de 2023, **Jaime Foces Gil**, compañero de APOECyL, **participó en el programa “Está pasando” de CyLTV** para hablar sobre el futuro profesional de los jóvenes.

En el mes de septiembre tuvo lugar en Burgos una charla organizada por la Asociación Dislexia Burgos y la Asociación de Asociación de Personas afectadas por Déficit de Atención e Hiperactividad que contó con la colaboración de APOECyL, entre otras entidades. El programa se emitió con motivo de la celebración del día de la Dislexia y del Día del Déficit de Atención y contó con Javier Estévez como ponente.



ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA RIOJA

Lo más destacable de APOLAR a lo largo de este semestre, ha sido la **actividad de cierre del curso escolar** que realizó la Asociación con tertulias y cuentacuentos, el pasado 22 de junio e 2023. En ese mismo acto, hicieron la presentación del nuevo logo de la asociación creado por Mara Vázquez.



ASOCIACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE EUSKADI

APSIDE, a lo largo de este semestre, ha continuado con su colaboración e intervención en los medios para visibilizar nuestra gran profesión. La más destacada fue la **participación del presidente de ApsidE, Ernesto Gutiérrez-Crespo**, junto a Loli Sánchez (APOEMUR) y Yolanda Salcedo (PADME Pública), en el programa de RNE “Por tres razones” para hablar de la situación de la orientación en España, el pasado 22 de mayo de 2023. También se han realizado colaboraciones en el periódico “El Correo” y en “Radio Euskadi” sobre las actividades extraescolares con la colaboración del compañero Erlantz Atutxa.

En el mes de junio se realizó un curso de preparación de oposiciones de orientación educativa en Euskadi que tuvo mucho éxito y cuyos materiales están a disposición de las personas asociadas o que deseen asociarse.



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA

A finales de curso, como es habitual, ASOSGRA, **celebró su convivencia anual** con un especial homenaje a las personas que se jubilan, que en esta ocasión fue para Cristina Vargas y M^a Dolores Méndez.

A su vez, continúan con el grupo de Telegram para socios, que ya es seguido por más de 60 miembros, en el que se ofrece un contacto directo con los asociados para resolver dudas y asesorar en temas relacionados con la orientación educativa.



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN EXTREMADURA

Este semestre, APOEX, **ha realizado un escrito que ha elevado a la Secretaría General de Educación** solicitando la delimitación por parte de la administración educativa del perfil profesional para impartir la docencia de la materia Formación y Orientación Personal y Profesional, ya que tras la publicación del RD 286/2023 de 18 de abril por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, no se establece ningún orden de prelación con respecto a la especialidad de Orientación Educativa con respecto a esta materia. La respuesta que recibieron de la Secretaría se limitó a volver a incidir en lo que este Real Decreto indica, sin solventar las dudas al respecto. Por lo tanto, APOEX, sigue trabajando en la línea de establecer una gran coordinación con la Administración Educativa Extremeña, para que se logre una orientación educativa unificada.



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

En mayo, la asociación PADME participó en una manifestación donde pidieron unos servicios educativos públicos y de calidad, ya que, tal y como han denunciado, cada año están más deteriorados. En este sentido, solicitaron bajadas de ratios de los alumnos en los centros escolares, mejor atención a la diversidad, aumento de aulas en los centros públicos, y libertad en la elección educativa.

El pasado 22 de mayo de 2023 Yolanda Salcedo participó junto a Loli Sánchez (APOEMUR) y Ernesto Gutiérrez-Crespo (APSIDE), en el programa de RNE presentado y dirigido por Mamen Asencio **“Por tres razones”** para hablar de la situación de la orientación en España.



CONFEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PSICOPEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN DE ESPAÑA

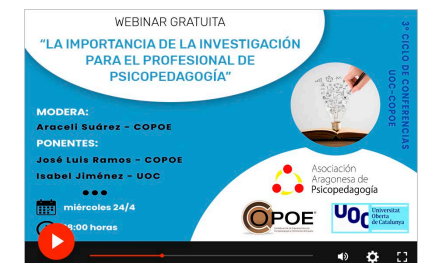
En mayo de 2023, COPOE y APOEMUR publicaron un comunicado conjunto con **propuestas para mejorar los Servicios de Orientación Educativa de la CARM**. En octubre de 2023, COPOE publicó un **comunicado en apoyo al IES García Armada de Jerez de la Frontera**.

Desde COPOE se han puesto en marcha nuevos cursos online en formato de píldoras formativas con el objetivo de ofrecer una experiencia de formación alternativa a cursos más extensos. Están pensadas para profundizar en temáticas concretas y adquirir conocimientos específicos en poco tiempo. Las píldoras formativas ofertadas son: **“Educación afectivo-sexual y las redes sociales”**, **“Orientación al alumnado con hermanos con necesidades educativas”** y **“El éxito escolar y la cultura del esfuerzo”**.

En septiembre de 2023, Educación 3.0 publicó una **entrevista a la presidenta de COPOE, Ana Cobos Cedillo**, en la que habló sobre la importancia de la Orientación en el sistema educativo.

Con el objetivo de seguir brindando información, ideas, motivación en temas muy interesantes relacionados con la educación, COPOE ha organizado, junto con la Universitat Oberta de Catalunya y en colaboración con la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, la **tercera edición del “Ciclo de conferencias UOC-COPOE”**. Los *webinars* realizados en esta edición han sido:

- **La Inteligencia Artificial en la orientación educativa**, realizado el 22 de noviembre de 2023. Con la participación de Cristóbal Calderón (COPOE) y Miquel A. Torrico (UOC) como ponentes y Paz Civit (COPOE) como moderadora.
- **El factor humano en la orientación educativa**, realizado el 6 de marzo de 2024. Con la participación de Pilar Sanlorien (UOC), María Torrecilla (AAP-COPOE) y Ana Rojo (AAP-COPOE) como ponentes y Rosa Mayordomo (UOC) como moderadora.
- **La importancia de la investigación para el profesional de psicopedagogía**, realizado el 24 de abril de 2024. Con la participación de José Luis Ramos (COPOE) e Isabel Jiménez (UOC) como ponentes y Araceli Suárez (COPOE) como moderadora.



