COPOE
Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España

Educar Orientar

La revista de COPOE

#02
Mayo 2015

INTELIGENCIA EMOCIONAL,
SUS APORTACIONES Y REPERCUSIONES

MATEMÁTICAS. DIFICULTADES, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

LA PUESTA EN VALOR DE LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

EXPERIENCIAS EN ORIENTACIÓN

LA VENTANA ASOCIATIVA

ASOCIACIONES QUE FORMAN LA COPOE

ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA

ASOCIACIÓN CASTELLANO LEONESA DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

ASSOCIACIÓ CATALANA D'ORIENTACIÓ ESCOLAR I PROFESSIONAL

ASOCIACIÓ CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICO-PEDAGOGÍA

ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE LAS ISLAS BALEARES

ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE HUELVA

ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA

ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN

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 GALICIA

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN EXTREMADURA

ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA RIOJA

ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA

ASOCIACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE CEUTA

ASOCIACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE EUS-KADI- EUSKADIKO PSIKOPEDAGOGI ELKARTEA

ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA

ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

ASOCIACIÓN VALENCIANA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EN ANDALUCÍA

COPOE

STAFF

Director: José Luis Galve Manzano

Consejo de redacción:

- Ana Cobos Cedillo, Presidenta de COPOE
- Juan Antonio Planas Domingo, Presidente de COPOE (2005-2014)
- José Ginés Hernández, Asesor legal

Consejo asesor y consultivo: Presidentes de las Asociaciones Confederadas en COPOE.

Administración y publicidad: Antonio Cantero Caja | publicidad@copoe.org

Coordinador de colaboraciones: Eloy Gelo Morán

Maquetación y diseño: Rebeca Vega Sánchez

Envío de artículos: revista@copoe.org

Edita: COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España)

CIF: G99061285

Dirección: Pza. Roma F-1, planta 1º, oficina 5. 50010 - Zaragoza

www.copoe.org || copoe@copoe.org

ISSN: 2386-8155

Nº socios de COPOE: 5000 lectores

Este ejemplar se distribuye gratuitamente a todos los socios de COPOE y sus asociaciones Confederadas, así como a Sindicatos, Administraciones Educati vas y Organizaciones en el ámbito de la Orientación

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).

PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN Y EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS: UNA CLAVE IMPRESCINDIBLE SOBRE LA QUE REFLEXIONAMOS POCO

ANA COBOS CEDILLO

ORIENTADORA DEL IES BEN GABIROL DE MÁLAGA. PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. PRESIDENTA DE LA COPOE.

El trabajo cotidiano de los profesionales de la orientación en los centros educativos precisa de la consideración de algunas claves para que sea realmente eficaz para la comunidad educativa.

Tras casi cuatro décadas desde la implantación de la orientación en el sistema educativo, sin duda se puede afirmar que una de estas claves fundamentales es la *relación que se establece entre el profesional de la orientación y el equipo directivo del centro.*

Aunque esta temática ha ocupado siempre un lugar importante entre las conversaciones más frecuentes entre los profesionales de la orientación, se ha escrito muy poco sobre este asunto. Por ello, va llegando el momento en que afrontemos con valentía y rigor este aspecto crucial de la práctica de la orientación educativa, reflexionemos sobre él como un asunto más entre los relativos a la orientación educativa y por consiguiente, dejemos un rastro testimonial escrito sobre el que seguir construyendo.

En este artículo trataremos de desentrañar *en qué consiste la relación entre profesionales de la orientación y equipos directivos*, y la analizaremos con ejemplos prácticos, con el objetivo de plantear reflexiones en voz alta, siempre con el ánimo de contribuir a ayudar a mejorar la práctica de la orientación educativa.

Para comenzar, podemos asumir que existen varios tipos de relaciones entre profesionales de la orientación y equipos directivos. Sin embargo, este artículo no va a consistir en una relación de tipologías, lo que sería objeto de un interesante y ameno artículo, porque en este momento, es más interesante analizar las variables que se ponen en juego para que se desencadene un tipo u otro de relación.

LA CONFIANZA COMO PRIMERA VARIABLE

En todas las relaciones humanas la *confianza* es una de las claves centrales que influyen de manera decisiva en todas las demás. La confianza guarda relación directa con la gestión emocional de las personas implicadas. Por ejemplo, un equipo directivo compuesto por personas con poca autoconfianza, fácilmente desconfiarán del profesional de la orientación, especialmente si éste se maneja con soltura en la gestión de la organización escolar.

Por el contrario, si es el profesional de la orientación quien tiene poca experiencia e inseguridad ante un equipo directivo veterano, la falta de confianza irá en sentido contrario y el orientador u orientadora se verá poco a poco al margen de las decisiones que sobre organización escolar se tomen desde los cargos directivos.

Sin embargo, la confianza no tiene porque guardar relación directa con la experiencia, es decir, no importa demasiado si el equipo directivo tiene o no mucha experiencia en relación a la que tenga o no el orientador/a o a la inversa cuando hablamos de confianza. La confianza está más relacionada con la actitud, es decir, con la disposición emocional de los equipos directivos a confiar en el orientador/a y a la inversa. Para que exista esa actitud de una u otra parte, solo hay algo realmente decisivo: ser capaz de ganarse la confianza y/o ser merecedor de ella.

MERECER LA CONFIANZA

"Merecer la confianza", parece sencillo, son solo tres palabras y sin embargo, todo ello encierra la posibilidad de que podamos trabajar o no y de que consecuentemente sintamos bienestar o no en nuestro desempeño profesional.

La pregunta clave sería entonces: *¿cómo hace un profesional de la orientación para ganarse la confianza de su equipo directivo?* La respuesta también parece sencilla: *"cumpliendo eficazmente con el trabajo"*. Hace algún tiempo, mi compañero orientador Antonio, comentaba que su director, ante el comentario de un compañero que consideraba que él, como orientador, gozaba de privilegios, recibió la siguiente respuesta: "es que Antonio es el primero que llega al centro y el último en irse". Como vemos, no sólo se trata de trabajar mucho, ya que no basta solo con eso, porque también hay que *"trabajar bien"*.

"Trabajar bien" significa aportar a cada comunidad educativa un trabajo de calidad, además de exhaustivo y riguroso. Trabajar de acuerdo a plazos de tiempo razonables, resolver con eficacia problemas, trabajar por la prevención desde el asesoramiento en tareas de organización escolar, entre otros, son algunos ejemplos de trabajo riguroso. Y como si de un círculo vicioso se tratara, esta forma de trabajar revierte en una mayor seguridad en el desempeño profesional. En suma, ser eficaz y eficiente.

Por consiguiente, existe una relación directa y equilibrada entre "saber trabajar", "trabajar bien" y "sentir seguridad en el trabajo". Luego, ¿cómo conseguir que las personas se sientan seguras en lo que hacen?, la respuesta podría ser: "cuando saben en qué consiste lo que tienen que hacer".

Este razonamiento nos lleva directamente a la **segunda variable clave** de la relación entre profesional de la orientación y equipos directivos: ***la formación***.

LA FORMACIÓN PARA EL PUESTO

Un famoso pasodoble tradicional de España dice así: *"Manolete, si no sabes torear para que te metes"*. Este estribillo nos aporta mucho en nuestra reflexión, pues la formación específica de calidad tanto para el desempeño de la orientación como de las funciones directivas, ayudará a todos a tener más seguridad en el desempeño cotidiano.

La formación sirve para conocer qué hay que hacer y cómo debe hacerse. La formación ayuda a tomar decisiones cuando hay que elegir entre varias opciones para afrontar un problema, por ejemplo. La formación también sirve para saber a quién, cómo, cuándo y dónde acudir para pedir ayuda o cómo coordinarse con otros profesionales.

Más allá de estas definiciones de formación, en ámbitos tan complejos como el educativo, la formación ayuda a comprender la complejidad de todo el sistema, a no perder de vista el camino recorrido por quienes nos precedieron, ni el objetivo hacia el que hay que caminar. Estando por tanto, en una actualización y evolución constante.

El profesorado que forma parte de equipos directivos y que se ha formado adecuadamente para su puesto sabe cuáles son sus funciones y valora al profesional de la orientación como un recurso más para la consecución de los objetivos de calidad de la comunidad educativa que lidera, eso si, siempre que entre ambos fluya la confianza y se sepa por cada una de las partes, de qué se trata su cometido, sus límites, y en qué consisten sus funciones.

Con esto, en absoluto se está diciendo que haya que ir con la normativa en mano para recordar las funciones a cada paso, de ninguna de las maneras, pero si, y esto es muy importante, que hay que conocer bien en qué consisten las propias funciones y ajenas, lo que pasa por una imprescindible, amplia y profunda formación y actualización.

La delimitación de funciones es algo imprescindible para que la relación entre orientador/a y directivos fluya. Cada cuál debe saber cuál es su función, dónde acaba y empieza la del otro y no confundirse entre las lindes de una y otra.

Por cercano que esté una orientadora u un orientador a un equipo directivo y por mucha complicidad que exista entre ambos, existen determinadas decisiones que son responsabilidad del equipo directivo, especialmente las relativas a la organización escolar. Este es un asunto trascendente en el tema que abordamos, siguiendo con las frases populares: *"zapatero, a tus zapatos"*.

En el sentido inverso, también es necesario que los protagonistas de esta relación tengan clara la *delimitación de las funciones del orientador* y que éste sea capaz de sobreponerse y superar posibles presiones provenientes de los equipos directivos, como por ejemplo las que tienen lugar cuando un equipo directivo quiere que el orientador diagnostique y/o cense a alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo, con el objetivo de conseguir más recursos para el centro. En este caso, la presión consiste "en hacer más anchos los agujeros de la criba".

Otro ejemplo de presión, es el que ocurre a veces en secundaria, por ejemplo, para que no se pierda un grupo de bachillerato de determinada modalidad, puede darse el caso de que el profesional de la orientación se sienta presionado a "llenar un grupo" cuando realiza la orientación profesional en los grupos de cuarto de secundaria, en este caso buscando más los intereses del centro que los del alumnado.

Estas presiones ocurren en los centros y es de destacar que no son malintencionadas por parte de los equipos directivos, porque, como vemos, el objetivo es tan loable como aumentar recursos u oferta educativa para el centro. Es más, en estos casos, el profesional de la orientación, como antes dijimos, es considerado un recurso más del centro que contribuye al desarrollo de los objetivos de la comunidad educativa.

Sin embargo, este tipo de actuaciones no responden a la ética profesional y consecuentemente, se hace necesario establecer unos límites entre dónde empiezan los requerimientos coyunturales de un centro para un orientador y desde dónde se establecen las decisiones profesionales. Desde mi punto de vista, creo que estas decisiones deben estar regidas por un código deontológico para el ejercicio profesional de la orientación educativa, todo un reto para la orientación educativa en España y uno de los grandes proyectos de COPOE para 2015.

MEJOR PROFESIONALIDAD QUE BUENA VOLUNTAD

Aunque sin un *código deontológico*, hemos trabajado y trabajamos con profesionalidad, pero aún así, necesitamos de este código común, también para refrendar nuestras decisiones, que siempre han de estar basadas en la profesionalidad, en la epistemología de la orientación y no sólo en la buena voluntad de los profesionales.

Volviendo al asunto de la confianza, en muchas ocasiones, existe confianza pero no existe profesionalidad, es decir, la relación personal es cordial y respetuosa, pero una de las partes sabe que hay determinados asuntos para los que no puede contar el directivo con el orientador/a o viceversa. A veces esto ocurre porque falta rigurosidad o porque la formación es escasa o porque la actualización es inexistente, en definitiva, porque falta profesionalidad.

Si la relación personal es cordial ya se ha ganado mucho, sin embargo, no se trata únicamente de eso. El sistema educativo español cuenta con muchísimas deficiencias arrastradas desde hace siglos y con buena voluntad únicamente no se arreglan, porque lo que necesitamos es más profesionalidad y mejor formación para los docentes.

La profesionalidad abarca muchos aspectos, algunos ya recogidos anteriormente, como la confianza en los compañeros y la formación amplia para el *desarrollo de las competencias profesionales*. Pero la profesionalidad es más, mucho más, es sobre todo la incesante búsqueda del rigor; rigor en todos los sentidos.

El ejercicio de la orientación educativa precisa de profesionales en continuo estado de alerta en la búsqueda de la eficacia, por ejemplo, cuando las orientadoras u orientadores se encuentran con un alumno que presenta un trastorno del que anteriormente no habían tenido experiencia, han de iniciar una búsqueda para poder dar respuesta educativa al mismo. La complejidad de nuestra sociedad y el número de dificultades cada vez más frecuentes a las que han de enfrentarse nuestros niños y jóvenes, hace que el profesional de la orientación, si realmente es profesional, deba actualizarse de forma constante a lo largo de toda su carrera profesional, como dicen los buenos músicos: *"si dejo un día de ensayar me lo noto yo, pero si dejo dos, me lo nota el público"*.

Del mismo modo, al profesional de la orientación se le pide rigor, es más se le debe *exigir rigor*, por ejemplo en cada evaluación psicopedagógica, donde emite valoraciones sobre alumnado muy relevantes y trascendentes para estos niños y niñas. Nuestra profesión no puede permitirse errores del calado de alumnos y alumnas mal diagnosticados o sin diagnosticar y por consiguiente sin respuesta educativa ajustada a sus necesidades y sin que se cumplan los derechos que como alumnado tienen.

El *rigor* es también imprescindible en el *asesoramiento al alumnado*. La información que se ofrece al discente para ayudarle a hacer su elección académica y profesional es también trascendente en la vida de las personas y todo el rigor es poco. Si falta rigor en la información podemos encontrarnos con el caso de alumnado que abandonó sus estudios porque no fue informado de que podía presentarse a la prueba libre para la obtención del graduado o con un joven que no estudió determinada carrera porque no eligió en su momento la modalidad de bachillerato vinculada con el mismo, lo que le dejó fuera del proceso, o casos de alumnos que eligieron estudios sin haber pasado por proceso alguno de orientación vocacional y profesional y como nómadas pasaron por varios primeros de grados, hasta abandonarlos todos. Similar idea se podría aplicar al alumnado con dificultades de aprendizaje, con problemas conductuales, o con problemas de lenguaje,...

Como vemos, la falta de rigor en el desempeño profesional de la orientación puede suponer que muchas personas vean sus derechos fundamentales lesionados, además de un importante despilfarro económico para las arcas públicas, que son las de todos.

Rigor, rigor y más rigor deben presidir siempre la pirámide de las actuaciones profesionales de un orientador u orientadora.

LAS EXPECTATIVAS SOBRE EL ORIENTADOR/A

También es cierto que, parafraseando a Ada Abraham *"el orientador es también una persona"*. En ocasiones las expectativas que una comunidad educativa tiene sobre su orientador/a son excesivas y están por encima de las que se tienen sobre otros perfiles profesionales del sistema educativo. Esto conlleva que algunos equipos directivos esperen que el orientador/a tenga la varita mágica que les solucione los problemas del centro, como decía Mara Selvini Palazzoli, se espera que el profesional de la orientación sea *"un mago sin magia"*, y aunque es cierto que la formación en Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía abre muchas puertas para comprender y mejorar el sistema educativo, no proporciona la infalibilidad a quien lo posee.

También en asunto de expectativas se nos pide equilibrio a los profesionales de la orientación, para saber hasta que punto las expectativas que sobre el orientador u orientadora se depositan son realmente plausibles o son fantasías o quimeras. Tenemos, nuevamente que demostrar que somos eficaces, pero que no podemos solucionar todos los problemas, porque los profesionales de la orientación somos una pieza más del engranaje de la organización de una comunidad educativa y es completamente imprescindible trabajar en equipo, y también para esto hay que ser competente, en su sentido más literal: hay que saberlo hacer, "hay que saber trabajar en equipo" y esto atañe tanto a los profesionales de la orientación como a los directivos. Recordando a Miguel Ángel Santos: *"el trabajo de orientador no puede consistir en seguir poniendo tiritas mientras siga funcionando la máquina que provoca las heridas"*.

Y YO ME IRÉ, Y LOS PÁJAROS SE QUEDARÁN CANTANDO

Y al final, el equipo directivo terminará su mandato y el profesional de la orientación seguirá ocupando su mismo puesto y seguirá desempeñando su perfil profesional con un nuevo equipo directivo. Quizás compuesto por nuevos compañeros a los que tener que demostrar su profesionalidad otra vez, o quizás sean anteriores tutores con los que se trabajó muy cercanamente en el curso anterior y con los que ya se tiene experiencia de trabajar en equipo...