PLAN DE ACTIVIDADES COPOE. CURSO 2024 - 2025

CURSO EXPRESS	HORAS	TUTORES PEDAGÓGICOS (TP) Y TÉCNICOS (TT)	ENTIDAD COLABORADORA	FECHA
Cómo aplicar la inteligencia artificial en Educación y Orientación educativa	5	Cristóbal Calderón	AAP	15/06/2024

CURSOS DE FORMACIÓN ONLINE	HORAS	TUTORES PEDAGÓGICOS (TP) Y TÉCNICOS (TT)	ENTIDAD COLABORADORA	FECHAS
La práctica de la Orientación Educativa (COPOE)	120	Tutores: Orientadores de COPOE. Coordinador: Jesús Ibáñez	AAP - DGA	12/09/2024 - 31/12/2024
Prevención, detección e intervención ante el riesgo suicida en educación (APSIDE)	50	Ernesto Gutiérrez-Crespo (TP y TP)	AAP - DGA	03/10/2024 - 17/11/2024
Respuesta educativa al alumnado TEA en el aula (APOECYL)	60	Antonio Cantero (TP y TT)	AAP - DGA	22/01/2025 - 02/03/2025
Atención a la diversidad desde la educación emocional y sexual (AOSMA)	50	Mercedes Márquez (TP y TT) y Jesús Ibáñez (TT)	AAP - DGA	26/02/2025 - 06/04/2025
Pruebas básicas de evaluación psicopedagógica en la OE (AOSMA)	50	Diego Jesús Luque (TP y TT)	AAP - DGA	17/04/2025 - 25/05/2025

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



PÍLDORAS FORMATIVAS	HORAS	TUTORES PEDAGÓGICOS (TP) Y TÉCNICOS (TT)	ENTIDAD COLABORADORA	FECHAS
Educación Afectivo Sexual ante las redes sociales	10	Amor Sánchez Ibáñez	AAP	Permanente
Éxito escolar y cultura del esfuerzo	10	Ana Roa	AAP	Permanente
Orientación al alumnado con hermanos con necesidades educativas	10	Diego Jesús Luque	AAP	Permanente
Prevención del suicidio escolar	10	Ernesto Gutiérrez-Crespo	AAP	En preparación
Respuesta educativa al alumnado TEA en el Aula	10	Antonio Cantero	AAP	En preparación

OTRAS ACTIVIDADES FORMATIVAS	HORAS	COORDINACIÓN	ENTIDAD COLABORADORA	FECHAS
Ciclo de Conferencias: 1. La IA en la Orientación Educativa 2. El factor humano en la Orientación Educativa 3. La importancia de la investigación para el profesional de la psicopedagogía	5	AAP	UOC	1. 22/11/2024 2. 24/01/2025 3. 24/04/2025
Éxito escolar y cultura del esfuerzo	5	Presidencia y Comisión Asesora de COPOE	COPOE	16/11/2024
Orientación al alumnado con hermanos con necesidades educativas	15	APOE-CAN (Cantabria)	COPOE- MEFP/INTEF	Primavera de 2025



UNA COLABORACIÓN DE ÉXITO: COPOE - UOC



Una de las competencias que necesita desarrollar el profesional de la psicopedagogía y la orientación es trabajar en equipo y en red con otros profesionales. Esta es precisamente la competencia que un equipo de personas de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) y un equipo del Máster de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) hemos estado desarrollando creando una verdadera red de colaboración entre ambas instituciones. Además, es una colaboración gestada e implementada siempre mediante el uso de las tecnologías, las cuales nos han permitido superar cualquier barrera física, dando la oportunidad a que cualquier persona se pueda beneficiar de este trabajo conjunto.

Esta colaboración entre la COPOE y la UOC, se inició en el curso 2021-2022 y a día de hoy se puede considerar que está consolidada y que refleja la buena sintonía entre la Confederación y la Universidad. Este trabajo conjunto entre asociaciones del campo profesional y de la universidad se concreta en la organización de unos *webinars* que abarcan diferentes temas de actualidad en el campo de la psicopedagogía y la orientación.

Durante el curso 2021-2022 se organizaron tres *webinars*: el primero sobre los modelos y las funciones del profesional de la psicopedagogía en las diferentes comunidades autónomas; el segundo trató sobre la temática de la inclusión, compartiendo abordajes y perspectivas diferentes entre

profesionales, y el tercer *webinar* del primer ciclo trató sobre las competencias de estos profesionales en los nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje.

En el curso 2022-2023 los temas alrededor de los cuales se organizaron los *webinars* fueron: la valoración psicopedagógica y la organización de la respuesta educativa; en el segundo, ampliamos el foco y se trató el tema del profesional de la psicopedagogía más allá del contexto formal, es decir, se abordaron las funciones y tareas que puede desarrollar el profesional de la psicopedagogía en el ámbito sociocomunitario; y el último *webinar* del segundo ciclo se centró en la intervención psicopedagógica en los trastornos de la lectura.

En este curso 2023-2024 los *webinars* han tratado temas tan interesantes como la orientación y la inteligencia artificial, el factor humano en la orientación educativa y la investigación como competencia profesional en el ámbito de la psicopedagogía.

Los *webinars* siguen todos una misma estructura. Tienen una hora de duración y mantienen un formato de conversación entre dos ponentes y un moderador. Los tres protagonistas del *webinar* son personas expertas que proponemos indistintamente el equipo de la COPOE y el equipo de la UOC y que combinan perfiles más próximos a la práctica profesional o al mundo académico.

La organización de estos *webinars* tiene un triple valor añadido para ambas organizaciones:

- Permite que diferentes profesionales compartan prácticas, puntos de vista, reflexiones sobre el rol del profesional de la psicopedagogía y la orientación, por lo tanto, fomenta el vínculo y el contacto entre profesionales (tejer una red profesional).
- Da a conocer prácticas de diferentes comunidades autónomas del estado español.
- Los *webinars* quedan grabados y publicados en internet para que cualquier persona pueda visualizarlos. Esta práctica permite que su contenido, de máxima actualidad, se pueda convertir en un recurso de aprendizaje para estudiantes del Máster de Psicopedagogía o para cualquier profesional interesado en el tema.

Esta colaboración entre asociaciones del campo profesional y de la universidad ha sido un éxito hasta el momento.

Como ya hemos comentado, el trabajo elaborado hasta ahora en el marco de esta colaboración nos ha permitido desarrollar la competencia del trabajo en equipo y en red entre ambas instituciones, entre diferentes profesionales, así como conocer diferentes miradas de la psicopedagogía. Todo ello con la finalidad de establecer relaciones bidireccionales tan necesarias entre la teoría y la práctica, entre el ámbito profesional de la intervención y la universidad.

Sobre las autoras (en la imagen, de izquierda a derecha):

Eulalia Jiménez. Técnica de Gestión del Máster oficial de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Anna Espasa. Profesora de los Estudios de Psicología de Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Directora del Máster oficial de Psicopedagogía hasta julio de 2023.

Rosa M. Mayordomo. Directora del Máster oficial de Psicopedagogía del Máster de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) desde septiembre de 2023.

Bárbara Berini. Mánager del Máster oficial de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).



Por Elisa M.ª Jiménez Serrano.
Vicepresidenta de COPOE.

PARTICIPACIÓN DE LA COPOE EN LA I JORNADA “CONSTRUYENDO RED PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE JÓVENES Y ADOLESCENTES” EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y DEL TRABAJO (UMA)

Desde la **Red Universitaria de Colaboración para la Atención Integral de Jóvenes y Adolescentes de la Universidad de Málaga** nos invitan a participar en representación de la COPOE a un Encuentro de colaboración de trabajo abierto a profesionales y entidades de diferentes ámbitos y sectores (Educación, Salud, Servicios Sociales, Justicia) con el objetivo de compartir experiencias, reflexiones y propuestas sobre la situación actual de los jóvenes y adolescentes en nuestro contexto, así como los desafíos y oportunidades que se nos presentan para acompañarlos de manera integral.

La Jornada se desarrolló entorno a dos mesas de trabajo por ámbitos profesionales de interés: *Mesa de Educación* y *Mesa de Salud, Juventud, Familia y Justicia*.

Finalmente, se desarrolló una puesta en común de las dos mesas de trabajo llegando a las siguientes conclusiones:

Conclusiones de la *Mesa de Educación*:

- Se resaltó la importancia de “parar” con nuestro alumnado y profesorado en las aulas, ante la situación de inmediatez, rapidez a la que estamos sometidos en una sociedad cambiante, bombardeados por las redes sociales, internet, etc.
- Falta de recursos humanos en el contexto educativo (profesionales de la Educación (profesores) especialistas en PT, AL, PTIS, orientadores y orientadoras, educadores sociales, trabajadores sociales ante la diversidad de alumnado que tenemos en nuestras aulas, así como el aumento de la ratio.

- Aumento de alumnado con dificultades, trastornos en Salud Mental a raíz de la pandemia en 2020.
- Falta de implicación en un sector de las familias en los procesos educativos de sus hijos/as.
- Inestabilidad de las plantillas del profesorado debido a la movilidad de concursillo.
- Incremento de porno en alumnado cada vez a edades más tempranas.
- Necesidad de implementar Modelos Educativos Pedagógicos en el profesorado adecuados al perfil del alumnado.
- Necesidad de una formación más especializada en los másteres de formación para el profesorado.
- Disminución de la ratio en las aulas, y potenciación de la Orientación y Acción Tutorial recordando a las Administraciones Educativas que la UNESCO recomienda que la ratio de profesional de la orientación sea de 250 estudiantes por orientador/a en todas las Etapas desde la Educación Infantil a las postobligatorias y de personas adultas. Esta ratio se está triplicando en nuestro estado, ocasionando a las comunidades educativas que se lesione su derecho a la Orientación reconocido en la Carta Social Europea de 1966 que fue ratificado por el Gobierno de España mediante un instrumento de ratificación publicado en el BOE N.º 139 DE 11 de junio de 2021.

Conclusiones de la *Mesa Alternativa*: aumento de consumo de drogas en las últimas décadas, aumento de casos de salud mental a edades cada más tempranas, falta de formación de los profesionales en ámbitos específicos, cambio en los valo-

res de la sociedad, pobreza infantil, necesidad de Escuela de Padres, importancia de la detección precoz de las carencias socioemocionales, formar a los formadores, crear protocolos de actuación tan necesarios entre los diversos ámbitos: salud, educación, servicios sociales, coordinar el trabajo entre las diferentes instituciones, falta de asociacionismo juvenil, trabajar la residencia.

A continuación de las conclusiones planteadas por las dos mesas de trabajo, se valoró muy positivamente la jornada de trabajo entre profesionales de diversos ámbitos y se emplazó a continuar avanzando en los contenidos planteados en próximas convocatorias que permitirán abordar desde un contexto real, cercano la situación que están atravesando nuestros jóvenes y adolescentes un proceso de investigación-acción en coordinación con las Facultades de Ciencias Sociales y del Trabajo y Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.



CONCLUSIONES DEL V CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR - CIIEB2023

Este **V Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar** se ha llevado a cabo entre el 18 y el 21 de mayo de 2023 en el World Trade Center de Zaragoza.

Podemos darnos por muy satisfechos ya que se ha cumplido escrupulosamente el programa con 15 talleres, 1 mesa de debate, 4 conferencias, otras cuatro *emotalks* internacionales, 9 simposiums y se han presentado 77 comunicaciones y pósters. Han participado a las diversas actividades en total 509 personas. Un 16% de los inscritos lo han hecho por *streaming* desde diversos países de Europa y América.

Hemos incorporado **dos nuevos ámbitos: el político y el ambiental**. Precisamente este Congreso llega en un momento muy oportuno, una semana antes de las elecciones autonómicas y municipales y en plena crisis climática.

En cuanto a la psicología ambiental queremos transmitir a la sociedad que las personas emocionalmente inteligentes además de cuidar las relaciones interpersonales también cuidan el entorno medio ambiental. Hemos destacado la importancia de diseñar nuestras ciudades y centros educativos con entornos más amables y medioambientalmente sostenibles.

Una de las principales innovaciones que planteamos es el nuevo paradigma de **salud emocional**.

En ese sentido vemos importantísimo la prevención (que va unida a la investigación en Inteligencia Emocional) para trabajar con rigor temas como la autoestima, la influencia del grupo y los límites.

Una vez superada la pandemia del covid, la salud emocional se ve todavía más necesaria. Recomendamos a las autoridades educativas implementar programas preventivos y los suficientes recursos técnicos y humanos para paliar las repercusiones de esta crisis sanitaria, económica, social y educativa.

Hemos detectado que durante la pandemia y en los años posteriores se han agravado los trastornos mentales, las dificultades de aprendizaje y otras problemáticas. Planteamos que las distintas normativas estatales y autonómicas integren la Educación Emocional en los currículums de las diversas etapas educativas y doten de recursos para su correcta aplicación. Hay que destacar que, aunque se cita cinco veces este término en la LOMLOE, todavía no se ha desarrollado suficientemente.