Nuevos ajustes, otra adaptación más y así sucesivamente. El perfil profesional de directivo de un centro educativo es coyuntural y el profesional de la orientación forma parte de su estructura estable, así es. Por ello, tenemos muchos retos profesionales si queremos seguir siendo parte de la estructura estable del sistema educativo.

Fundamentalmente, necesitamos que la orientación educativa se fundamente en unas sólidas bases epistemológicas y que de ellas, como si de un tronco se tratara, nazcan ramas fuertes como técnicas e instrumentos; protocolos y deontología, rigor y ciencia. Además, se trata de trabajar en equipo, con confianza y profesionalidad desde las entrañas de cada comunidad educativa, con "amor y pedagogía" como tituló Unamuno su novela y a la vez con rigor, ciencia y compromiso profesional.

NOVEDAD

EXPLORA

J. M. Martínez-Vicente y P. Santamaría (Dpto. I+D+i de TEA Ediciones)

CUESTIONARIO PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL

EXPLORA ayuda a adolescentes y adultos en la toma de decisiones vocacionales y profesionales a partir de sus...

Intereses por actividades
Intereses por profesiones
Habilidades y destrezas
Características personales

¿Qué te gusta hacer?
¿En qué te gustaría trabajar?
¿Cuáles son tus habilidades?
¿Cómo eres personalmente?

EXPLORA ofrece como resultado un perfil profesional global con la puntuación en seis campos profesionales basados en la teoría tipológica de Holland.

EXPLORA tiene su propia plataforma, puede aplicarse on-line y proporciona resultados de forma inmediata.

tea A la vanguardia de la evaluación psicológica

www.teaediciones.com

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

¿PARA QUÉ Y PARA QUIÉN INVESTIGA NUESTRA UNIVERSIDAD?

"EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD Y SUS INVESTIGACIONES, Y LA IMPLEMENTACIÓN DE SUS INVESTIGACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ESPAÑOL. PROS Y CONTRAS. UN ANÁLISIS CRÍTICO"

Desde hace más de una década me vengo haciendo una serie de preguntas con difícil respuesta, o mejor dicho, con respuestas nada satisfactorias en lo relativo a los campos de la educación, de la psicología, de la pedagogía,...

Entre esta baraja de preguntas se encuentran las siguientes: ***¿Con qué finalidad se investiga?, ¿qué se investiga?, ¿quién investiga?, ¿quién o quienes obtienen beneficios de tales investigaciones?, ¿con qué finalidad se solicita un proyecto de investigación?, ¿se llegan a editar los resultados de tales investigaciones en forma de "materiales" utilizables en el ámbito educativo?***

En suma, ***¿es rentable y redunda esta investigación en la "sociedad" que la financia y la paga?, ¿se sigue una política de científica y de investigación adecuada por los diferentes gobiernos?***

Considerando que la investigación, puede ser básica –cuya finalidad es la descripción y conocimiento para formular leyes, principios y modelos explicativos- y que no necesariamente va o tiene que llegar al ámbito educativo general, o aplicada –cuya finalidad preferentemente es la práctica-, y que a ser posible debe llegar con calidad al ámbito educativo en general, yendo más allá del mero ámbito puramente comercial.

Partiendo de estas consideraciones previas trataré de hacer un análisis de la situación.

Como se indica en su propia web, la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), que se creó en 1986, es una unidad dependiente de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, dentro de la Secretaría General de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, del Ministerio de Economía y Competitividad.

La ANEP tiene los siguientes **objetivos**:

- Evaluar la calidad científico-técnica de las propuestas que solicitan financiación pública, tanto del Departamento como de otros entes públicos y privados.
- Mejorar la capacidad del sistema público de Ciencia y Tecnología.

- Contribuir a que las decisiones de asignación de recursos para I+D+i se realicen sobre la base de criterios de excelencia y calidad científico-técnica.

Las **funciones** asignadas a la ANEP son las siguientes:

- Evaluación científico-técnica-objetiva e independiente-de las unidades, equipos humanos y las propuestas de investigación para participar en los programas y proyectos del Plan Nacional, así como el seguimiento de los resultados. Asimismo, la evaluación de cuantas propuestas científico-técnicas le sean encomendadas por la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i.

- Estudios y análisis prospectivos en materia de investigación científica y desarrollo tecnológico.

El área de Ciencias de la Educación aborda las investigaciones relacionadas con la didáctica en general así como con las didácticas específicas de las distintas materias educativas. Asimismo, también se incluyen las investigaciones sobre aspectos históricos, psicológicos y metodológicos de la educación. Las investigaciones, de carácter teórico y aplicado, incluyen diagnósticos de situaciones y procesos educativos así como análisis de intervenciones educativas y evaluaciones. Se organiza en tres subáreas: Pedagogía, Didáctica, Psicología de la educación.

El área de Psicología abarca el estudio científico de los procesos de aprendizaje, cognitivos, emocionales, motivacionales, de personalidad, interpersonales y sociales en el ser humano, así como los métodos para su medición. El objetivo fundamental es comprender el papel de estos procesos, y sus bases neurofuncionales, en el comportamiento tanto individual como colectivo, y en su desarrollo desde la infancia hasta la vejez. El conocimiento derivado se aplica a diversos aspectos de la actividad humana como la familia, la educación, la actividad física y deportiva, las organizaciones, las relaciones laborales, y el derecho, así como a la prevención, diagnóstico y tratamiento de los problemas de salud. Se organiza en subáreas de: Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos; Psicología Evolutiva y de la Educación; Psicología Básica; Psicología Social; Psicobiología, y Metodología

Las investigaciones que supuestamente se están haciendo en estos campos deberían redundar y guiar los procesos de cambio, de orientación, de elaboración de programas y materiales, lo cual debería conllevar una mejora en la calidad de la EDUCACIÓN.

Pero... ***¿es esto así?, ¿están aportando algo?***

La investigación en los ámbitos descritos debería producir conocimiento sobre educación, pedagogía o psicología, contribuyendo a resolver los problemas que se presentan a los docentes en estos ámbitos, ciencias o ramas del saber.

Y sobre todo, hay otra pregunta clave: ***¿la formación inicial que reciben los futuros maestros y profesores es adecuada para desarrollar eficazmente su labor en los centros, las aulas, el alumnado y las familias?***

No se puede investigar desde la universidad para la escuela, sin entrar en el día a día de las aulas, de la realidad que tienen los docentes, de los recursos realmente disponibles, en suma, desde mi punto de vista se siguen sin contextualizar muchas de estas investigaciones financiadas por todos. De poca utilidad son estas investigaciones en la enseñanza no universitaria, si el maestro/profesor no implementa su lenguaje para comunicarse así como sus contenidos, posibilitando la transmisión de los resultados de la investigación científica y tecnológica al aula.

La calidad educativa es el mejor instrumento de la competitividad de un país, y esto requiere una potenciación de la actividad de investigación, pero esto requiere tender más puentes entre los profesionales de la educación y la universidad, en ambas direcciones.

Creo que la investigación educativa debe ser una actividad que hay que realizar de forma conjunta entre la universidad y la "escuela", con la finalidad de desarrollar habilidades y competencias para el trabajo intelectual y del conocimiento científico y didáctico de los profesionales de la educación.

En la actualidad, el investigar en España sigue siendo una odisea. A las ayudas oficiales difícilmente se puede acceder si no "estás en la universidad". Las editoriales de esta temática no suelen invertir en investigación, como mucho publican un producto terminado si lo ven rentable. Por otro lado, cabe señalar que la realidad educativa, es que los centros no disponen de recursos no sólo para investigar, sino para disponer de unos recursos mínimos para la supervivencia de los servicios de orientación, y por lo tanto, de las funciones encomendadas en la legislación educativa. En el último quinquenio las ventas de materiales en este campo han caído cerca de un 80% teniendo las editoriales verdaderas dificultades para sobrevivir, manteniéndose en parte por las exportaciones a Hispanoamérica.

Las investigaciones deben cumplir un *criterio de veracidad*, publicando resultado reales; un criterio de aplicabilidad, o sea, que sirva y redunde en la comunidad educativa, no quedándose en una memoria de investigación, o en la publicación en una revista, si es posible internacional; un criterio de consistencia, elaborando conclusiones de calidad (con resultados empíricos contrastables), y por último, un criterio de neutralidad, sin sesgos políticos o intereses sesgados del investigador o de su financiador.

Tras estas reflexiones, daré respuesta a las preguntas con las que iniciamos este escrito:

- ***¿Con qué finalidad se investiga?*** Supuestamente para obtener avances científicos que redunden en la sociedad, pero la realidad es que prima el poder mejorar el currículum personal del investigador, sobre todo para ser evaluado positivamente como profesor universitario (ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), primando la publicación en una revista científica de impacto internacional (prima que sea internacional y en inglés), aunque nunca llegue lo investigado a los ciudadanos de su propio país.

- ***¿Qué se investiga? y ¿quién investiga?*** Se investiga sobre las temáticas más variopintas en el ámbito de la educación, la pedagogía, o la psicología, que pocas veces tienen que ver con la problemática que se encuentra el profesorado día a día. Diría que se investiga para los intereses personales de la mayoría de los investigadores y no para la sociedad que les financia con sus impuestos.

- ***¿Quién o quienes obtienen beneficios de tales investigaciones?*** Principalmente los propios investigadores, para ser acreditados, por ejemplo, por la ANECA, que es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Sería bueno que la universidad y las administraciones educativas valorasen en mayor medida otras aportaciones adicionales a los trabajos en revistas de alto índice de impacto, como son las monografías temáticas, la producción de instrumentos de evaluación con relevancia científica, los programas aplicados y contrastados,... y una política educativa que realmente compensase al investigador y al docente, con una verdadera "carrera docente profesional".

- ***¿Con qué finalidad se solicita un proyecto de investigación?*** Mi experiencia personal, es que lo que prima es engordar el currículo personal.

- ***¿Se llegan a editar los resultados de tales investigaciones en forma de "materiales utilizables en el ámbito educativo?*** Las potenciales aportaciones de la investigación aplicada muy escasamente llegan al ámbito educativo. Valga como ejemplo, que los tres mayores autores de materiales educativos en el ámbito de la psicología y pedagogía de España, son investigadores independientes, que se autofinancian sus trabajos, con conexiones con el ámbito universitario, pero que trabajan desde el ámbito personal y privado. Entre los tres han puesto a disposición de la comunidad educativa más materiales (monografías, test, pruebas de evaluación, programas) que todas las facultades de este ámbito juntas.

Un clamor a quien proceda: ¿Para cuándo se van a potenciar publicaciones científicas y didácticas en español, que es el segundo idioma mundial, y subiendo día a día?

Aunque hoy lo que "vale" para la carrera docente es la publicación en revistas de ámbito anglófono, creo que ha llegado el momento de reivindicar que junto al dominio del español y del inglés a nivel de lenguaje mundial, también hay que potenciar las publicaciones científicas en español, ya que es el segundo idioma mundial –buscando al menos la misma calidad y relevancia que tienen en revistas del ámbito anglófono-, y hay que ir trabajando para lograr su equiparación con el inglés en el ámbito científico. Y esto no choca con la mejora continua de nuestra población en su avance en el bilingüismo (inglés/español).

En suma, ***¿son rentables y redundan estas investigaciones en la "sociedad" que las financia y las paga?***

Contésteselo usted, querido lector.

El sistema educativo que requiere de "productos aplicables", o sea, la escuela infantil, la escuela obligatoria y secundaria, necesita de nuevas ideas, de nuevos materiales, de nuevas propuestas, que les ayuden a evolucionar e innovar implementándolos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Aportaciones de dinamicen su funcionamiento, y que contribuyan a la mejora de la CALIDAD EDUCATIVA, y esto pasa por las aportaciones de las investigaciones que se deben desarrollar, sobre todo, desde la UNIVERSIDAD pero al ser posible siguiendo ese camino de ida y vuelta.

Desde COPOE y desde EDUCAR y ORIENTAR, abogamos por fortalecer las conexiones entre la investigación y la práctica, ya que esto redundará sin duda en una mejora del desarrollo profesional del orientador/ª y de la calidad educativa que se implementará en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, en una mejor calidad educativa

NUEVA COLECCIÓN EOS

GESTIÓN emocional

INSTITUTO DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EOS

www.eos.es

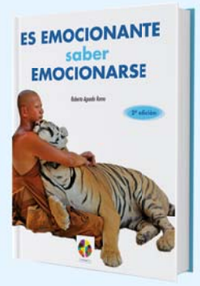
ES EMOCIONANTE SABER EMOCIONARSE

Roberto Aguado Romo, 2014. Editorial EOS

Este título abre la nueva colección.

Todos sabemos que lo ideal es que hagamos un uso de las emociones regulándolas desde la racionalidad, cuando esto es así tenemos al mejor ser humano posible y para que seamos capaces de mantener este equilibrio, tenemos que conocer y comprender el funcionamiento de nuestro cerebro y también de nuestra mente.

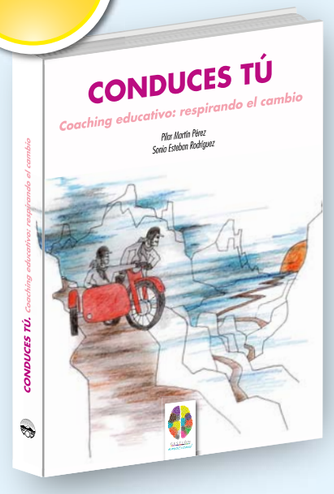
En este libro encontrarás el primer modelo científico de inteligencia emocional (Vinculación Emocional Consciente), que diferencia cuando podemos gestionar desde la razón o con los cambios de pensamiento.



NUEVO

CONDUCES TÚ. *Coaching educativo: respirando el cambio*

Pilar Martín Pérez y Sonia Esteban Rodríguez, 2015. Editorial EOS



En este libro encontraremos una doble mirada sobre un solo objetivo: el cambio educativo. Estas dos autoras (profesora y alumna), estudiosas inconformistas del proceso enseñanza/aprendizaje nos cuentan su visión de la educación de la educación desde un aspecto que ambas consideran abandonado sistemáticamente por todos los sistemas educativos que se han sucedido hasta nuestros días: la emoción.

Para conseguirlo recurren a técnicas y herramientas de coaching, hundiéndose en sus raíces.

A partir de ahí muchas son las premisas, las técnicas y herramientas que despliega el coaching para ayudar al coachee a llegar a ser quien quiere y puede ser. Las autoras utilizan todo ese bagaje y lo ponen a disposición del docente para que guíe, acompañe a sus alumnos en ese apasionante viaje que es crecer y desarrollarse, llegar a ser quien uno quiere y puede ser.