Vemos necesario anticiparse y tener programas preventivos ante los problemas emocionales y mentales que tiene un buen porcentaje de la población, especialmente los adolescentes y jóvenes.





La Educación Emocional debe ser transversal. Es decir, debe trascender mucho más allá de la tutoría y la orientación, debe integrarse en el currículum escolar y tratarse en todas las materias.

La neuroeducación, la inclusión, la igualdad de género y la educación emocional van a contribuir a la verdadera revolución educativa en los próximos años.

Consideramos que para seleccionar al mejor profesorado, además de tener en cuenta sus conocimientos científicos y didácticos, es necesario contemplar sus competencias transversales y entre ellas con especial relevancia la Inteligencia Emocional.

La Educación Emocional debería ser uno de los principales aspectos a tratar en la formación inicial y permanente del profesorado. Sin formación no hay transformación. Apostamos por una formación de calidad, continua y aplicada a las necesidades del entorno.

Un programa eficaz de Educación Emocional debería servir para prevenir e intervenir en los casos de acoso escolar.

Consideramos que es fundamental la Inteligencia Emocional en todos los órdenes de la vida:

Para la salud y el bienestar

La inteligencia emocional puede ayudar en la prevención de enfermedades físicas y mentales, así como en la comunicación médico-paciente, en la práctica de los profesionales de la salud y en el bienestar de los pacientes.

Para el ámbito laboral

La inteligencia emocional puede mejorar el clima laboral en las empresas y centros de trabajo evitando conflictos, incrementando la productividad y promoviendo el bienestar de empresarios y trabajadores.

En el ámbito social

La inteligencia emocional es una ayuda en el desarrollo de las capacidades y en la mejora de los estados de ánimos de las personas en riesgo de exclusión social, así como en la mejor práctica de los profesionales de los servicios sociales.

En la Educación y la creatividad

La inteligencia emocional ayuda a fomentar una auténtica educación en la que el alumnado desarrolle su personalidad y competencias, los docentes mejoren su práctica profesional y las familias encuentren un modo adecuado en la educación de sus hijos e hijas.

En el ámbito político

La inteligencia emocional ayuda a aceptar y superar las diferencias ideológicas y evitar las descalificaciones personales entre la clase política y sobre todo a empatizar con la ciudadanía en sus necesidades esenciales y proyecto de vida; además de alejar la estupidez y la violencia de la vida política.

Desde los estamentos políticos, sociales y también desde el ámbito educativo, hay que introducir estrategias y recursos en la sociedad y en los centros educativos para promover el bienestar y la felicidad de los ciudadanos. Los centros educativos deberían convertirse en escuelas de bienestar y aprendizaje.

Hay que insistir en que el bienestar o la felicidad es una actitud vital que implica gran parte de la proactividad y de búsqueda personal, en forma de camino que hay que recorrer. Es importante promover las emociones agradables, gestionar las desagradables, trabajar las fortalezas personales, como promotoras del bienestar y una sociedad más sostenible.

Las distintas administraciones educativas deberían tener en cuenta las experiencias, innovaciones y propuestas de eventos similares a este Congreso para que el sistema educativo se adapte mejor a las exigencias de la sociedad actual.

En este congreso también hemos considerado la gran aportación para la sociedad actual de la inteligencia artificial.

Ratificamos la consideración de que Zaragoza sea la ciudad internacional de la inteligencia emocional. Desde que empezamos el primer Congreso en 2013 se han realizado cinco congresos internacionales, numerosos másteres, encuentros, cursos, investigaciones y publicaciones en nuestra ciudad.

Mantenemos la propuesta del III Congreso de que el **21 de mayo sea el “Día Internacional del halago”**.

Entre todos debemos fomentar el refuerzo positivo, el reconocimiento social y la verbalización de las emociones positivas.





Por Antoni Ballester.

Maestro, doctor, investigador en Educación y escritor.



TENGAMOS EL AULA EN PAZ

Claves prácticas para convertir el conflicto en una oportunidad de aprendizaje. Recursos para docentes y familiares.

Antoni Ballester. 2023.

Descarga gratuita del libro digital en el sitio web del autor: www.antoniballester.com

¿Qué hacer ante un alumno conflictivo? ¿Es posible vacunar al aula contra el bullying? ¿Cómo se gestiona la indisciplina? ¿Funciona la prohibición o los castigos?

Hay infinidad de situaciones en que el docente debe gestionar, muchas de ellas derivadas de **problemas conductuales y disciplinarios del alumnado**: violencia verbal y física, insubordinación, pasividad, absentismo, *bullying*, abandono escolar...

Las aulas, como la sociedad, son diversas y complejas. A menudo, el docente, además de enseñar sus materias y no dejarse abrumar por la burocracia, debe afrontar **situaciones que ponen a prueba sus conocimientos y su habilidad**. Las estrategias que antaño funcionaban hoy ya no son efectivas, y muchos educadores carecen de recursos con los que gestionar la realidad escolar actual.

El camino hacia ello es renovarse, leer y formarse de modo continuado a lo largo de la vida profesional, para así **conducir a los alumnos hacia una educación en valores, respeto y cumplimiento de las normas**.

Tengamos el aula en paz es un manual para docentes que necesitan **ideas y herramientas que funcionen**, para prevenir, manejar y resolver conflictos. También es una guía útil y actualizada para padres, madres, familiares y cualquier persona interesada en la educación de niños, niñas y jóvenes.

Aprenderás a transformar el conflicto en aprendizaje desde el primer día de clase, reforzando las conductas positivas y creando canales de comunicación efectivos entre profesores, padres y alumnos.

Contiene 12 tips basados en la experiencia diaria y actualizada en el aula, que ya han dado excelentes resultados. También, **ejemplos reales de solución de conflictos** aplicando estrategias creativas, flexibles, plásticas y divergentes.

Una guía para recuperar los valores en la escuela.

Disciplina y educación con un enfoque creativo.

¡El libro que tus alumnos desearían que leyese!



ENSEÑANZA TEMPRANA DE LA LECTURA: POSIBILIDAD Y UTILIDAD



Carlos Yuste Hernanz.



David Yuste Peña.