Títulos de esta colección:

1. **Es emocionante saber emocionarse.** *R. Aguado Romo.* ***3ª EDICIÓN***
2. **Conduces tú. Coaching educativo: respirando el cambio.** *P. Martín Pérez y S. Esteban Rodríguez.* ***NOVEDAD***
3. **Fundamentos psicológicos del Coaching: un modelo para *SER MÁS*.** *B. Valderrama* ***PRÓXIMAMENTE***
4. **Educación emocional *CON* y *SIN* TDHA.** *M. M. Gallego* ***PRÓXIMAMENTE***

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

contenidos

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

EDITORIAL

3 / PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN Y EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS: UNA CLAVE IMPRESCINDIBLE SOBRE LA QUE REFLEXIONAMOS POCO Por Ana Cobos Cedillo

8 / ¿PARA QUIÉN INVESTIGA NUESTRA UNIVERSIDAD? Por José Luis Galve

OPINIÓN Y DEBATE

16 / MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Por Rafael Bisquerra

20 / LA ORIENTACIÓN EMOCIONAL BASE DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Por Carlos Hue

24 / VINCULACIÓN EMOCIONAL CONSCIENTE. EL PODER DE SABER QUE PUEDES Por Roberto Aguado

31 / LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EN EL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNADO Por Juan Antonio Planas

34 / EMOCIONES DESDE EL PROCESO MENTAL INFERENCIAL
Por Jhon Holguin, Marcos Rodríguez y Jun Carhuapoma

41 / INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TDAH Por Mª Cristina E. Peña

44 / RECETARIO MUSICAL PARA ADOLESCENTES Por Marta Herraiz

APUNTES TEÓRICOS

48 / PROBLEMAS VERBALES EN LAS PRIMERAS ETAPAS EDUCATIVAS: ASIGNATURA PENDIENTE
Por Cristina Trallero y Manuel Trallero

54 / ¿CONTAR BIEN? EL PAPEL DE LA HABILIDAD DE CONTAR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO Por Purificación Rodríguez, Mª Oliva Lago y Ana Escudero

59 / LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y SU RELACIÓN CON LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS Por Carmen Isabel Inca

63 / CASO PRÁCTICO DE UN ALUMNO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS
Por Jesús Torres y José Luis Galve

EXPERIENCIAS

70 / HACIA LA EDUCACIÓN POSITIVA POR SERENDIPIA Por Juan Fernando Bou

72 / LA ORIENTACIÓN EN LOS CEPA DE LA COMUNIDAD DE MADRID Por M. Ángel Martínez

78 / EL ALUMNO COMO PROTAGONISTA: ¿EL VIAJE O EL DESTINO?
Por Pilar Martín y Sonia Esteban

LA VENTANA DE COPOE

82 / LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA CON LA L.O.M.C.E. ANÁLISIS LEGISLATIVO
Por José Ginés

88 / II JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN EN MADRID. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS Por Marisa Mariana

90 / MANIFIESTO POR UNA SOCIEDAD INCLUSIVA. BARCELONA 2014

93 / MANIFIESTO CONTRA LA POBREZA EDUCATIVA

96 / EXPERIENCIA EN AULA MADRID 2015

98 / IV JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN 2015 EN PONTEVEDRA Por Beatriz Blanco

100 / BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

15 / COMUNICADO DE COPOE ANTE LOS HECHOS ACONTECIDOS EN EL IES "JOAN FUSTER" DE BARCELONA

102 / ÁNGEL J. LÁZARO, IN MEMORIAM

NOVEDAD

Progresint Integrado

A la venta el **1**, **2**, **3**, **4**, **5** y **6** (128 páginas cada uno).

Precio: **16€** ejemplar.

Comprando los libros, **se regala la descarga** de la guía/solucionario del educador.

En **todos los libros** se trabajan las siguientes aptitudes: atención selectiva y concentración visual; orientación y organización espacial; disposición creativa; comprensión verbal; cálculo y resolución de problemas numérico-verbales y fundamentos del razonamiento.

Al final de cada aptitud/competencia se propone una actividad como reto final autoevaluable.

En el **manual guía** de todos los libros se explica el tipo de aptitud y competencia que se va activando y que acompaña al desarrollo cognitivo, para que se puedan comprender muchas de las actividades que a su vez se trabajan en el currículum educativo. Contiene solucionario.

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

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

COMUNICADO DE COPOE ANTE LOS HECHOS ACONTECIDOS EL 20 DE ABRIL DE 2015 EN EL IES "JOAN FUSTER" DE BARCELONA

Los profesionales de la COPOE, Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, se manifiestan profundamente consternados por los hechos acontecidos el lunes 20 de abril en el IES "Joan Fuster" de Barcelona.

Por ello, queremos hacer llegar nuestras condolencias a toda la comunidad educativa y a la familia del compañero fallecido, así como el deseo de pronta recuperación de las personas heridas y de que la situación de serenidad y normalidad vuelva al instituto.

Consideramos que estos hechos merecen una reflexión por parte de los profesionales de la orientación educativa y por ello, queremos manifestar lo siguiente:

- ***El hecho acontecido debe tratarse como un hecho excepcional y no guarda relación alguna con ninguna manifestación de clima violento en las aulas de los centros españoles.***
- ***Es más, en las aulas españolas se trabaja concienzudamente por la convivencia escolar y este aspecto ha mejorado de forma sustancial en los últimos años.***
- ***El alumnado, en los centros educativos, necesita un seguimiento que contemple más aspectos que los educativos, es decir, variables relativas a la salud, situación social y familiar, que sin duda influyen decisivamente en su desarrollo.***
- ***Este seguimiento precisa de profesionales cualificados para ello, es decir, especialistas en orientación educativa.***
- ***La UNESCO recomienda que la ratio adecuada es de 1 profesional de la orientación por cada 250 alumnos/as, siendo la ratio de España muy superior a los 1.800.***

Por todo ello, como profesionales de la orientación educativa, queremos hacer público este comunicado y recordar a la sociedad y a la administración educativa, máxime en estos momentos de cambios legislativos, que la educación es mucho más que el aprendizaje de contenidos, pues consiste en ayudar al alumnado a desarrollarse como personas, buenas personas, para poder convivir en nuestro mundo y hacerlo cada vez mejor.

MENSAJE DE APOYO ENVIADO POR COPOE

Ana Cobos, presidenta de COPOE, el 23 de abril se dirigió al IES "Joan Fuster" con este mensaje:

Estimada Dolors:

En nombre de la junta directiva de COPOE, Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, y profundamente consternados por los hechos acontecidos esta semana, queremos hacerte llegar nuestras condolencias por la pérdida del compañero y todo nuestro apoyo a la comunidad educativa que diriges.

Como profesionales de la orientación educativa, te ofrezco nuestra ayuda en lo que necesitéis y que hagas llegar este ofrecimiento al compañero orientador, como nuestro colega, para todo aquello que estiméis oportuno.

Agradeciendo tu atención, recibe un fuerte abrazo extensivo a toda la comunidad educativa de los profesionales de la orientación educativa de España.

Y el 30 de abril se recibió la siguiente respuesta por parte de MD. Perramon, Directora del Institut "Joan Fuster":

Ana Cobos Cedillo,

Intentamos corresponder en reconocimiento a la muestra de apoyo recibido.

Nos sentimos vacíos, rotos, desolados por la pérdida de Abel. Es cierto.

También queremos manifestar que estamos acompañados, gracias a todos los soportes recibidos, entre los cuales el vuestro.

Agradecidos por tenernos presentes en vuestro pensamiento.

MODELOS de inteligencia emocional

Por Rafael Bisquerra Alzina
Catedrático de Psicopedagogía de la Universidad de Barcelona

Se cumplen 25 años de investigación en inteligencia emocional, lo cual es una buena ocasión para revisar este concepto.

La inteligencia emocional es un constructo hipotético de la psicología y cuando queremos explicar qué es exactamente no queda más remedio que remitir a los diversos modelos.

Podríamos decir que la inteligencia emocional es la capacidad para percibir con precisión las emociones, valorarlas y expresarlas; la capacidad para generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la capacidad para comprender las causas y consecuencias de las emociones; y la capacidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Pero esto sería un modelo, el de Mayer y Salovey (2007), entre muchos otros.

Durante estos 25 años el constructo de inteligencia emocional se ha ido reformulando con la participación de diversos autores, dando lugar a los distintos modelos que hoy se conocen. En las líneas siguientes se presenta una visión de síntesis de estos modelos.

EL MODELO DE "CAPACIDAD" DE SALOVEY Y MAYER

El primer modelo de inteligencia emocional es el de Peter Salovey y John Mayer (1990). Estos autores han ido reformulando el concepto original (Mayer y Salovey, 1997) y en la versión actual (Mayer y Salovey, 2007) incluye cuatro elementos que en síntesis son:

1) ***Percepción emocional: Identificar las emociones.***
2) ***Facilitación emocional del pensamiento:*** Usar las emociones en propio provecho.
3) ***Comprensión emocional:*** Comprender y analizar las emociones, sus causas y consecuencias.
4) ***Regulación emocional:*** Gestionar las emociones de forma apropiada.

Se conoce como hability model, que al traducirlo al castellano sería modelo de capacidad. Fijémonos que no es modelo de habilidad, ya que en inglés skill = habilidad; y habilidad debería traducirse por capacidad (Andrés Pueyo, 1997, pp. 77-80).

EL MODELO DE GOLEMAN

La publicación de Emotional Intelligence de Daniel Goleman (1995) significa una difusión sin precedentes de un concepto que hasta entonces había pasado prácticamente desapercibido. Este es el gran mérito de Goleman. Pero introduce un modelo distinto al de Salovey y Mayer, con lo cual se inicia el debate sobre los modelos de inteligencia emocional.

Los elementos de este modelo son:

1) ***Conocer las propias emociones.***
2) ***Manejar las emociones.***
3) ***Motivarse a sí mismo.***
4) ***Reconocer las emociones de los demás.***
5) ***Establecer relaciones positivas con otras personas.***

En publicaciones posteriores, Goleman (1998) modifica su modelo inicial:

1) ***Autoconciencia:*** autoconciencia emocional, autoevaluación apropiada, autoconfianza.
2) ***Autorregulación:*** autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad, innovación.
3) ***Automotivación:*** motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo.
4) ***Empatía:*** empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de los demás.
5) ***Habilidades sociales:*** liderazgo, comunicación, influencia, catalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, trabajo en equipo.

EL MODELO DE BAR-ON

Reuven Bar-On (1983) en su tesis doctoral utilizó la expresión EQ (Emotional Quotient). Según explica él mismo, el término EQ fue acuñado en 1980 (Bar-On, 2000: 366).

A mediados de los noventa, con el boom de la inteligencia emocional, cae en la cuenta de que su modelo EQ es en el fondo un modelo de inteligencia emocional con los siguientes elementos:

1) ***Componente intrapersonal:*** autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorealización, independencia.
2) ***Componente interpersonal:*** empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
3) ***Componente de adaptabilidad:*** solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad.
4) ***Gestión del estrés:*** tolerancia al estrés, control de la impulsividad.
5) ***Estado de ánimo general:*** felicidad, optimismo (Bar-On, 1997; 2000; 2012).

La prueba de realidad se refiere a la habilidad para evaluar la relación entre lo que se experimenta (subjetivo) y la realidad (objetivo). La flexibilidad es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes de la vida.

EL MODELO DE RASGO DE PETRIDES Y FURNHAM

Petrides y Furnham (2000, 2001, 2003) presentan un modelo de rasgo en el cual incluyen:

1) ***Emocionalidad.***
2) ***Sociabilidad.***
3) ***Bienestar.***
4) ***Autocontrol (autorregulación).***

Este modelo se aproxima más al concepto de personalidad que el de Salovey y Mayer que se aproxima más a la inteligencia.

OTROS MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Otros autores han presentado su modelo de inteligencia emocional (IE). Algunos de ellos son los siguientes.

Cooper y Sawaf (1997) exponen un modelo orientado a ejecutivos y liderazgo en las organizaciones. Incluye: alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional, alquimia emocional.

Weisinger (1998) propone un modelo de inteligencia emocional en el trabajo que incluye: autoconciencia, gestión emocional, automotivación, habilidades de comunicación efectiva, pericia interpersonal, orientación emocional.

El modelo de Higgs y Dulewicz (1999; Dulewicz y Higgs, 2004) se compone de: conductores: motivación e intuición; limitadores: responsabilidad y elasticidad emocional; facilitadores: autoconciencia, sensibilidad interpersonal e influencia.

El modelo de inversión multinivel de Zeidner et al. (2001, 2002, 2003, 2010) es el único modelo especulativo sobre el desarrollo evolutivo ontogenético de la inteligencia emocional. El apelativo "multinivel" de este modelo se refiere a los tres niveles de la inteligencia emocional que considera que se van desarrollando secuencialmente uno sobre el anterior a lo largo de la vida:

1) ***La inteligencia emocional como reflejo del temperamento.***
2) ***Adquisición de habilidades de regulación emocional basadas en reglas.***
3) ***Autorregulación emocional consciente.***

Epstein (1998), Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, y Dornheim (1998) y otros, han elaborado instrumentos de medición de la inteligencia emocional. Lo cual les ha llevado a basarse en un modelo. De hecho, la mayoría de los modelos se han formulado como requisito previo para la elaboración de un instrumento de medida.

Es conocido el modelo de Mikolajczak (2009) pero en el fondo es una modificación del modelo de Mayer y Salovey (1997). Otros modelos son los de Martínez-Pons (1999), Barrett y Gross (2001), Bonanno (2001), etc.

Se pueden distinguir tres categorías de modelos de inteligencia emocional: a) modelos de capacidad como el de Salovey y Mayer (1990, 2007); b) modelos de rasgo como el de Petrides y Furnham (2001); c) modelos mixtos como el de Bar-On (1997) y Goleman (1995).

A los modelos de inteligencia emocional propiamente dichos se podrían añadir los modelos de competencias emocionales, entre los cuales están de Saarni (1999, 2000); el de competencia afectiva y social de Halberstadt et. (2001); el de Bisquerra (2009; Bisquerra y Pérez, 2007), etc.

EL DEBATE SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La profusión de modelos conduce al debate sobre la inteligencia emocional. Cada autor se preocupa de aportar evidencias de la consistencia de su modelo. Conviene señalar que el de Salovey y Mayer probablemente sea el que goza de mayor prestigio en la comunidad científica. Pero el de Goleman es probablemente más conocido.

El modelo de Petrides y Furham ha aportado evidencias de su utilidad en diversos campos como el educativo. Muchos de estos modelos han surgido con la intención de elaborar un instrumento para la medición de la inteligencia emocional, como el de Bar-On.

Y así podríamos ir pasando revista a las virtudes y limitaciones de cada uno de ellos.

Ante esta profusión de modelos el peligro puede estar en que "el exceso de información provoque una inhibición de la respuesta" y como consecuencia no pasar a la acción.

Conviene dejar claro que más allá del debate sobre los modelos, hay un acuerdo general en que hay unas competencias emocionales que deben ser enseñadas a todas las personas. Son competencias básicas para la vida, para la convivencia y para el bienestar personal y social.

Por esto, es importante que los profesionales de la educación se impliquen en el desarrollo de estas competencias. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de estas competencias. Los educadores pueden elegir el modelo que más les convenza o una mezcla de ellos. En este sentido conviene distinguir entre investigación y aplicación.

Las aplicaciones educativas pueden tomar en consideración modelos comprensivos integradores de diversos marcos teóricos. Lo importante es cumplir una serie de requisitos de calidad en la puesta en práctica (Bisquerra, Pérez-González y García Navarro, 2014).

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Andrés Pueyo, A. (1997). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid: McGraw-Hill. (pp. 77-80).

Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On y J. D. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2012). The impact of emotional intelligence on health and wellbeing. In A. Di Fabio (Ed.) *Emotional Intelligence - New Perspectives and Applications* (pp. 29-50). Rijeka, Croatia: INTECH Open.

Barrett, L. F., y Gross, J. J. (2001). Emotion representation and regulation: A process model of emotional intelligence. In T. Mayne y G. Bonnano (Eds.), *Emotion: Current Issues and Future Directions* (pp. 286-310). New York: Guilford.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2014). *Inteligencia emocional en la educación.* Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10,* 61-82.

Bonanno, G.A. (2001). Emotion self-regulation. In T.J. Mayne y G.A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 251-285). New York: Guilford Press.

Cooper, R. K., y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in leaders and organizations.* New York: Grosset/Putnam.

Dulewicz, V., y Higgs, M. (2004). Can Emotional Intelligence be developed? *International Journal of Human Resource Management, 15*(1), 95-111.

Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence.* Westpoint, CT: Praeger.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Halberstadt, A.G., Denham, S.A., y Dunsmore, J.C. (2001). *Affective social competence. Social Development, 10,* 79- 119.

Higgs, M., y Dulewicz, V. (1999). *Making sense of emotional intelligence.* Windsor, RU: NFER-Nelson.

Martinez-Pons, M. (1999). Emotional intelligence as a self-regulatory process: A social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality, 19*(4), 331-350.

Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter, ***Emotional development and emotional intelligence*** (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J.D., y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.

Mikolajczak, M. (2009). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, y R. Cabello (Coords.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 85-90). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313-320.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*(6), 425-448.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*(1), 39-57.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence.* New York: Guilford.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a mesure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25,* 167-177.

Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: the untapped edge for success.* San Francisco: Jossey-Bass.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development, 46*(2), 69-96.

Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an 'elusive' intelligence. *Emotion, 1*(3), 265-275.

Zeidner, M., Roberts, R., y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? *A critical review. Educational Psychologist, 37*(4), 215-231.

Zeidner, M., y Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences, 48,* 431–435.

LA ORIENTACIÓN EMOCIONAL

BASE DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

La orientación educativa ha cambiado al igual que lo ha hecho nuestra sociedad en los últimos cuarenta años. Dicen algunos que hemos pasado de una sociedad rígida a una sociedad líquida.

Lo que sí que es cierto es que hemos pasado de un modelo de familia tradicional a no menos de setenta modelos de familias; del pluriempleo al desempleo; de las relaciones prematrimoniales a los matrimonios después de unos años viviendo en pareja.

Pero, lo que no han cambiado en estos años, son las emociones y los sentimientos. En nuestras aulas siguen existiendo emociones negativas como el miedo a las evaluaciones, la agresividad entre el alumnado, alguna envidia entre el profesorado, la inercia de la Administración.

Y también, en nuestras aulas sigue existiendo la ilusión, la alegría y el compañerismo entre el alumnado, el placer de enseñar entre los buenos docentes, las iniciativas innovadoras en los claustros, en los equipos directivos e, incluso, en algunos reductos de la Administración.

En este artículo no voy a hablar del pasado, ni del futuro, en este artículo quiero que nos centremos en el presente, en nuestras emociones, en nuestros sentimientos.

Por Carlos Hué García
Doctor en Psicología

En mi trabajo como orientador muchas veces me he sentido tentado de hacer una orientación intelectual. Muchas veces me he dejado llevar de mis conocimientos para ayudar al alumno a que elija la opción más adecuada para él, ignorando que él, y sólo él, tiene la llave de su futuro. Las últimas corrientes en psicología nos hablan de psicología positiva, de *mindfulness* y de *coaching*, nos hablan, en definitiva del viejo método socrático de la mayéutica, de la orientación emocional.

Por una parte, en los últimos años desde la Unión Europea con la finalidad de hacer una Unión de los ciudadanos más capaces, se viene solicitando a los países miembros que construyan sus respectivos sistemas educativos nacionales desde el aprendizaje de competencias más que desde la enseñanza de conocimientos. Así, hemos visto en nuestro Estado cómo las últimas Leyes Orgánicas de uno y otro signo político desarrollan los currículos tomando como punto de partida las competencias básicas o las competencias clave determinadas por Europa.

Por otra parte, también en los últimos quince o veinte años, venimos asistiendo a una auténtica eclosión de aportaciones como la educación emocional iniciada en Cataluña por el Dr. Bisquerra y el Grupo de Investigación en Orientación Pedagógica (GROP) nacida al amparo de la inteligencia emocional propuesta en 1990 por Salovey y Mayer, y de la propuesta realizada por Daniel Goleman, quien en 1995 puso en valor el término.

La orientación emocional es un término muy reciente que se ha venido usando en psicología, en terapia, especialmente en países iberoamericanos; sin embargo, este término cada vez más va teniendo cabida en la educación y, en especial, entre las tareas de los orientadores de los colegios e institutos de nuestro país.

Existe un deporte denominado deporte de orientación que para mi resume perfectamente el concepto de lo que debiera ser la orientación emocional. Se define este deporte como aquella práctica deportiva que consiste en llegar a un punto determinado conocido adivinando el itinerario más adecuado con la ayuda de un mapa. En este deporte de la vida, el mapa seríamos los orientadores y los tutores.

Del mismo modo que la sociedad y nuestro sistema educativo, en los últimos años la tarea del orientador en los centros educativos ha cambiado desde una orientación más intelectual dirigida a mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales, hacia una orientación más emocional referida a las dificultades de tipo emocional que presentan todos alumnos en una escuela inclusiva, ya sea en relación con los aprendizajes, por ansiedad y estrés, en relación con los compañeros, bulling y sexting, o en relación con las familias, agresividad o maltrato, etc. Es un hecho que en nuestro sistema educativo los contenidos intelectuales pueden ser encontrados hoy a través de Internet; en cambio, **la orientación emocional sigue y seguirá siendo una tarea personal, de acompañamiento, de mentorización o de coaching.**

Existen evidencias de que el aprendizaje lejos de ser una cuestión puramente intelectual es, a la vez, intelectual y emocional (Fuster y Rojas Marcos, 2008; Damasio, 2010). Existen, en este sentido, un sinnúmero de investigaciones que prueban que el aprendizaje intelectual está influido de forma determinante por los estados de ánimo del alumnado considerado de forma individual y en sus relaciones con sus iguales y con las personas mayores que ellos, profesorado y padres y madres, principalmente.

La orientación emocional, en definitiva, **no es más que una profundización en las tareas que como orientadores hemos venido haciendo siempre en todo nuestro quehacer profesional.** En la orientación emocional encontramos elementos recogidos de la educación emocional (Bisquerra, 2013), de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990 y Goleman, 1997), de la ecología emocional (Conangla y Soler, 2014), de la inteligencia social (Goleman, 2006), de la psicología positiva (Seligman, 2002), del mindfulness (Cebolla, A, García-Campayo, J. y Demarzo, 2014), y del coaching educativo (Bou, 2013).

En tal sentido propongo la utilización del método de pensamiento emocional (Hue, 2008) como un vehículo para el desarrollo de la orientación emocional en los centros educativos, ya que recoge todos los aspectos emocionales presentados por los autores considerados en el párrafo anterior.

Utilizando este método, **el proceso de orientación emocional puede ser tanto individual, como grupal**; puede ser breve o largo (de un mes o de todo un curso); puede ir dirigido tanto al alumnado y al profesorado, como a las familias. Este método consta de dos partes diferenciadas; la primera, tiene la finalidad de orientar las emociones y sentimientos individuales, personales como son el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol y la motivación.

Así, comienza el proceso con unas sesiones para el conocimiento personal que nace de observaciones, tests, pruebas, evidencias, informes, etc. A continuación, es necesario dotar de la suficiente autoestima y confianza a través de ejercicios en los que el orientando, sea un alumno o un grupo, analicen en qué elementos infantiles se ha basado su autoestima actual y cómo puede afianzarse sobre ellos

y otros nuevos para conseguir un nivel suficiente de seguridad personal. Más tarde se aborda todo lo relativo al control emocional para conseguir aceptar la situación presente, a generar la resiliencia suficiente ante posibles dificultades importantes en la vida y a relativizar los aspectos negativos con lo que pueda encontrarse. Por último, y **en relación con las competencias emocionales individuales será preciso consolidar un talante motivado**. Ello se consigue analizando las fortalezas personales y cuáles de ellas se encuentran en relación con las demandas o intereses de los grupos en los que el alumno se relacione. En esta misma línea, una vez determinadas las metas habrá que ayudarle en el diseño de una adecuada planificación y que aprenda a reforzar cada uno de los esfuerzos realizados.

En la segunda parte hay que desarrollar las **competencias emocionales en relación con los demás**, la ***inteligencia social*** (Goleman, 2006). En primer lugar, la orientación se dirige a mejorar la capacidad para conocer a los otros; saber sus nombres, sus intereses, anécdotas de su vida, dificultades que ha tenido, etc. Goleman (1997) nos decía que las personas que mejor conocen a otros tienen un mejor éxito en sus estudios y en la vida. También en este proceso de orientación emocional será interesante favorecer la capacidad de comunicación, tanto en la escucha activa como la expresión verbal y la comunicación no verbal, especialmente ésta última. A continuación trataremos la empatía que supone apreciar los valores de los demás, aprender a reconocer, a agradecer y a valorar cómo son, qué hacen, cómo piensan aquellos que te rodean. Y, finalmente, la última capacidad a desarrollar en el marco de la orientación emocional y dentro del método de pensamiento emocional será el liderazgo.

Es bueno preguntarse quiénes a tu alrededor han tenido éxito, por qué lo han logrado, para luego imitarlos. El liderazgo debe ser primero, personal, resultado de la suma de las competencias anteriormente desarrolladas; luego, social, que supone la capacidad de influencia sobre otras personas. Ahora bien, el liderazgo se basa en la confianza que una persona es capaz de inducir en otros y la confianza de los demás, no se compra, te la tiene que dar. Por ello, este proceso de orientación emocional irá dirigido a conseguir que las personas orientadas entiendan que su éxito personal dependerá del éxito de aquellas otras que están en su entorno.

> *El éxito de un alumno vendrá determinado por su capacidad por hacer que otros compañeros tengan éxitos gracias a su ayuda.*

> *El éxito de un profesor vendrá de generar aprendizajes e ilusión a su alrededor. El éxito de un profesional será consecuencia de que las personas sobre las que influye consigan las metas deseadas.*

De este modo, desde la perspectiva del método de pensamiento emocional, la orientación emocional se dirige a que las personas orientadas, sean alumnado, familias, profesorado, o profesionales alcancen el máximo grado de liderazgo personal y, en la medida de cada uno, de liderazgo social, de realización de todas sus potencialidades.

La orientación emocional tiene como objetivo, por tanto, **conseguir en el caso de los alumnos, que cada uno de ellos diseñe su propio proyecto emocional, su propio proyecto de vida**, un proyecto que le ayude a conseguir con el mínimo esfuerzo, pero con esfuerzo, sus objetivos de aprendizaje, que le permita relacionarse en una forma más eficaz y que le ayude a diseñar su itinerario formativo, y a la larga, profesional. Por ello, **es necesario que en un proceso de orientación emocional consigamos que este alumno, esta alumna sean líderes de su propio proyecto.** Y, lógicamente, también en el caso de que tenga competencias para ello, llegue a ser líder de otros compañeros o compañeras, en los estudios, en la música, en el deporte, en la participación social, en la cultura, etc.

La orientación emocional, en resumen, consiste en ayudar a que la persona orientada fluya en todas sus capacidades personales y alcance, así, la felicidad personal y social.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Bou, J.F. (2013). *Coaching educativo.* Valencia: LID

Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar.* Madrid: Síntesis

Cebolla, A., García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2014). *Mindfulness y Ciencia. De la tradición a la modernidad.* Madrid: Alianza

Conangla, M. y Soler, J. (2014). *Ecología emocional para el nuevo milenio.* Barcelona: Amat

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre.* Barcelona: Destino.

Fuster, V. y Rojas Marcos, L. (2008). *Corazón y mente.* Barcelona: Planeta.

Goleman, D. (1997). *La Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2006). *La inteligencia social.* Barcelona: Kairós.

Hué, C. (2007). *Pensamiento emocional.* Zaragoza: Mira Editores.

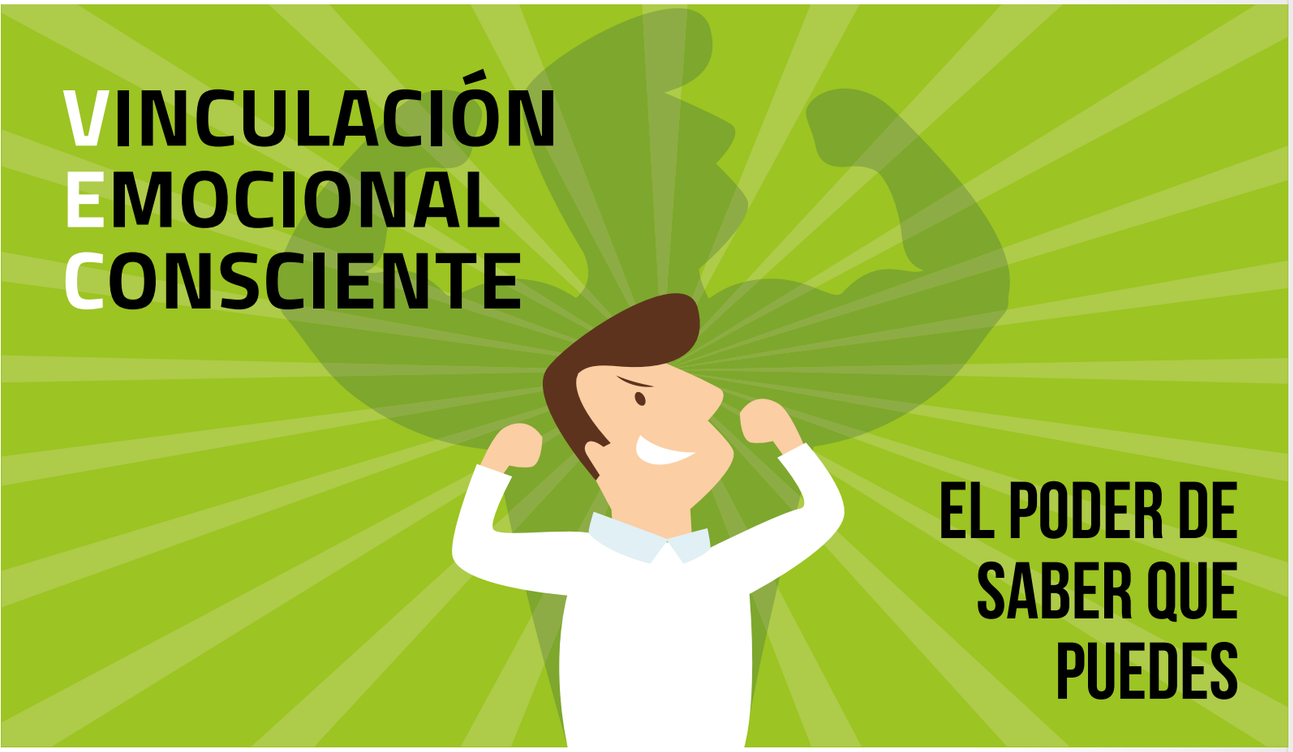
Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment.* New York: Free Press.

Salovey, P. y Mayer J.D. (1990). *Emotional intelligence.* Baywood Publishing Co., Inc.

ACTIVIDADES DE LA ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA 2015 - 2016

CURSO	TIPO	HORAS	INICIO	FINAL	PLAZAS	ENTIDAD COLABORADORA
CURSOS A DISTANCIA						
1. HERRAMIENTAS TIC EN EDUCACIÓN	EN RED	40/60	01/10/15	12/11/15	30	Ibercaja
2. DIFICULTADES DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO	EN RED	40/60	16/11/15	27/12/15	30	AELFA
3. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	EN RED	40/60	01/12/15	10/01/16	30	Ibercaja
4. ADAPTACIONES CURRICULARES	EN RED	40/60	11/01/16	21/02/16	30	Ibercaja
5. TRASTORNO DE LA LECTURA, UN ENFOQUE PRACTICO: DISLEXIA	EN RED	40/60	01/02/16	13/03/16	30	AELFA
6. ALUMNOS MAS CAPACES: EL DESARROLLO DEL TALENTO	EN RED	40/60	22/02/16	13/04/16	30	Ibercaja
7. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AFECTIVO SEXUAL	EN RED	40/60	04/04/16	15/05/16	30	Ibercaja
8. COACHING PARA EDUCADORES	EN RED	40/60	02/05/16	12/06/16	30	Ibercaja
CURSOS PRESENCIALES						
9. EDUCACIÓN INFANTIL. CREATIVIDAD E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	PRESENCIAL	20	26/10/15	11/11/15	25	Ibercaja Actur
10. CURSO PARA DOCENTES "GESTIÓN DEL TIEMPO CON HERRAMIENTAS DIGITALES"	PRESENCIAL	20	26/11/15	16/12/15	25	Ibercaja
11. PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA	PRESENCIAL	20	14/01/16	02/02/16	35	Ibercaja
12. PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS	PRESENCIAL	20	08/02/16	24/02/16	35	Ibercaja Actur
13. NEUROCIENCIA Y NEUROPSICOLOGIA INFANTIL	PRESENCIAL	20	01/03/16	17/03/16	35	Ibercaja Actur
14. EL PORTAFOLIO DOCENTE	PRESENCIAL	20	04/04/16	20/04/16	35	Ibercaja
15. PIZARRAS DIGITALES: CREATIVIDAD Y CONVIVENCIA.	PRESENCIAL	20	10/05/16	26/05/16	35	Ibercaja
PREPARACION DE POSICIONES						
16. CURSO TEÓRICO Y PRÁCTICO. ESPECIALIDAD EN INFANTIL, PRIMARIA, EDUCACIÓN FÍSICA, PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA Y AUDICIÓN Y LENGUAJE	PRESENCIAL		SEPTIEMBRE 2015	MARZO 2016	25	AAPS
17. CURSO TEÓRICO Y PRÁCTICO. ESPECIALIDAD EN INFANTIL, PRIMARIA, EDUCACIÓN FÍSICA, PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA Y AUDICIÓN Y LENGUAJE	EN RED		OCTUBRE 2015	MARZO 2016	25	AAPS
OTRAS ACTIVIDADES						
18. CURSO PREPARATORIO PARA LA ADQUISICIÓN DEL B2 (INGLÉS)	PRESENCIAL		OCTUBRE 2015	MARZO 2016		PIQUER
19. POSGRADO DE PSICOMOTRICIDAD Y EDUCACIÓN	PRESENCIAL	60 ECTS				Universidad de Zaragoza
20. MÁSTER EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	PRESENCIAL/ EN RED	60 ECTS				ISEP
21. MÁSTER EN EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	PRESENCIAL	60 ECTS				Universidad de Zaragoza
22. MÁSTER EN INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA PROFESIONALES	PRESENCIAL	60 ECTS				Universidad Autónoma Barcelona, ISEP

MÁS INFORMACIÓN EN www.psicoaragon.es



En estos momentos, basándonos en la publicación de numerosos trabajos que aseguran el beneficio de la inteligencia emocional (IE) en el sector educativo y que han proliferado de forma exponencial en los últimos quince años (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011), muy pocos tienen dudas de que **la educación emocional es fundamental si queremos mejorar todo lo que engloba la docencia**, ya que tener una capacitación para gestionar las competencias emocionales se ha relacionado de forma directa con la prevención del consumo de drogas, desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, mejora del rendimiento académico, etc. (Bisquerra, 2014).