NOVEDADES PARA
EDUCAR Y ORIENTAR

Queremos abordar un tema que debería cambiar el planteamiento educativo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura a edades tempranas. Vemos que cada vez más niños aprenden a leer a los tres años y son luego ávidos lectores, con buena comprensión verbal, facilidad para la mayoría de competencias básicas del currículum escolar, sin asomo de la temida dislexia ni de sus trastornos asociados (disgrafía, disortografía, discalculia, incluso Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad, TDAH). Procuramos desmontar infundios y asentar certezas en relación a la importancia y utilidad educativa de la enseñanza-aprendizaje lector a edad temprana.

Con la enseñanza temprana de la lectura no pretendemos hacer “pequeñ@s geniecill@s superdotad@s”. Pero sí personas mentalmente curiosas, bien integradas emocionalmente en una sociedad competitiva y basada en el dominio de competencias lingüísticas lectoras. Nuestros pequeños aprovecharán mejor el inmenso bagaje cultural, legado como memoria colectiva. La lectura será la habilidad que más necesitarán nuestros pequeños, después de la del lenguaje oral, en la inmensa mayoría de situaciones futuras y en la mayoría de los ambientes en los que deberán integrarse, tanto social como profesionalmente. Sentimos la ilusión de Glenn Doman, cuando en el instituto para potenciar la inteligencia, en Filadelfia, enseñaba a leer a niños a edad temprana, a niños incluso con cerebro lobotomizado (Doman, 1963; 1984).

Nos sorprende mucho la incongruencia que encontramos con el abismo temporal que se abre entre la enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y el escrito, en un período especialmente importante para nuevos aprendizajes, por la plasticidad del cerebro en el asentamiento de las habilidades lingüísticas básicas. Analizando las exigencias cognitivas del aprendizaje significado del habla y la lectura, encontramos que debería ser más fácil el aprendizaje lector al utilizar grafemas cuyo significado ya se conoce previamente con el lenguaje fonémico. Leer solo exige un esfuerzo visoperceptivo para fundir significadamente grafemas con los fonemas previamente aprendidos con su carga semántica. Ambos aprendizajes (hablar y leer) tienen el mismo objetivo de intercomunicación.

Sobre los autores:

Carlos Yuste Hernanz. Doctor en Psicología, licenciado en Filosofía, profesor en Pedagogía. Autor de pruebas de evaluación de habilidades mentales (BADyG), así como de programas para su estimulación (PROGRESINT).

David Yuste Peña. Licenciado en Psicología Educativa, autor en pruebas de evaluación de habilidades mentales (EDINT) y coautor de programas de estimulación (Aprendo a leer a edad temprana).





LENGUAJES ORAL (FONÉMICO) Y LECTOR (GRAFÉMICO)							
USO DE FONEMAS	USO DE GRAFEMAS	USO DE FONEMAS	USO DE GRAFEMAS	USO DE FONEMAS	USO DE GRAFEMAS	USO DE FONEMAS	USO DE GRAFEMAS
Desde hace 5- 6 millones de años aproximadamente		Desde hace 5.000 años hasta invención imprenta		Entre 1.440 hasta finales siglo XIX		Alfabetización progresiva generalizada desde siglo XIX sólo en sociedades avanzadas	
Universal		Universal		Universal		Universal	
		Muy pocas personas		Pocas personas		Muchas personas	
HABLAR	LEER	HABLAR	LEER	HABLAR	LEER	HABLAR	LEER
8 meses...		Nadie		8 meses...		Algún adulto	
				Adultos		6 a 8 años...	
Entorno familiar		Entorno familiar		Entorno social		Entorno social	

Es un hecho incuestionable que muchos niños actualmente van aprendiendo a leer sin que padres y maestros se lo propongan explícitamente. La publicidad con sus grandes anuncios y cartelones, libros con ilustraciones atractivas y grafemas de buen tamaño han sido estímulos suficientes para que vayan aprendiendo antes de que en la escuela se les enseñe intencionadamente. Constatamos que casi siempre coincide esta realidad con niños que conviven con padres y/o maestros motivados que les animan y ayudan de muchas maneras, en especial con la lectura de cuentos.

Será bueno acudir a la historia del desarrollo lingüístico de la especie “homo” para comprobar cómo y por qué el aprendizaje lector tuvo que esperar millones de años para ser abordado. La especie “homo” solo utilizaba un lenguaje oral que inicialmente sería muy simple, con sonidos guturales monosilábicos, pero que siempre pretendía comunicarse con sus congéneres a base de fonemas dirigidos al sentido auditivo, acompañados de kinesias visoespaciales, movimientos, expresiones tanto de la voz como de la gesticulación corporal y especialmente facial en experiencias directas con los

entornos. Con esos sonidos y kinesias se logra transmitir significados muy complejos que ayudan a adaptarse a las exigencias de los entornos y poco a poco a dominarlos para acomodarle a sus necesidades y deseos. Podemos entender el lenguaje fonémico significado como la primera herramienta que marcó la evolución de la especie humana diferenciándola de otros primates como el chimpancé y el bonobo.

Pero hubo que esperar millones de años hasta que hacia el año 4.000 a.C., en Mesopotamia, “alguien de la especie humana” inventa unos signos que, combinados entre sí, igualan la comprensión del relato oral, permitiendo su recuerdo intergeneracional. Signos que se dibujan en tablillas de cera, en forma de cuñas. Representan relatos verbales y modo de administrar cosas o bienes contables. Parecen dibujos muy poco interesantes a primera vista. Pero tienen la propiedad “mágica” de preservar la memoria individual adquirida, conocimientos y procedimientos) y poder transmitirla directamente a otros humanos en venideras generaciones, con su pleno e interesante significado, semánticamente rico.

En varios lugares de la Tierra van apareciendo sistemas de escritura, como si fuese un logro común en el desarrollo de la especie humana, cualquiera que fuese su localización geográfica. Diversos sistemas de escritura se fueron implantando en todo el planeta (Sumeria, Egipto, China, mayas y olmecas de Mesoamérica). Se inicia lo que llamamos historia de la humanidad. Se transmite en inscripciones en barro cocido, papiros, cortezas de árbol, madera, tablillas de cera, lienzos, pieles, pergaminos, metales, piedra..., hasta el invento del papel en China, hacia 105 años d.C. Se fue expandiendo por el sudeste asiático, por Japón. En la Edad Media llega a Europa.

Reproducimos la autopregunta del genio Galileo Galilei al admirar cómo, combinando 25 o 30 signos y/o sonidos prácticamente inertes y sin parecido formal con nada con lo que pensamos y sentimos, podemos variarlos de manera casi infinita para reproducir todo lo que sabemos, pensamos e imaginamos en intercomunicaciones sociales.