Por Roberto Aguado Romo
Psicólogo. Máster en Psicología Clínica y Psicología de la Salud. Especialista en Hipnosis Clínica.

Pero *"lo importante no es saber lo que hay que hacer, sino ser capaz de hacerlo"*, de tal manera que *"saber lo que hay que hacer"*, parece que no es suficiente para conseguir aquello que queremos realizar. Ejemplos los tenemos en sectores como la medicina donde se sabe que no hay que fumar o comer muchas grasas, ya que se relaciona con un gran índice de mortandad, en la DGT saben que conducir ebrios o narcotizados es sinónimo de muerte, sabemos que no hay que acosar, ni golpear o matar a las personas, y también sabemos que es fundamental para el manejo de la vida que al menos consigamos el graduado escolar. Todo esto lo sabemos de cierto, es decir nuestra inteligencia cognitiva-analítica lo comprende perfectamente, pero lo que nos dice la realidad es que cada vez hay más fumadores y obesos entre 13 y 18 años, seguimos conduciendo con altas tasas de tóxicos y alcohol, siguen muriendo mujeres asesinadas por sus parejas; chicos/as sufren de Bulling en las clases, y la tasa de abandono escolar antes de obtener el graduado fue del 23% en el año 2014. Parece ser que saber lo que hay que hacer, reflexionar sobre ello y comprenderlo, no es suficiente para luego ser capaces de lograrlo.

Esta es una primera deliberación, fundamental para conseguir nuestro propósito, que no es otro que proporcionar un modelo de educación emocional que realmente pueda consumarse y que sea fructífero en la docencia, y para ello tenemos que tener en cuenta la segunda oración de nuestra sentencia *"lo importante es ser capaz de hacerlo"* y curiosamente para ser capaces de asentar un modelo de IE en las aulas, tenemos que conocer la lógica y las entrañas de esa otra inteligencia que es totalmente irracional y poco analítica, ya que la emoción poco entiende de razón y de análisis analítico-formal.

Desde el modelo de IE **Vinculación Emocional Consciente, VEC** (Aguado, 2013), sabemos de la importancia, para poder conseguir realizar los propósitos, de la capacidad de la gestión emocional y no solo del saber reflexivo o analítico de la inteligencia cognitiva, de tal manera que hemos visto en nuestra investigación (Aguado 2002, 2005, 2009, 2014) que el motivo por el que una persona fuma, consume drogas, o bebe alcohol, tiene mucho más que ver con la emoción que con la razón. Hemos podido demostrar que cuando una persona está instalada en el miedo al conducir su vehículo, ver un panel que le indique que la velocidad mata, posiblemente le haga reducir peligrosamente su velocidad, ya que conducir a 80 km/h por una autovía es muy peligroso, pero si la persona que ve ese panel está instalada en la rabia o la tristeza, es posible que pueda acelerar a 160 km/h. Hemos encontrado en investigación que el violento tiene muchísimos problemas en el control de sus emociones, de tal manera que ante estímulos sociales neutros puede ser un ciudadano que incluso opine, en una encuesta, que la violencia es muy negativa (inteligencia cognitiva), pero ante una situación estimular en la que su pareja le contradice, en ese momento puede golpearla, cuando no matarla (inteligencia emocional). Y también hemos descubierto que los alumnos que dejan los estudios antes de terminar su graduado, sienten habitualmente y durante mucho tiempo en su vida como estudiantes, asco, rabia, miedo, tristeza o culpa cuando están delante de sus libros, de sus profesores/as o alguien les habla de que tienen que estudiar, y mientras su cerebro active estas emociones ante el hecho del estudio, aprender estudiando les es imposible.

En definitiva para ser capaz de realizar un modelo de IE que realmente se inserte en el tuétano de la enseñanza, es necesario diseñarlo para que contenga herramientas que no sitúen la comprensión o la reflexión racional de las emociones como objetivo y sí la gestión emocional, ya que como podré demostrar en este artículo, este es uno de los pilares para salir de la paradoja en la que nos encontramos: *sabiendo que la IE es necesaria en la aula, en estos momentos en muy pocos centros se lleva a cabo.* Por suerte, La necesidad de llevar al aula conocimientos científicos (Cobb y Mayer, 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Mayer y Cobb, 2000; Salovey y Sluyter, 1997) y no solo teorías descriptivas, cuando no novelescas (Bestseller), y que no pueden refrendarse bajo los cimientos de la ciencia, nos dan esperanzas de futuro, ya que el factor que más pesa en esta paradoja, es que lo publicado sobre IE en pocas ocasiones se basa en conocimientos repetibles y mucho más en especulaciones y creencias.

¿QUÉ PROPONEMOS?

El modelo de IE Vinculación Emocional Consciente VEC, es una herramienta de gestión en la educación emocional basada en la investigación científica y verificada en 783 docentes de Educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y F.P. en 61 centros: 37 del País Vasco, 8 de Castilla y León, 6 de Madrid, 3 Andalucía, 3 Canarias, 2 Ceuta y 2 de Castilla la Mancha, coordinado por la plataforma de educación emocional Emotional Network.

El VEC tiene sus orígenes en la investigación propia desarrollada por el Instituto Europeo de Psicoterapias de Tiempo Limitado (IEPTL), teniendo en cuenta los avances en el conocimiento de la **pedagogía** (Decroly 1929; Vygostski 1934; John Dewey 1938; Thomas Kuln 1962; Keller y Sherman 1968; Jack Mezirow 1991; Peter Malaren 1998; Valera Alfonso 1999; Henry Giroux 2003; Paulo Fraire 2007), **psicología evolutiva** (Piaget 1967; Pascual Leone 1984; La casa y García Madruga 1990; Bermejo y Lago 1994) **psicología diferencial** (Anastasi 1982; Amelang y Bartussek

1986; Tyler 1984) **aprendizaje** (Ausubel 1969; Gagné 1993; Levinson 2004), **neurociencia** (Damasio, 1994, 1999, 2000; Ledoux, 1996, 1995, 2000; Rubia, 2002), **bioquímica cerebral** (Lajtha 2006; Haleen 2010; Farooqui 2010; Brady y Siegel 2012) y la **psicopatología** (CIE Y DSM), nutriéndose de veinte años de investigación del modelo clínico Terapia de Interacción Reciproca (TIR) que tuvo su primera publicación en 2002, lo que ha dado lugar al desarrollo de un modelo, el VEC, diseñado para el trabajo de prevención y de desarrollo de competencias emocionales, para poder activar todas las plataformas emocionales adaptadas a las situaciones requeridas. Esto da lugar a la flexibilidad emocional donde las personas son capaces de vincularse de forma consciente con su estado emocional, y desde ahí gestionar mejor su conducta y por ende lograr una mayor satisfacción y bienestar vital.

Desde el modelo **VEC**, hemos observado que la toma de conciencia y la expresión de las propias emociones capacita a la hora de reconocer una emoción o sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituyendo la piedra angular de la gestión emocional.

Hacernos conscientes de nuestras emociones requiere estar atentos a los estados internos y a nuestras reacciones en sus distintas formas (pensamiento, respuesta fisiológica, conductas manifiestas) relacionándolas con los estímulos que las provocan.

La comprensión se ve facilitada o inhibida por nuestra actitud y valoración de la emoción implicada. Se facilita si mantenemos una actitud neutra, sin juzgar o rechazar lo que sentimos, y se inhibe la percepción consciente de cualquier emoción si la consideramos vergonzosa o negativa (Martínez-Lorca, M.; Zabala-Baños, M.C. 2015).

SEÑAS DE IDENTIDAD DEL MODELO DE VINCULACIÓN EMOCIONAL CONSCIENTE (VEC)

Por la carencia de espacio para plasmar en este artículo el modelo VEC, vamos a desarrollar en forma de titulares las características que le diferencian de cualquier otro modelo, la necesidad de un desarrollo más elaborado pueden encontrarla en ***"Es emocionante saber emocionarse"*** (2014) editorial EOS.

- ***La emoción decide y la razón justifica.*** Francisco J. Rubia, (2007), nos dice que los recuerdos que se mantienen en el tiempo, aunque hayan ocurrido una sola vez, suelen estar asociados a intensas emociones. Hay sucesos que, aunque no nos acordemos de ellos en un nivel consciente, nuestro cerebro los ha grabado, de tal forma que no sólo están almacenados en una memoria no cognitiva pero sí emocional, sino que perduran mucho más en el tiempo que los que recordamos de forma consciente. Cuando los sucesos van acompañados de emociones intensas se produce un considerable refuerzo para la consolidación. Se han realizado experimentos en este sentido y se ha encontrado que, en efecto, la fuerza de los contenidos de la memoria está directamente relacionada con las emociones que se despertaron al vivir una determinada situación. Benjamin Libet (1972) comprobó que 800 ms antes de que el cerebro racional (cortex orbitofrontal) tenga constancia del estímulo, el cerebro emocional (Sistema límbico) ya ha tomado decisiones.

- ***Entrenamiento sobre todo intrapersonal.*** El VEC parte de la sentencia que *"solo podemos realizar aquello que depende de nosotros y es posible"*. Por lo tanto la gestión personal de nuestras emociones es el objetivo básico para alcanzar un nivel de IE aceptable.

- ***Gestión emocional desde la emoción.*** Hasta ahora la inteligencia emocional se centraba en enseñar a las personas a identificar las emociones, gestionar desde el pensamiento para que estas cambien y a expresar dichas emociones. Con el modelo de VEC ahora es posible también cambiar el código emocional. Esto supone un avance cualitativo, en el que se consigue gestionar la emoción desde la emoción.

- ***Definir emoción básica y el número real de emociones básicas desde conocimientos científicos.*** Cuando observamos los modelos que indicaban que había cuatro emociones básicas, o aquellos de siete, encontrábamos que emocionarse era horrible, ya que si no estabas alegre, estabas triste, con miedo, rabia, asco, sorpresa o culpa. Tras la definición basada en códigos antropológicos, neurológicos, bioquímicos y conductuales, hemos conseguido descubrir (no inventar ya que estas emociones siempre han estado con el mamífero) que emocionarse no es trágico, ya que ante la tristeza, rabia, miedo, culpa, asco o sorpresa, tenemos la alegría, la curiosidad, la admiración y la seguridad.

- ***Relación IE con salud mental y psicosomática.*** Definimos salud mental como la *"capacidad de activar todas las plataformas emocionales, y hacer uso de ellas, de una forma adaptada al contexto que estamos viviendo".* Salud mental es equivalente a flexibilidad emocional, mientras que enfermedad mental tiene que ver con una rigidez emocional. *"La IE es la mejor herramienta para la prevención de los trastornos mentales y por ello de los trastornos psicosomáticos y sociales"* (Aguado, 2012).

SUPUESTOS BÁSICOS DEL MODELO VEC PARA INSTALARLO EN EL AULA

1. ***La unidad de medida de la IE,*** es la capacidad para activar en cada momento de nuestra vida, la emoción más adaptada o ajustada a la situación que estamos viviendo. De manera que una persona tendrá un Cociente Emocional (CE) más alto, cuanto más capaz sea de activar la emoción adecuada o adaptada para cada situación de su vida.

   El CE se hallaría dividiendo su edad cronológica por su edad emocional, medida con instrumentos como el VECA (AUTORREGISTRO DE LA VINCULACIÓN EMOCIONAL CONSCIENTE, 2013) multiplicada por 100.

2. ***IE como habilidad mental.*** Desde el VEC la IE es una manera de procesar la información con exactitud y eficacia. Del amplio abanico de modelos de Inteligencia Emocional que desde Thorndike (1920) han proliferado: (Gadner, 1983; Mayer-Salovy, 1995; Goleman, 1995 y 1998; Reuven Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Gottman, 1997; Martín y Broeck, 1997; Shapiro, 1997; Elías, Tobías y Friedlander, 1999; Extremera y Fernández Berrocal 2001) hay que diferenciar dos concepciones diferentes de interpretar la IE.

   Los primeros canalizados por Mayer y Salovey se basan en el *procesamiento emocional de la información*, mientras que modelos como los de Bar-On, Cooper y Goleman están basados en rasgos de personalidad, que aunque han tenido mayor difusión pública y por ello repercusión social, no aportan nada nuevo al campo científico de la inteligencia (Mayer et al., 2000a; Extremera y Fernández Berrocal 2003).

   Los modelos de IE que se basan en los rasgos de personalidad proponen las características para encontrar la persona emocionalmente inteligente *(empatía, asertividad, impulsividad, optimismo, resolución de problemas, felicidad, motivación, etc.)* cuando no atributos de personalidad como control de impulsos, o manejo del estrés tal como señala Bar-On (1997) y que van mucho más lejos de lo que entendemos por emoción o inteligencia, no teniendo ningún apoyo científico que no sean estudios estadísticos tras evaluaciones descriptivas.

   Mientras que los modelos que se basan en la IE como una habilidad mental: *"percibir, valorar y expresar emociones con exactitud"* (Mayer y Salovey, 1997) o *"procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones"* (Mayer et al., 2000a), mantienen en su metodología todos los componentes que constituyen el conocimiento científico, el VEC se ciñe completamente a este segundo grupo, aunque como ya hemos señalado, y veremos posteriormente, la importancia del factor cognitivo como gestor de las emociones, que tienen todos los modelos, nos separa de ellos.

3. ***Importancia del concepto de emoción básica.*** Etimológicamente, emoción proviene de "moveré" que significa moverse, más el prefijo "e" que significa algo así como "hacia" "movimiento hacia". La emoción es un estado de comunicación tanto interno como externo que se encamina hacia el acto y con ello hacia una meta que tiene como puesta en común la supervivencia (Aguado 2005).

   Antonio Damasio (2000) asegura que las lesiones en la parte frontal del cerebro (zona del raciocinio) no dañan la inteligencia pero sí la capacidad para decidir cuál es la opción más adecuada entre varias alternativas, puesto que el afectado no puede utilizar la memoria de las emociones en situaciones similares para acertar con su conducta. En definitiva, con estos trabajos Damasio asegura que la decisión más cerebral no deja de ser emotiva y, por lo tanto, sin emociones o sentimientos funcionamos mal.

   La emoción básica (o primaria) viene en el paquete genético del mamífero, no es aprendida, son programas que enmarcan la capacidad de supervivencia (Darwin 1872), es igual para todos tanto en su comunicación como en lo que se siente y lo que se trasmite, y cuando decimos para todos no solo nos referimos para todos los humanos contemporáneos, sino en todos los tiempos, lo que cambia es como condicionamos cada uno de nosotros las vivencias a una u otra emoción, esto ya es aprendido y depende de mucho de la cultura y la época en la historia que nos ha tocado vivir así como del contexto donde habitamos.