Gutenberg, por el año 1440, vuelve a revolucionar el valor de la escritura con la invención de la imprenta. Las distancias y barreras geográficas dificultaban inicialmente la comunicación, así como la diferente formalidad fonémica y grafémica con que han ido evolucionando las numerosas lenguas. Hasta la Edad Media siguió siendo una habilidad de las élites. Algunos grupos sociales se aseguraban el acceso y posesión de conocimientos que les permitían alcanzar una posición social dominante.

En el planeta Tierra, los niños pueden aprender a hablar y a leer con conjuntos de “fonemas” y “grafemas” muy diferentes entre sí pero asociados a similares significados y procedimientos de acción. En el mundo existen unos 7.000 idiomas vivos (según la revista *Ethnologue*). Unos 600 siguen siendo hablados y/o escritos por más de 100.000 personas. Podemos reconocer una gran diversidad de dialectos y acentos en cada idioma. Podemos inventar nuevos códigos lingüísticos, como los visuales para sordos, los sensoriales



para ciegos, el intento de idioma universal “esperanto”, el idioma de notas musicales... La significación será similar en los diferentes idiomas, por muy diferentes que sean formalmente los fonemas y grafemas utilizados. Tendrán similares significados porque las realidades observadas, las necesidades a cubrir para poder sobrevivir e incluso cambiar los entornos, son fundamentalmente las mismas para todo ser humano. El “esperanto”, como intento de universalizar fonemas y grafemas ha tenido poco éxito en sus ambiciosas expectativas. Podemos pensar que fue así porque los primeros códigos que se aprenden a edades tempranas se asientan en niveles muy profundos en la jerarquía interrelacionada de conexiones que conforman el conectoma neural, la memoria individual.

Sin duda alguna, el invento de la escritura constituyó la herramienta más importante, después de la del habla fonémica, para el despegue del desarrollo cognitivo humano. A partir de entonces todos los descubrimientos o inventos se perpetúan, para avanzar en nuevas técnicas, nuevos conocimientos. Vamos comprobando la posibilidad de enseñar a leer cada vez a edades más tempranas. Solo falta un “pequeño empujón” para que la sociedad, en especial sus teóricos psicólogos y pedagogos, se convenza de la posibilidad y utilidad ciertas de enseñar a leer en cuanto se aprende a hablar. El niño que aprende a hablar significadamente demuestra tener las potencialidades cognitivas para aprender a leer. Sólo necesita la estimulación social de los propios padres y/o de la sociedad educativa, junto a la adecuada presentación visual de grafemas.

Myklebust y Johnson (1962), ponen de relieve que para entender la dislexia deberían tenerse en cuenta las analogías entre la separación temporal en el aprendizaje filogenético del habla y de la lectura y también la separación ontogenética entre el aprendizaje temprano del habla infantil y el aprendizaje posterior de la lectura, solo diferenciados formalmente por símbolos fonémicos y grafémicos. Los lenguajes oral y lector mantienen una estrechísima relación entre sí. No podríamos actualmente entender el uno sin el otro. Por ello será importante aprenderlos menos distanciados temporalmente, para asociar mejor sus significados en las mismas redes neuronales.

La aparición histórica de la lengua escrita no sustituyó la máxima importancia de la oral para la comunicación. Pero la escrita progresivamente fue aumentando la importancia añadida en la memoria colectiva, hasta poder llegar a Internet y a las actuales herramientas *ChatGPTs* (Yuste, C. y Yuste, D., 2023c), que simulan lenguajes comprensivos naturales tanto icónicos como verbales. Se fueron inventando códigos visuales (verbales, aritméticos, musicales, icónicos), muy distintos entre sí en su materialidad gráfica. La escritura amplió hasta el infinito la posibilidad de perpetuar imaginaciones, pensamientos, conductas, procesos reutilizables, herramientas auxiliares. De ahí la progresiva importancia que fue teniendo la lectura en los sistemas educativos actuales, relegando indebidamente a veces a un segundo plano el verdadero valor del lenguaje oral. Las futuras generaciones seguro que leerán universalmente

y a edades más tempranas. Aprender a leer inmediatamente después de haber aprendido a hablar significadamente, tendrá un efecto claro de integración de ambas habilidades en idénticos mecanismos de memorización individual y de mayor fluidez y comprensión a la hora de recordar lo previamente aprendido.

A veces leemos la equívoca reflexión de que, para que el niño aprenda a leer como lo hace a hablar, aún falta tiempo de evolución. La especie humana lleva entre cinco y siete millones de años hablando y enseñando a hablar. Aprender a hablar, por ello, estaría ya instalado en su desarrollo bioquímico como innato o “genéticamente heredado”. Pero para aprender a leer con la misma facilidad, ¿nos faltaría aún tiempo evolutivo? ¿Millones de años como los que llevamos hablando con total naturalidad ante los estímulos de los diversos entornos? Vamos comprobando que no, que casi todos los niños aprenden pronto a leer si se les enseña.





Completamos este punto con la opinión manifestada por el neurobiólogo Alonso y la psicóloga Alonso, 2018, pg. 35 (los puntos suspensivos son nuestros): “la mayoría de las células del cerebro se forman antes del nacimiento... Durante los primeros años de vida postnatal continúa creciendo, sumando nuevas células, sobre todo células gliales..., desarrollando la mielinización y aumentando su neuropilo, esa enorme maraña de prolongaciones entrecruzadas, dendritas y axones, que son los cables receptores y emisores de las neuronas. Y aún establecerán más conexiones durante la primera infancia. Estas conexiones estarán moduladas por las nuevas experiencias, la información sensorial, las vivencias y el aprendizaje, en una interacción de una enorme potencia entre genética y ambiente... con especial potencia en los primeros tres años... De niños nuestro cerebro es más plástico y eso permite que aprendamos muchísimas cosas con rapidez y una enorme facilidad”. Consideramos bien demostrado que muchos niños, cada vez más, aprenden a leer a edad temprana. Leen con perfecta comprensión, entonación y sentido.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J.R. y Alonso, I. (2018). *¿El cerebro nace o se hace? Genes y ambiente*. Madrid. EMSE EDAPP.

Doman, G. (1963). *How to teach your baby to read*. Filadelfia: Better Baby Press (traducción castellana: cómo enseñar a leer a su bebé. Madrid: Aguilar, 1970 y México: Diana, 1991).

Doman, G. y Doman, J. (1984). *How to multiply your baby's intelligence. More gentle revolution*. Avery Publishing Group: Garden City Park New York (traducción castellana: cómo multiplicar la inteligencia de su bebé, 1986. Madrid. EDAF).

Luri, G. (2020). *Sobre el arte de leer. 10 tesis sobre la educación y la lectura*. Barcelona. Editorial Plataforma.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se aprende aquello que se ama*. Madrid. Alianza.

Myklebust, H.R. y Johnson, D. (1962). Dyslexia in Children. *Exceptional children*, 29(1): 14-25. Disponible en: doi.org/10.1177/001440296202900103.

Yuste, C. y Yuste, D. (2023a). *DISLEXIA (incierto presunción de etiología biogenética). Su mejor prevención: lectura a edad temprana*. DINTEST: AMAZON.

Yuste, C. y Yuste, D. (2023b). *Aprendo a leer a edad temprana. Entre 2 y 4 años. Para padres y maestros. Segura prevención de trastornos disléxicos. Alta comprensión verbal para abordar segundos idiomas*. Dintest: Amazon.

Yuste, C. y Yuste, D. (2023c). *Singularidad única de la Inteligencia humana. Progresa creando herramientas para conocer y dominar mejor sus entornos (hasta actuales chatGPTs)*. Dintest: Amazon.

Lo único que falta para prevenir los trastornos disléxicos y mejorar la comprensión verbal lectora es la convicción cultural social para reconocer la importancia de la lectura e iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje lector acercándolo al momento de aprendizaje del habla. Se fusionaría mejor la idéntica carga de significados de ambos aprendizajes y se mantendría como memoria en los mismos “engramas”, en las mismas “redes neuronales”, conformando el conectoma neural individual. Su decodificación, para asimilar nuevos aprendizajes, se facilitaría también. Resultaría, sin lugar a dudas, más fluida, más comprensiva semánticamente.

Enseñar a leer a partir de los seis años porque los circuitos cerebrales para la lectura “aún no están maduros” es una propuesta incierta que se puede detectar en algunos neurocientíficos como Mora (2013). Pero, ¿qué significa exactamente que los circuitos neuronales “no están aún maduros para leer”? Es una expresión recurrente cuyo verdadero alcance no vemos que se explique nunca desde la neurociencia. Al contrario, los neurocientíficos sí afirman que la expresión neuronal del despliegue embrionario del ADN parece “casi completa” al nacer, con sus aproximadamente 86.000 millones de neuronas. ¿En qué consiste, entonces, esa “inmadurez” más allá de los dos años, que parece impedir aprender a leer cuando “su maduración” para hablar parece haberse alcanzado hacia los nueve meses aproximadamente?

Aprender a hablar y leer hace que las partes flexibles y versátiles de nuestro cerebro se vuelvan más activas. Esto sucede todos los días, ya que cada vez que aprendemos algo nuevo, nuestro cerebro cambia. No es la directa actividad química la causante directa del aprendizaje del habla ni del lector, sino que será la responsable de mantener como memoria estos aprendizajes. Nuestro cerebro se actualiza constantemente con nuevos conocimientos.

Los procesos sociales de enseñanza-aprendizaje tanto del habla como de la lectura, serán los que actualicen los circuitos neuronales potencialmente existentes. Si a una persona no se le enseña a hablar o leer, sus circuitos neuronales no “madurarán nunca” para

el habla, pero tampoco para la lectura. Si la sociedad no enseña a hablar y leer ciertamente no se aprenderá por muy “sano” que esté el cerebro. El aprendizaje es quien hace “madurar” conectando redes neuronales potencialmente capaces, no al contrario. Planteamos la necesidad que Gregorio Luri (2020) exige de los docentes para que aborden la falta de comprensión lectora de los estudiantes detectada en 4º de primaria. No buscamos un culpable. Si hay alguno sería la conformidad acrítica de teóricos de la psicología y pedagogía ante los trastornos lectores disléxicos, tomándolos por inevitables, tranquilizándose en el asertividad con que las exitosas neurociencias defienden su causalidad neurológica biogenética. Desarmamos esa afirmación, muy extendida en ambientes pretendidamente científicos (Yuste, C. y Yuste, D., 2023a).

Hablar provocó la formación de las principales conexiones cerebrales que mantienen ese aprendizaje y todos los contenidos de comprensión que se van alcanzando. Si al niño no se le hubiese estimulado socialmente el habla, su cerebro no habría creado las conexiones neuronales que permiten memorizar conocimientos y procedimientos de acción. No habría “madurado” para aprender fonemas significativos. La lectura implica utilizar muchas de las vías de conexiones significativas y emociones ya abiertas por el lenguaje oral. “Maduro” es un concepto biológico que no se debe aplicar, al menos en sentido estricto y paralelo, al desarrollo cognitivo. Aprendemos a hablar y enriquecemos la potencial madurez cerebral. Aprendemos a leer para exactamente lo mismo, actualizar incrementando esa potencial madurez con redes neuronales cada vez más profusamente conectadas, memorizando aprendizajes cada vez también más complejos. Y esto lo haremos durante toda la vida. La interacción con los entornos es la que “dispara” directamente los circuitos, estructurando los “engramas”, “redes”, “huellas” neuronales. Es la que transforma las conexiones desde su estado de potencialidad latente, en un periodo además de máxima plasticidad si lo hacemos a edad temprana.



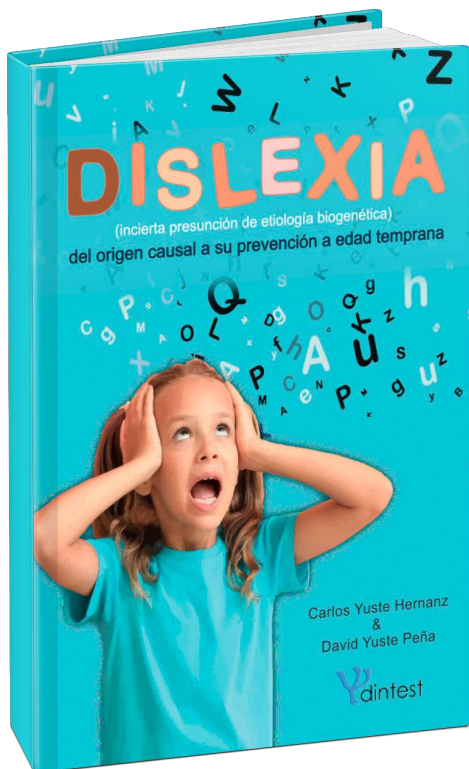
Por Jesús Ibáñez Bueno.
Secretario 1º de COPOE.