   Las emociones básicas son como programas que tiene el organismo para que nos adaptemos al mundo y a las circunstancias de una forma eficaz. Psicológicamente, las emociones controlan cuando, donde y, a que prestamos más atención, activan la memoria sobre situaciones semejantes a través de las redes asociativas relevantes y organizan rápidamente las respuestas de distintos sistemas biológicos, incluidas las expresiones faciales, los músculos, la voz, la actividad del sistema nervioso autónomo y del sistema endocrino, etc. a fin de establecer un medio interno óptimo para el comportamiento más efectivo. Conductualmente, las emociones sirven para establecer nuestra posición con respecto a nuestro entorno, y nos impulsan hacia ciertas personas, objetos,

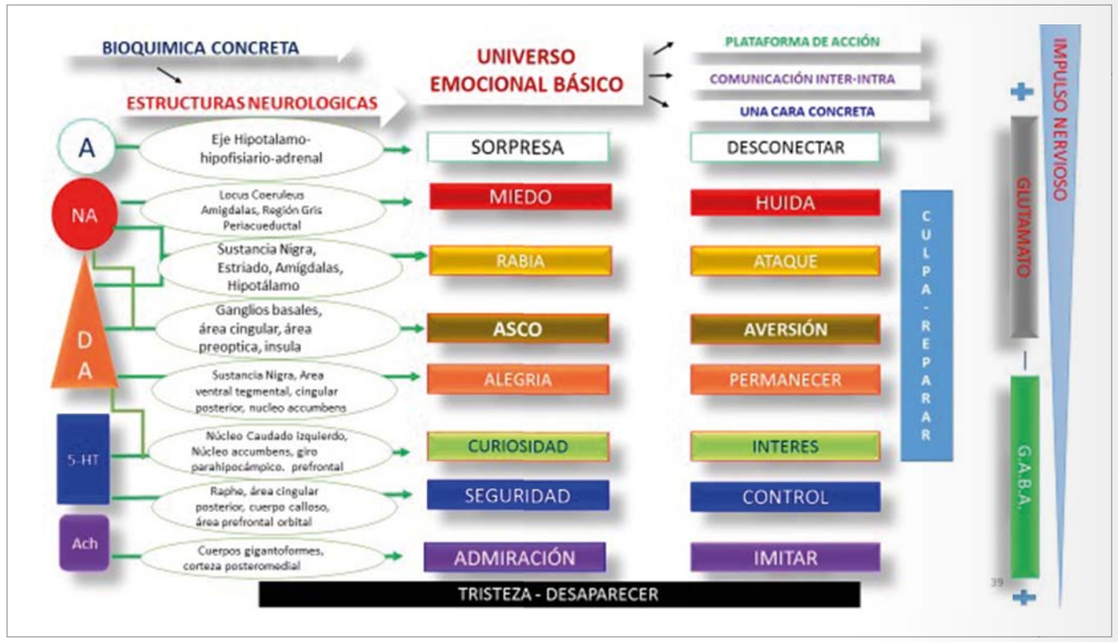
acciones, ideas y nos alejan de otras. Las emociones actúan también como depósito de influencias innatas y aprendidas, y poseen ciertas características invariables (emociones básicas) y otras que muestran cierta variación entre individuos, grupos y culturas (sentimientos). Por ello entendemos por emoción básica, cada una de las emociones que de manera universal se manifiestan y se sienten en el organismo humano de la misma forma, independientemente de la época, raza, cultura o creencias que nos diferencian.

En la actualidad para definir una emoción como básica, esta tiene que pasar los siguientes filtros (Plutchik 1980, Izard 1991, Davis, Falls, Campeau y Kim, 1994; Kapp, Supple y Whalen, 1994; Li, y Stutzmann, 1996; Maren y Fanselow, 1996; Muller, Corodimas, Fridel y LeDoux, 1997; Rogan y Staubli 1997; Damasio 2002; Aguado 2013):

- Tiene que sintetizarse un neurotransmisor o un grupo de neurotransmisores idéntico/s cada vez que la emoción va a surgir.
- Hay un compendio de estructuras límbicas (cerebro del mamífero) que se activan para que suceda la emoción básica, distinta, a las estructuras límbicas que se activan para que surja otra emoción básica.
- Se produce una reacción psicofisiológica que coloca al mamífero en una plataforma de acción (conducta): hormonal, actitud motora.
- Se manifiesta un nivel muy sofisticado, inmediato y dinámico de comunicación a nivel inter e intrapersonal.
- Una facie (cara, gesto) especifica.

4. ***El VEC asegura que existen diez emociones básicas:*** Siguiendo estos filtros en la investigación realizada en nuestro modelo hemos encontrado diez emociones básicas:

Tres de ellas hasta el momento inéditas (Curiosidad, Admiración y Seguridad). De esta investigación han surgido nuevas herramientas tal como el acrónimo C.A.S.A. (Curiosidad, Admiración, Seguridad, Alegría) que Pilar Martín y Sonia Durán desarrollan en ***"Conduce tú"*** (2015) EOS. Como plataforma de educación emocional en la docencia, teniendo como fundamento que aquellos profesores que son capaces de tener la Curiosidad suficiente en su docencia, consiguen la Admiración del alumnado, realizan su ejercicio profesional desde la máxima Seguridad, y tienen momentos de Alegría en su quehacer como docentes, tienen asegurados su alta capacidad en IE.



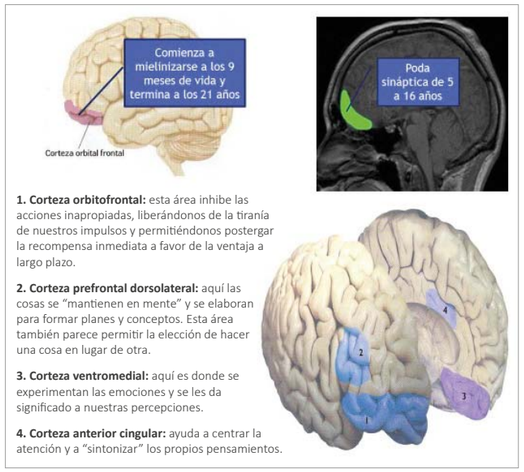
5. ***Inexistencia de emociones negativas.*** Es un gran error diferenciar emociones negativas y positivas, no existen emociones negativas o malas, todas son positivas o buenas, ya que están dirigidas y han sido escogidas por la evolución natural para la supervivencia. Esta forma de hablar hay que sacarla del lenguaje de la IE. Decir que hay emociones negativas no solo es tener una gran ignorancia sobre la naturaleza de las emociones, es colocar un lenguaje que impide poder conseguir un nivel adecuado de entendimiento de la IE, similar al lenguaje sexista o racista, ya que la forma como hablamos de las cosas termina influyendo en lo que se siente sobre ellas.

En el VEC diferenciamos las emociones en desagradables o agradables. Todas son buenas o positivas si están adaptadas o ajustadas al contexto, aunque es natural señalar que la sensación sentida en algunas es desagradable y en otras agradable.

De igual manera cuando una emoción no se ajusta o se adapta al contexto, la forma como la denominamos es como emoción desadaptada o desajustada a la situación que vivimos, y por ello hay que cambiar de emoción en ese momento. Además también tendremos que hacer una gestión emocional si la emoción está adaptada o ajustada para la situación estimular, pero la intensidad con la que la estamos viviendo está muy por encima o muy por debajo de lo que es propicio.

6. ***Papel de la cognición o el pensamiento en la IE.*** El papel de las estructuras cognitivas en la IE es el de evaluar si la emoción que sentimos está adaptada o ajustada a la situación estimular que vivimos. Hasta ahora en todos los modelos, tanto aquellos que entienden la IE como rasgos de personalidad, como los que expresan que la IE es una habilidad mental, han colocado la estructura cognitiva como gestor emocional. Esta creencia que coloca el cambio cognitivo como único gestor emocional, no solo no es acertada, sino que es la causante principal de no haber sido capaces de instaurar en la docencia la IE, ya que en la realidad nos lleva a fracasos irreparables.

Hoy sabemos que la parte del cerebro cognitivo que reflexiona o piensa y por ello es capaz de cambiar una emoción desajustada o desadaptada por otra más ajustada o adaptada, está localizada en el córtex orbitofrontal, nuestra última evolución filogenética. Esta estructura no se mieliniza completamente (madurez neurológica) hasta los 21 años, y por ello hasta los 6-9 años difícilmente un menor puede cambiar su estado emocional desajustado o desadaptado, pensando o reflexionando. Este descubrimiento indica que los menores de 6 años no tienen la capacidad cognitiva para salir de su rabia, su tristeza, miedo o alegría, por mucho que se les haga comprender y lo entiendan, que no es adecuada, y entre 6-9 años depende de la maduración de esta zona en ese menor. Tendremos que repasar lo del ¡¡¡rincón de pensar!!!



Imágenes de Rita Carter (2002)

Pero esto no es todo, es que en adultos cerca del 30% de la población son incapaces de poder realizar esta gestión desde la parte cognitiva, ya que están en el denominado (cerebro tipo II, Aguado 2005) donde se encuentran secuestrados por el Tsunami emocional y su lóbulo orbitofrontal tampoco es capaz de conseguir que salgan de la emoción desadaptada. La única opción tanto para menores como para estos adultos es poder ofrecerles tecnología (que ya disponemos y mucha) para poder gestionar sus emociones desde la propia emoción, sin tener que emplear la reestructuración cognitiva.

Es decir, solo aquellas personas que se encuentran en cerebro tipo I, (Aguado 2002) pueden gestionar sus emociones desde la inteligencia cognitiva, pero los menores antes de los 6-9 años (dependiendo de su nivel madurativo), y muchos de los adultos, necesitan que les enseñemos a gestionar sus emociones desde un cambio emoción desadaptada a emoción adaptada.

La parte cognitiva es siempre el evaluador (Aguado 2014) que nos indica si la emoción es adaptada o no a la situación que nos encontramos, pero no es un buen gestor en cerebro tipo II. Un ejemplo es si nos encontramos delante de un tigre que nos ataca, en ese momento, todos estaremos de acuerdo que la parte racional no es muy interesante, mientras que nuestra inteligencia emocional sí que nos puede ayudar a correr y saltar, como nunca, desde el miedo que sentimos.

Pasar de ese miedo a no volver a tener miedo cuando ya no existe el tigre, se puede conseguir si nuestra inteligencia emocional es alta.

7. El baluarte de la IE en el aula es la IE del alumnado y para ello es necesario la IE del docente.

Si queremos conseguir que la IE sea una realidad y no solo una esperanza en la docencia, tenemos que desarrollar la necesidad que el docente desarrolle su propia IE. (Colom y Froufe, 2001; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; López, 2012). El/la profesor/a que se encuentra en clase dentro de un marco emocional de seguridad, que consigue la admiración del alumnado, actúa como un modelo de comportamiento, especialmente en la infancia y en la adolescencia (Chiappe y Cuesta, 2013; Extremera y Fernández-Berrocal, 20041; Parker, Martin, Colmar, & Liem, 2012, M; Martínez-Lorca, Zabala-Baños, 2015) siente curiosidad por la asignatura y contagia de esta curiosidad al alumno, tiene toda la garantía de conseguir un clima en la clase que está dentro de las premisas de la IE. Sin embargo si el profesor esta habitualmente en clase en un marco emocional de rabia, miedo, tristeza, asco, culpa, sorpresa, o incluso alegría, el aula estará contaminada de un desajuste en IE. Algunas investigaciones han analizado la relación entre inteligencia emocional y el ajuste personal del educador, señalando que la inteligencia emocional del profesor regula el nivel del Burnout relacionado con la actividad docente (Extremera, Fernández-Berrocal, y Duran, 2003), afronta el estrés de forma más saludable produciéndose un menor desgaste personal (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013), presenta una mejor calidad de las relaciones interpersonales (Berrios, López-Zafra, Pulido-Martos y Augusto, 2013), así como es más probable que reciba una buena consideración y un buen trato por parte de los demás (Extremera y Fernández, 2004).

Con todo ello, se hace indispensable formar maestros "emocionalmente inteligentes", que puedan cumplir el reto de educar a sus alumnos/as con un liderazgo democrático. Que, a través de sus experiencias, puedan enseñar a reconocer, controlar y expresar respetuosa y claramente sus emociones, ya que los beneficios educativos son numerosos (Martínez-Lorca, Zabala-Baños, 2015).

Por ejemplo: el clima del aula, generado por la actuación del maestro, impactará definitivamente en el aprendizaje de los alumnos (Buitrón y Navarrete, 2008; López, 2012; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008); surtirá un efecto positivo en el ambiente del aula lo que a su vez redunda en un mayor bienestar de los alumnos/as y en menores niveles de estrés y frustración, mayor atención y una conducta mejor (Lantieri y Nambiar, 2012); disminución del número de expulsiones de clase, el índice de agresiones y el absentismo escolar, así como en la mejora de las calificaciones académicas y el desempeño escolar (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2003; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013).

CONCLUSIONES

Siendo conscientes de todos los estudios que han proliferado sobre la necesidad de implantar la IE en la docencia, hoy sabemos que han proliferado modelos que sabiendo explicar la importancia de la emoción en el comportamiento humano, no han aportado herramientas que puedan en la realidad gestionar las emociones de la mayoría de las personas.

La IE es una habilidad mental, y por ello se puede aprender a mejorar. El mundo interno del maestro necesita sobremanera conocerse a sí mismo, enfrentar sus miedos y conflictos, crecer como persona, ser hacedor del modelado de sus alumnos, saber no contaminar a sus alumnos de sus problemas personales, y a la vez no llevarse a casa los conflictos que surgen en la escuela.

Sabemos que para muchos docentes esto es evaluado como una amenaza, que tiene como respuesta una normal y entendible defensa. Sin embargo desde el modelo VEC, no queremos que se presten a este cambio por los demás, queremos que lo hagan por ellos, para mejorar su salud, su relación con su profesión, y sobre todo para que sientan que saber que se puede, les da mucho poder, el poder de gobernar su destino como docentes, el Poder de saber que puedes.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Aguado, R (2005). *Manual Práctico de Terapia de Interacción Reciproca.* Madrid: Síntesis

Aguado, R (2009). *SOS Tengo miedo a tener miedo.* Madrid: Pirámide

Aguado, R (2014). *Es emocionante saber emocionarse.* Madrid: EOS

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, 332.*

Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa.* México: Vergara

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scale (pp. 320-342). In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application al Home, School and in the Workplace.* San Francisco: Jossey-Bass.

Martín, P y Esteban, S (2015). *Conduces tú. Coaching educativo: respirando el cambio.* Madrid: EOS

Martínez-Lorca, M; Zabala-Baños, M.C; Aguado, R (2015). Modelo de Vinculación Emocional Consciente (VEC): Formación del profesorado en los centros educativos de Euskadi. *Revista Psipnsasis, 2* (23-29).

LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EN EL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNADO

El segundo número de esta revista se presenta públicamente en el 2º Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar en Zaragoza el 24 de mayo de 2015.

A lo largo de este Congreso se han dado cita un buen número de expertos sobre la Inteligencia Emocional y se han presentado conferencias y comunicaciones de las últimas investigaciones y experiencias sobre el tema.

Buena parte de los expertos que han participado en este Congreso coinciden en destacar que **la psicología positiva y la educación emocional** van a constituir la **verdadera revolución educativa** en los próximos años.

Es urgente poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado no sólo en lo cognitivo, sino también en la emocional y social.

Los profesores deberían tener una sólida formación en inteligencia emocional y, lo que es más importante, deberían poseer habilidades sociales y competencias emocionales.

El perfil del profesor que se necesita en estos momentos es más el de conductor de la clase, el de la persona que sabe extraer lo mejor de cada alumno, que sabe motivar, que favorece una buena interrelación entre todos los alumnos.

Los conocimientos se pueden encontrar en numerosos lugares, pero favorecer determinadas actitudes sólo lo pueden hacer este tipo de personas.

Esto mismo es extrapolable al profesorado de formación profesional o estudios superiores.

Por Juan Antonio Planas Domingo
Presidente de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
Jefe del Dpto. de Orientación del IES "Tiempos Modernos" (Zaragoza).

Los profesores deberían tener una sólida formación en inteligencia emocional y, lo que es más importante, deberían poseer habilidades sociales y competencias emocionales. En ese sentido habría que destacar la trayectoria del profesor zaragozano, **César Bona**, el único candidato español a los ***"Global Teacher Prize".*** Defiende una educación basada en el respeto, la empatía y la sensibilidad. Comenta que puede haber profesores muy inteligentes y con un gran bagaje cultural, pero que no sepa comunicar bien. Recalca que lo importante es la actitud. Según Bona, ser maestro no es sólo abrir el libro, mandar deberes y cobrar. Tiene que ser alguien que inspire porque los alumnos van a estar varias horas al día y para bien o para mal nos van a recordar.

Personas de reconocido prestigio como **Eduard Punset**, se preguntan del por qué no se ha incorporado la inteligencia socioemocional en los currículums de todas las etapas. Según este experto, diferentes estudios han demostrado que la Inteligencia Emocional previene riesgos como la violencia o consumo de drogas y alcohol en los niños y adolescentes. También incide en su crecimiento positivo y bienestar personal y social, haciendo que sean menos vulnerables.

El profesor de Psicología en la Universidad Loyola de Chicago, **Joseph Durlak**, afirma que atender el crecimiento socioemocional de los adolescentes mejora su rendimiento académico. Según Durlak promocionar capacidades personales, sociales y emocionales debe ser una prioridad en la formación de niños y jóvenes. Para este experto los componentes del aprendizaje socioemocional, como el desarrollo de la autoestima, al empatía, el autocontrol, la responsabilidad mejoran la capacidad para enfrentarse a los retos, la adecuada gestión de las emociones, el interés hacia los demás, el trabajo en equipo, el establecimiento de relaciones positivas con otros y el rendimiento académico. Apuesta por incorporar el aprendizaje socioemocional en los currículos escolares y cree necesario que la Administración educativa promueva el uso y evaluación de estos programas y por formar al profesorado en su aplicación.

Es preciso que la escuela dé respuesta a las necesidades reales de los alumnos, debe preparar para una sociedad en continuo cambio que ni siquiera somos capaces de prever. Por eso, no tiene sentido seguir con los paradigmas actuales de potenciar la memoria, podando cualquier atisbo de originalidad y de disincronía. Por ejemplo Albert Einstein no aprendió a leer hasta los 8 años y despreciaba la memorización que cercenaba la creatividad. El que en todas las etapas educativas y en todos los países el fracaso de los alumnos varones sea significativamente mucho mayor que el de las alumnas algo querrá decir. Tal vez la metodología, planes de estudio, instalaciones escolares, etc. no satisfacen esas necesidades.

La nueva corriente psicopedagógica plantea que el profesorado se preocupe de que sus alumnos tengan buen rendimiento en las áreas instrumentales, y además posean habilidades sociales: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, independencia, capacidad de adaptación, cordialidad, amabilidad y respeto. Posiblemente, el modelo actual de escuela, centrada en los contenidos, puede estar fracasando.

Por lo general la escuela ha sido un ámbito muy rígido centrado más en el profesorado y en los contenidos que en los ritmos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los objetivos de la enseñanza tal y como la conocemos hasta ahora quizás no hayan dado respuesta a todas las posibilidades y talentos que pueden desarrollar los escolares. En otras palabras, más de uno cree que no se han hecho del todo los deberes y no se prepara a los chicos y chicas lo suficiente para desenvolverse por el mundo con éxito y equilibro personal.

María Pilar Teruel Melero, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, indica que estas lagunas son el déficit de materiales aplicables en el aula, el vacío en la formación del profesorado y la necesidad de que los profesores se resitúen profesional y personalmente frente a estas nuevas demandas educativas. Lo que apunta esta especialista en uno de sus artículos es que con una adecuada alfabetización emocional los profesores pueden influir en su alumnado en aspectos tales como el aumento de la autoestima y la empatía; la mejora de las habilidades comunicativas; el incremento del autocontrol emocional; la superación de situaciones estresantes o la mejora de las relaciones interpersonales. Afirma que uno de los retos de la educación del siglo XXI se basa en cuatro pilares básicos: "aprender a conocer", "aprender a hacer", "aprender a convivir" y "aprender a ser", algo ya recogido en el famoso informe de **Jacques Delors *"La educación encierra un tesoro"***. "Y teniendo en cuenta estos cuatro tipos de aprendizaje se puede observar que un alto porcentaje de los mismos está emparentado con el mundo emocional" (2000).

La ventaja de la psicología positiva y de la educación socioemocional es que se centra sobre el individuo, facilitándole herramientas para ser cada día mejor persona. Además, como "habilidad" que es, se puede enseñar y aprender y, una vez aprendida, su práctica mejora considerablemente. Gracias a la psicología positiva el profesorado tiende a mejorar las expectativas de sus alumnos y, al final, tal como ocurre con la autoprofecía cumplida, éstas se cumplen.

De igual manera ocurre con las familias, es preciso transmitirles la necesidad de que haya una correcta interrelación personal entre todos los miembros. Que se favorezca el conocimiento de las propias emociones y que se sepan canalizar las frustraciones. Los límites educativos, el favorecimiento de la autoestima, la curiosidad tienen que ver con la psicología positiva. También existen otras cualidades no menos importantes que se deben trabajar desde la propia familia: la empatía (ponerse en la piel del otro) y la resiliencia (capacidad para sobreponerse en las adversidades).

Hay muchos alumnos con una capacidad intelectual normal o alta que manifiestan bajo rendimiento académico y problemas de conducta. En muchas ocasiones, el origen de estos problemas se encuentra en un conflicto afectivo que puede estar originado entre sus compañeros de clase o amigos, o en la propia familia. En estos momentos hay demasiadas situaciones de escolares con padres en crisis o en proceso de separación, sometidos a presión por parte de sus compañeros por diferentes razones, o bien alumnos provenientes de ambientes familiares donde alguna emoción natural está censurada, lo que impide al menor su vivencia, expresión y el aprendizaje de su manejo. Sería necesario la implantación de programas didácticos en los centros debidamente diseñados, evaluables y bien fundamentados teóricamente, supervisados por profesionales con formación pedagógica. Estos programas deben ser incorporados al centro por el equipo directivo como parte de su compromiso con la formación integral del niño.

Hasta ahora la tendencia arraigada ha sido la de manejar y, hasta cierto punto, controlar el comportamiento del alumnado sin atender a sus emociones. Por eso, bajando al terreno de lo concreto, el catedrático **Rafael Bisquerra**, de la Universidad de Barcelona, señala que existen muchas estrategias para poner en práctica en el aula conceptos de inteligencia emocional. Una de ellas gira en torno a la tutoría, otra a través de su integración en ciertas áreas académicas y, si es posible, por medio de la transversalidad: en todas las áreas y a lo largo de todo el currículum (2011).

Carlos Hué, psicólogo y asesor del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, apuesta porque los colegios e institutos sean cada vez más centros de educación que de enseñanza. "Enseñar supone transmitir conocimientos, mientras que educar significa ayudar al alumno a hacerse una persona, culta, capaz y solidaria. Se hace imprescindible que la educación ayude a nuestros alumnos a encontrar e interpretar con espíritu crítico la información que les circunda y a aprender a relacionarse consigo mismos y con los demás de un modo positivo" (2008).

Hay que potenciar mucho más la creatividad, la innovación y la originalidad en nuestros alumnos. Todos nacemos diferentes pero la escuela tiende a hacernos muy parecidos. Tal como plantea la experta canadiense **Catherine L´Ecuyer** en su reciente obra ***"Educar en el asombro"***, el papel del profesorado, debe ser más de facilitador, de conductor de la clase que de un mero transmisor de conocimientos. Es decir, la educación debe estar totalmente centrada en los alumnos y no tanto en el profesorado o en los conocimientos. Aboga por educar en el sentido de extraer lo mejor de cada alumno en lugar de inculcar.

Es necesario reseñar la referencia que sobre esto hace la prestigiosa revista ***"Harward Educational review"*** en un artículo de 2011 donde se destaca la curiosidad como motor de desarrollo intelectual. Se pondera el disfrute de la tarea y el desarrollo de la creatividad en contraposición con el aburrimiento y la ansiedad.

Es preciso incorporar en el aula, **experiencias e investigaciones en relación con la neurociencia.** El funcionamiento de nuestro cerebro nos da pautas del estilo de aprendizaje del alumnado así como de su procesamiento de la información. Todos tenemos una gran plasticidad cerebral. Por eso es tan importante una adecuada estimulación temprana (sin embargo una sobreestimulación podría ser contraproducente). Nuestro cerebro posee esa gran plasticidad durante toda la vida. Por ese motivo es tan importante conocer su funcionamiento y las posibilidades de desarrollo. En ese sentido el profesor **Francisco Mora Teruel** insiste en la necesaria estimulación a tiempo. "La neurociencia cognitiva nos demuestra que sólo puede ser verdaderamente aprendido aquello que llama la atención y genera emoción. Aquello que es diferente y sobresale de la monotonía. Y la neuroeducación, basándose en los datos que aporta la investigación científica, analiza cómo interactúa el cerebro con el medio que le rodea en su vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje" (2013).

De igual manera, habría que extrapolar muchas de estas consideraciones al ámbito laboral. Especialmente en el caso de los jóvenes que buscan su primer trabajo. Es fundamental desarrollar habilidades sociales y comunicativas, tolerancia a la frustración, confianza en sí mismo, perseverancia en la tarea, alto nivel de automotivación y expectativas de éxito. En estos momentos de crisis económica, con pocas posibilidades laborales quienes tienen más capacidades emocionales como las anteriormente mencionadas, son quienes van a tener más expectativas de trabajo. Incluso me atrevería a decir que incluso de promocionarse una vez lo hayan encontrado.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Inteligencia socioemocional. Propuestas para educadores y familias.* Bilbao: Desclée de Brower.

Bisquerra, R., (2013). *Cuestiones sobre bienestar.* Madrid: Síntesis

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación.* Madrid: Síntesis.

Bou, J.F. (2013). *Coaching educativo.* Valencia: LID

Cebolla, A, García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2014). *Mindfulness y Ciencia. De la tradición a la modernidad.* Madrid: Alianza

Conangla, M. y Soler, J. (2014). *Ecología emocional para el nuevo milenio.* Barcelona: Amat

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre.* Barcelona: Destino.

Hué García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional.* Madrid: Praxis.

L´Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro.* Barcelona: Plataforma editorial

Planas Domingo, J.A. (coord.) Cobos Cedillo, A. y Gutiérrez-Crespo Ortiz, E. (2012). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional.* Madrid: Síntesis

Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial

Teruel Melero, P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 38* (141-152).

EMOCIONES DESDE EL PROCESO MENTAL INFERENCIAL:

EXPERIENCIA CON NIÑOS Y NIÑAS CON Y SIN PROBLEMAS SOCIOEMOCIONALES

Por Jhon Holguin Álvarez, Magíster en Psicología Educativa.
Editor de la revista digital de investigación educativa EduSER.
Universidad "César Vallejo" de Lima (Perú).
Marcos Rodríguez Castillo, Profesor en Educación Primaria.
Jun Carhuapoma Ylla, Profesora en Educación Primaria.

Las emociones y su funcionalidad hoy en día, aparecen de manera paulatina en el proceso de aprendizaje, alimentándose por experiencias que los niños y niñas traen consigo desde distintos contextos, el seno familiar, grupo de amistad, compañeros de juego y hasta desde los medios virtuales; y estas son desarrolladas en la interactividad con sus pares en los juegos y actividades de aprendizaje en el aula.

Si bien es cierto, los problemas suscitados en la sociedad se transmiten a través de distintos tipos de información, que como resultante, hieren la susceptibilidad de niños y adolescentes; ya que al ser partícipes de las actividades que demandan para convivir en sociedad; desarrollan patrones de conducta no esperados para su vida futura; pierden el control, desconocen la realidad; y no distinguen entre las acciones positivas y negativas para su propia formación.

Y a través del conocimiento, esta vía para experimentar distintas emociones es más que suficiente para no lograr una formación adecuada, ante ello, resulta importante indagar en ello para desarrollar la emocionalidad, y el uso adecuado de las emociones desde la experiencia viva de la emocionalidad.

Aunque la evidencia empírica no se ha centrado en el análisis de los procesos mentales en el control emocional, sirve de mucho entender que su evolución predispone al desarrollo saludable del comportamiento y de la salud mental.

La emoción se caracteriza por ser repentina, y aparece ante estímulos que provienen desde procesos de tipo exógeno y endógeno (Abarca, 2003, p. 11-16; Córdova, 2011, p. 12-14), caracterizándose a través de la intensidad, por ser negativa o positiva (Vallés, 2013, p. 6), y aparecen bajo cierto dominio de intensidad en las expresiones corporales, obedeciendo a patrones específicos que delimitan tal expresividad; siendo algunos limites morales establecidas en la sociedad; o limites subjetivos, determinados por el mismo sujeto (Mercadillo, Díaz y Barrios, 2007, p. 3).

Indagar en los procesos emocionales resulta de interés para la psicología educacional, sin embargo, se decidió indagar en la habilidad interpretativa mediada por las emociones en la lectura de textos, por ser un mediador en las reacciones emocionales en niños y niñas que aparece alrededor de los 6 meses de edad, y se desarrolla formando la personalidad hasta la madurez (Astington, 2004, p. 111-112; Balaban, 2003, p. 54-60). Ello surgió, con el propósito de identificar en la cognición de los lectores, y la funcionalidad de los procesos mentales que intervienen en la comprensión de la información escrita literal e icónico-gráfica, ya que se comprende en particular, que los procesos inferenciales emocionales son de gran ayuda para que el ser humano logre desarrollar sus procesos afectivos y competencias cognitivas.

En principio, la inferencia es una capacidad por la que el lector interpreta el texto escrito descubriendo información implícita (Gil, 2010, p. 37; Gil y Flórez, 2011, p. 105; León, Solari, Olmos y Escudero, 2011, p. 15; Oakhill, Cain & Elbro, 2015, p. 38-39; Saux, 2012, p. 90-91); y desde la cual se genera el modelo mental representativo de la información que estructura la coherencia local y global del texto escrito (Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010, p. 22-23; Graesser et al., 2005, p. 108; León, 2008, s.p.; León et al., 2011, p. 15).

Sin embargo, en la estructuración de este modelo mental, la información implícita emocional y los sentimientos influyen de forma directa, exigiendo a que la actividad inferencial se vuelva volátil y reactiva; debido a los procesos emocionales originados en la mente del lector cuando lee; por lo mismo, cambian en diversos momentos antes o después de la lectura.

Las evidencias empíricas refieren que en el momento de inferir, y sobre todo en la lectura de narraciones y descripciones, el lector necesita de sus habilidades cognitivas para descubrir estas emociones, por acción altercéntrica de las emociones, en donde el lector utiliza la imaginación para identificar los sentimientos en los personajes que participan en los hechos del texto (Harris, 1992, p. 58-63), como también puede realizarlo por egocentrismo, ya que reconoce las emociones y sentimientos en sí mismo, debido a que imagina cómo son esas emociones de forma subjetiva (Marmolejo-Ramos y Jiménez, 2006, p. 98).

Según algunas referencias, las inferencias emocionales en los lectores con determinado nivel de lectura, pueden estar sujetas al control de la información del texto escrito; por lo que la inferencia emocional se vuelve más lenta al buscar causas para explicar diversos hechos del texto (Calleja, Rodríguez-Santos, Torres, y García-Orza, 2009, p. 592-594); así también, la investigación actual ha rebuscado en la valencia -positiva o negativa- de la emoción, que podría estar incluida en el texto de forma implícita; y cómo interviene en su comprensión (Dávalos y León, 2013, p. 118-199; León-Rodríguez y Sierra-Mejía, 2008, p. 36-38), sin embargo, las inferencias emocionales *on-line* son realizadas de forma automática, más allá del tipo de valencia de las emociones incluidas en el texto (Dávalos y León, 2013, p. 118).

Por lo visto, ya se ha discutido sobre el tiempo de aparición de la respuesta emocional de acuerdo a la valencia de las emociones implicadas en el texto, siendo que la emoción de valencia positiva tiene mayor aparición en el proceso de lectura, pero no se han diferenciado aún en alumnos con problemas emocionales examinando sus habilidad para reconocer emociones desde la comprensión del texto escrito. Es así que, el presente estudio, propuso analizar: a) si existía mayor decisión en los sujetos con problemas de socioafectividad versus aquellos que no los presentan; y b) cómo los sujetos que presentan estos problemas infieren emociones identificándolas en sí mismos (medida egocéntrica); o reconociéndolas en los propios personajes (medida altercéntrica), al realizar la interpretación de textos escritos en la modalidad *off-line*.

MÉTODO, PARTICIPANTES E INSTRUMENTO

La metodología más conveniente para este trabajo fue descriptivo comparativa, puesto que se buscó analizar las respuestas inferenciales de tipo emocional en dos grupos de estudiantes con y sin problemas de socio afectividad, tanto como por el tipo de gestión de la escuela a la que asistían. Con respecto a los participantes, se eligieron 55 estudiantes con problemas de aprendizaje (28 de instituciones educativas privadas y 27 de estatales); y 66 estudiantes sin demostrar problemas socio afectivos (35 de instituciones educativas privadas y 31 de estatales); todos escogidos de 6 instituciones educativas ubicadas en 4 distritos de Lima: Los

Olivos, Comas, San Martín de Porres y San Juan de Lurigancho. El rango de edad fue entre 8 y 11 años de edad.