DISLEXIA. DEL ORIGEN CAUSAL A SU PREVENCIÓN A EDAD TEMPRANA

Incierta presunción de etiología biogenética.

Carlos Yuste Hernanz y David Yuste Peña. 2023. Dintest: Amazon.

Por los años 70, en ámbitos educativos tuvimos que afrontar un concepto encuadrado en la categoría de “trastornos de aprendizaje” denominado *dislexia*. En la práctica docente y orientadora siempre nos parecía confuso entender su origen causal y, una vez diagnosticada, resultaba muy difícil de erradicar.



Ahora, más de 50 años después, comprobamos que no se ha avanzado nada en el conocimiento de sus verdaderas causas. Su búsqueda sigue siendo una aventura frustrante. Sigue sin encontrarse ninguna evidencia científica aceptable.

Hablar y leer tienen como objetivo común la comunicación significada de conocimientos y experiencias. En la presente obra argumentamos que el origen más directo de la dislexia se encuentra en la disociación temporal o asincronía entre los largos procesos de enseñanza/aprendizaje del habla y la lectura.

Proponemos un modo de prevención a edad temprana, partiendo de la premisa anterior.

APRENDO A LEER A EDAD TEMPRANA

Segura prevención de trastornos disléxicos. Alta comprensión verbal para abordar segundos idiomas.

Carlos Yuste Hernanz y David Yuste Peña. 2023. Dintest: Amazon.

Detallado procedimiento para enseñar a leer a partir de los dos años.

Se integran las 52 láminas utilizadas para enseñar a leer.

Método global imitando a los padres cuando enseñan a hablar.

Aprender a leer a edad temprana será una habilidad utilísima para prevenir todo tipo de trastornos disléxicos y alcanzar buena comprensión lectora, obviando muchas de las dificultades de aprendizaje. La comprensión lectora está presente en la mayoría de los procesos de aprendizaje y de situaciones laborales futuras.

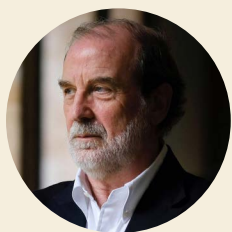
Supondrá también una base sólida de cara al aprendizaje de segundos idiomas. Y, cómo no, nos posibilitará empatizar socialmente incentivando procesos cognitivos de diálogo.





COLABORACIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN PARA VALIDAR EL ÍNDICE DE CALIDAD DE VIDA DE ALUMNADO DE PRIMARIA CON NEE

De interés para profesorado de Primaria y Orientadores



Por Miguel Ángel Verdugo.
Fundador y exdirector (1996-2023)
del Instituto de Integración en la
Comunidad (INICO) de la
Universidad de Salamanca.

Desde el INICO estamos impulsando un proyecto consistente en la construcción y validación de un Índice de Calidad de Vida para Educación Primaria. **Con este proyecto, esperamos conseguir un instrumento práctico, de acceso libre, que permita operativizar la situación del alumnado y, con ello, poder apoyar procesos de mejora de políticas, prácticas y culturas educativas, basados en evidencias de resultados personales del alumnado, orientados a favorecer su inclusión.**

Saber cómo está el alumnado en las distintas dimensiones de calidad de vida (autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, bienestar material, derechos, bienestar físico, desarrollo personal y bienestar emocional) proporciona indicadores útiles para contribuir a un modelo holístico de la evaluación de las necesidades de apoyo y la planificación y provisión de apoyos (recomendación recogida en la Declaración por la Educación Inclusiva y Accesible del I Foro de Educación Inclusiva; Real Patronato de la Discapacidad, 2023). Se trata de un proyecto que ha sido evaluado favorablemente y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, siendo señalado como proyecto clave para cumplir con el compromiso suscrito con España con el derecho a la educación inclusiva tras la firma y ratificación de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006.

Para conseguir validar esta herramienta, necesitamos de la colaboración de profesionales que trabajen en colegios, y puedan informarnos de la situación de **estudiantes que**

cursen Educación Primaria y que estén escolarizados en educación ordinaria. Actualmente, **precisamos informaciones sobre estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, así como sobre estudiantes con otras necesidades específicas de apoyo educativo (derivadas p. ej., de dificultades significativas de aprendizaje, problemas de conducta o de tipo emocional).**

En este proyecto, la figura de la orientación educativa es especialmente relevante, dada la vinculación con la evaluación psicopedagógica. Y, por ello, nos gustaría contar con su colaboración.

¿Qué pasos debo de dar para colaborar?

- Contacta con el equipo del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca que está desarrollando el proyecto (educacioncdv@usal.es)
- La colaboración consiste en aplicar la versión de trabajo de campo del Índice de Calidad de Vida para Educación Primaria sobre un/a estudiante. **Duración: entre 45 minutos y 1 hora.** El/la informante debe ser una persona del contexto del niño/a, que lo conozca desde hace al menos tres meses y haya observado su comportamiento en el entorno escolar. Contacta con el equipo para que te oriente en la aplicación. Si eres orientador/a, puedes autocumplimentar el Índice o entrevistar a una persona del entorno escolar del niño como informante clave. Puede solicitar asesoramiento de INICO sobre el uso del

Índice, así como un reporte de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas.

- Los datos serán tratados con la máxima privacidad, con el fin de salvaguardar el anonimato. El proyecto cuenta con la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Salamanca.

Las contribuciones del Índice de Calidad de Vida resultan un elemento clave en la evaluación psicopedagógica y en el asesoramiento de la respuesta educativa. Una vez esté validado el instrumento, la versión definitiva se pondrá a disposición gratuita para favorecer el uso libre de los y las profesionales de la comunidad educativa.

Este proyecto está liderado por el Dr. Antonio Amor (aamor@usal.es), del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca y financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación [referencia PID2022-141048NA-I00].

Contacta con educacioncdv@usal.es y aamor@usal.es

Más información del proyecto en:

<https://inico.usal.es/promoviendo-actitudes-positivas-y-politica-basadas-en-la-evidencia-para-la-educacion-inclusiva/>

<https://youtu.be/uu7QKJqTfBQ>