Cabe señalar, que los participantes fueron elegidos de forma intencional, ya que se necesitaba que los alumnos cumplan con ciertos requisitos para ser considerados como niños y niñas con y sin problemas de socio afectividad siguiendo los criterios de selección (ver sección procedimiento de en la experiencia).

Con respecto al instrumento, se elaboró el instrumento -prueba Explorativa de las inferencias emocionales a nivel textual- PEXI EMO. El cual se estructuró por con textos de distinto corte emocional: dos textos narrativos (a: titulada: La niña y la madre: temática de maltrato familiar y de desarrollo textual de agresividad oral en la conversación entre los personajes; y b: un texto de narración con temática de explotación minera y de características narrativas de tristeza), tres textos icónicos de clase fotografía (a-titulada: los hombres, que representa una pelea de agresividad física entre los personajes; b: la reunión, fotografía en donde se demostró a una pareja abrazados de forma romántica; y c: los cabellos, en donde se muestra la pelea entre dos enamorados, y en donde la agresividad se da por parte del varón hacia la mujer).

Se plantearon ítems que evaluaban las emociones en 4 tipos de habilidades en las inferencias de reacción emocional:

1. El reconocimiento de emociones en textos conversacionales (inferencias altercéntricas).
2. Relación de palabras explicitas sugerentes de una emoción (altercéntricas).
3. Relación combinatoria de emocionalidad en el uso de información (de tipo alter y egocéntricas).
4. Reconocer emociones en los personajes (altercéntricas).
5. Identificar emociones propias a través de la lectura de palabras sugeridas (egocéntricas).
6. Identificar emociones en otros a través de imágenes explicitas (altercéntricas).

Luego de ello, se desarrolló un plan piloto con 54 sujetos de las instituciones seleccionadas; identificándose los reactivos con mayor peso correlacional al resultado global de la prueba, por lo que los índices de pertenencia y retención de los ítems fueron significativos en 95% del total del instrumento ($p< 0.05$, $r=8.23$), lo que estimuló a continuar con la estructura inicial para evaluar las inferencias de tipo emocional en los sujetos seleccionados luego del plan ejecutado.

PROCEDIMIENTO EN LA EXPERIENCIA

Para la selección de los participantes, se utilizaron criterios, a través de los cuales se discriminó y seleccionó hasta el transcurso de la mitad de año de estudios en las escuelas seleccionadas; a aquellos alumnos que fueron reportados en más de cuatro ocasiones y con reincidencias en problemas socioemocionales suscitados en la convivencia en el aula. Y a los cuales, los psicólogos de los departamentos por cada escuela, les realizaban el seguimiento. A los que se les describía con los problemas asociados a:

- Agresividad física en el seno familiar y en el aula.
- Agresividad psicológica a través de insultos en el seno familiar y en el aula.
- Falta de comunicación con sus compañeros y sus padres.
- Evidencia de riñas y discusiones con sus pares de aula y amigos más cercanos.

Los niños y niñas sin problemas socio afectivos fueron aquellos que no cumplieron con estos criterios. Luego de ser seleccionados, se les administraron los textos narrativos y textos icónicos de contenido emocional de tipo positivo o negativo en la prueba PEXI-EMO, siguiendo el propuesto teórico de Harris (1992, p. 34-178) que propone a la capacidad emocional como aquella que ostentan los infantes desde edades tempranas para reconocer estados emocionales propios, y reflejados en otros sujetos hasta el alcance la niñez. Por lo mismo, se tomó el modelo experimental Marmolejo-Ramos y Jiménez, 2006, p. 119-120); quienes trabajaron el modelo emocional para el reconocimiento de emociones de Harris (1992).

El propósito de la proyección de cada texto fue el de captar la reacción inferencial de tipo emocional basadas en la caracterización del sistema valorativo emocional para reconocer información adjunta a un proceso emotivo egocéntrico y altercéntrico, de tipo automático y semiconsciente (Marmolejo-Ramos, y Jiménez, 2006, p. 110), ya que recoger las emociones de forma semiconsciente acercaba con mayor prolijidad a la identificación de las emociones en los sujetos explorados, a comparación de realizarlo de forma consciente; ya que podrían ser reprimidas por la lógica y otras emociones como: vergüenza o temor.

Estas emociones captadas debían ser diferenciadas por la lectura realizada en su forma textual. Por consiguiente, se les brindó tres minutos para su lectura, y se les plantearon preguntas según su característica: del tipo ***"¿Qué sentiste al saber que la madre le gritó a Jorge porque tiró la sopa al suelo?"*** (Reacción emocional egocéntrica-negativa); y del tipo *"¿Cómo se sintió Marita al saber que su papá le regalaría un peluche en su cumpleaños?"* (Reacción emocional altercéntrica-positiva).

Para efectos de la recepción de datos, se ordenaron la cantidad de reacciones por cada ítem de los sujetos de forma equivalente por las dimensiones planteadas en el instrumento, logrando que sean consistentes y ayuden a captar de forma sustancial las emociones reconocidas por los participantes (tabla 1). En búsqueda de facilitar la aplicación y hacer que fluyan las reacciones en los sujetos implicados en el experimento, se siguió el patrón evaluativo con materiales similares, usados en la explicación de emociones en la investigación de León-Rodríguez y Sierra-Mejía (2008, p. 39); entregándoseles fichas de colores de tonalidad: rosa y celeste y tonalidad neutral: negra. Se les pidió que tomen con una mano una de ellas, indicando si sentían deseo de contestar a la pregunta formulada.

Si el alumno tomaba una tonalidad rosa, significaba que demostraba vergüenza o miedo, considerándose como negatividad a la respuesta; por lo que se les volvía a formular la pregunta, permitiéndoseles responder con confianza y seguridad al ítem planteado. Si tomaban la ficha celeste, se comprendía que responderían de forma natural (respuesta cedida). En caso contrario, si tomaban la ficha de color negro, se obviaba la pregunta formulada, sin tomarse en cuenta.

Para todo este procedimiento, se acordaron tres visitas (aplicación de sesiones) a cada centro educativo, en donde se amoblaron las instalaciones, y previamente, se constató que las paredes muestren colores tenues, tanto como no se visualizaran imágenes distractoras en el momento de la evaluación personalizada.

RESULTADOS MÁS RELEVANTES

Las primeras impresiones que se tomaron en cuenta, fueron aquellas decisiones al responder a cada ítem del instrumento PEXI EMO, con el propósito de graficar e identificar aquellas que los estudiantes decidían automáticamente después de leer los textos propuestos. Por consiguiente, se diseñó un medidor a modo de termómetro que evidenciaba la disponibilidad para responder a las preguntas inferenciales egocéntricas y altercéntricas entre los niños y niñas con problemas socioemocionales y aquellos sin presentar estos problemas; tanto como compararlos de acuerdo al tipo de escuela a las que asistían, conformado por las decisiones planteadas con anterioridad a la aplicación (tabla 2).

De esta manera se decidió si la aplicación del instrumento sería válido, ya que no era conveniente el estudio, si todas las respuestas serían negativas en las respuestas (cuando los sujetos escogiesen solo fichas de tonalidad rosa), o en todo caso si las respuestas fuesen negativas (optar en mayoría por fichas de color negro).

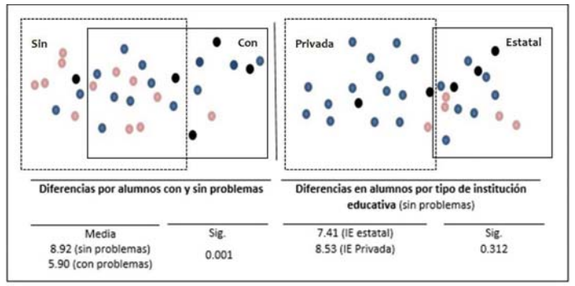


Fig. 1. Distribución y diferencias de los participantes para responder a las inferencias emocionales, de acuerdo al problema socioemocional y al tipo de institución educativa

TABLA 1. NÚMERO DE ÍTEMS POR TIPO DE REACCIÓN EMOCIONAL Y TEXTO ESCRITO DE LA PRUEBA PEXI EMO

Tipo de texto	Reacción emocional positiva		Reacción emocional negativa	
	Egocéntricas	Altercéntricas	Egocéntricas	Altercéntricas
Narrativos	5	8	5	8
Icónicos	6	8	6	8

TABLA 2. MATRIZ DE DETERMINACIÓN PARA DECISIONES O CONFIRMACIÓN DE RESPUESTA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS O NIÑAS

Elección	El niño o niña elige la ficha de color celeste	El niño o niña elige la ficha de color rosa	El niño o niña elige la ficha de color negro
Tipo de respuesta	**Respuestas cedidas**	**Negatividad a la respuesta**	**Obviar respuesta**

En las decisiones para responder por inferencia emocional a los textos del instrumento, se observó que no existieron respuestas pre determinadas como neutrales en gran porcentaje, pues en su mayoría, los alumnos se mostraron decididos a responder, siendo esto positivo en ambos grupos, puesto que no existieron promedios muy bajos de acuerdo al problema; o si fueron diferenciados por la institución educativa (figura 1). Sin embargo, las medias en las puntuaciones observadas en los grupos de alumnos comparados por la evidencia del problema o la ausencia del mismo (alumnos sin problemas socioemocionales), se diferenciaron significativamente ($p<0.005$). Lo que ayudó a corroborar que estas medidas promediadas entre sí fueron distintas al comparar sus respuestas.

En el mismo análisis, se observó que si los alumnos eran comparados por el tipo de escuela a la que asistían, no se encontraban promedios que los diferencien entre los grupos (sig. = 0.312). Lo que ameritó decidir, que los sujetos que demostraban problemas socioemocionales de forma recurrente en su proceso educativo, tardaban en decidir a responder de forma inferencial, ya que en un principio se había corroborado en la elección de las fichas con tonalidad rosa (aunque lograron realizarlo luego de brindárseles apoyo al no recibir las respuestas a tiempo). En cambio, es evidente que los sujetos que pertenecen a instituciones educativas estatales demostraron menor puntuación en las respuestas de tipo inferencial que aquello que asistían a las escuelas de gestión privada (media= 8.53).

Como segunda parte de esta evaluación, el estudio se centró en rescatar si los sujetos con problemas socioemocionales lograban responder a ciertas emociones planteadas en el instrumento de forma egocéntrica y altercéntrica; por lo que convino seguir las emociones establecidas en el trabajo de Vallés (2013, p. 6).

Aunque solo se describen en este apartado el primer bloque de emociones tratadas entre los textos del instrumento PEXI EMO, debido a la importancia que demandan este tipo de emociones.

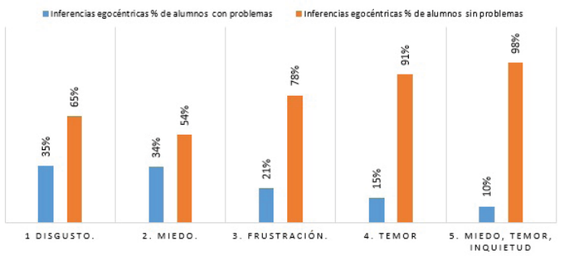


Fig. 2. Porcentaje de reacciones emocionales de tipo inferencial egocéntricas, de acuerdo a la clase de ítem y por tipo de alumno

Como experiencias con mayor peso emocional y rescatadas desde lo planteado en el instrumento (figura 2), se logró identificar en las inferencias realizadas por ambos grupos (con y sin problemas socioemocionales) que el temor fue la emoción con menor reconocimiento entre los sujetos con problemas de aprendizaje; más aún a través del tipo de inferencias emocionales de tipo egocéntricas, se reconoció que estos sujetos no realizaban inferencias centradas en las emociones vividas por sí mismos. Y a comparación de ello, se planteó un ítem importante (n° 5), el cual facilitaba a los lectores brindar respuestas entre miedo, temor e inquietud; por lo mismo, es evidente que al ser solo 10% de los 55 sujetos que presentaron estos problemas emocionales, no lograban diferenciar entre estos tipos de emociones.

Por lo contrario, casi la totalidad de sujetos de la muestra sin problemas socioemocionales (98%) logró identificar estas emociones. Lo que marca la diferencia entre los sujetos que evidentemente no lograron inferir acertadamente en comparación aquellos que no tuvieron problemas para identificar estas emociones.

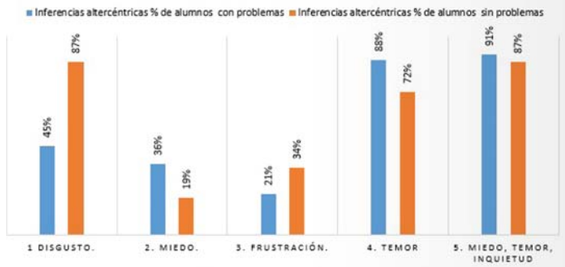


Fig. 3. Porcentaje de reacciones emocionales de tipo inferencial altercéntricas, de acuerdo a la clase de ítem y por tipo de alumno

En relación a los alumnos con problemas y sin problemas que se sometieron a los ítems de tipo inferencial altercéntricas; se evidenció que la emoción con dificultades para ser reconocidas, fueron la frustración y el miedo. Lo que corroboraría que estos sujetos no lograrían centrar su atención interpretativa hacia las emociones en el texto que sufren los personajes del texto, o lo que en resumen cabe como no identificarse como los personajes para auto-reconocer estas emociones.

De igual manera, lo que sorprende, es que más del 90% de los alumnos con problemas lograron responder de manera favorable al ítem n° 5 del grupo de ítems de reacción altercéntrica. Sin embargo, en el ítem número 2 (orientado a la identificación del miedo), no fue ampliamente reconocido por los sujetos sin problemas socioemocionales, lo que colocaría en discusión si la capacidad para leer e interpretar el texto también influye en las reacciones inferenciales de este tipo.

Lo que queda ampliamente comprobado, es que la emociones del miedo y del temor no fueron identificadas con precisión en los dos grupos de alumnos (con y sin problemas) lo que se manifiesta como un resultado aunado a los de comprensión inferencial, que plantean que los sujetos necesitan estrategias para lograr interpretar el texto, y no solo la habilidad para identificar emociones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las primeras impresiones que los hallazgos proporcionaron, ayudaron a identificar, que gran porcentaje de los sujetos que mostraron problemas socioemocionales, no reaccionaban de modo inferencial ante las emociones que el texto les transmitía; y ello aportó en que los sujetos con problemas de este tipo no lograrían identificar las emociones a través del texto escrito, o a lo menos, que desde la edad de 8 años, que es en donde se evidencia el pensamiento concreto (Astington, 2004, p. 35), los niños y niñas podrían demostrar estos problemas de auto-identificación de emociones; o reconocimiento en los personajes que participan en el texto escrito; lo que se corroboró por la diferencia entre grupos de niños con y sin evidencia de estos problemas (sig.=.001).

Aunque el promedio en estudiantes con la evidencia de estos problemas fue relativamente promedio para el estudio (5.90), es destacable que no hayan obtenido puntajes muy bajos ante el instrumento aplicado, lo que es determinante para entender que podrían inferir emociones sugeridas por el texto, reconociendo emociones con las que se sienten más relacionados en el entorno familiar o en el escolar (Astington, 2004, p. 111), lo que contradice las evidencias de estudios sobre la aparición de las emociones de acuerdo a la valencia; en donde la valencia negativa (miedo, dolor, tristeza, y otros) aparece con mayor velocidad al inferir de forma on-line en la lectura del texto escrito (Dávalos y León, 2013, p. 118; Marmolejo-Ramos y Jiménez, 2006, p. 125) que las valencias de tipo positiva. Aunque los hallazgos de este estudio se hayan realizado de forma off-line, es necesario comprender si las emociones materializadas en sentimientos por los lectores, tienen mayor funcionalidad cuando leen el texto o cuando lo realizan después de la lectura.

Otro punto no menos importante está referido al tipo de gestión educativa. Aunque en el contexto que se realizó la investigación, podría considerarse como coherente, puesto que se debe al nivel educativo que mantienen las instituciones educativas privadas y estatales.

En estas diferencias, se identificó en los estudiantes sin problemas, que los sujetos que asisten a las escuelas estatales muestran menor capacidad para reaccionar de forma inferencial al leer el texto escrito. Demostrándose que aunque no se haya corroborado a través de la significancia, la distribución de las decisiones para responder en inferencias emocionales, se identificó con mayor incisión en los alumnos de escuelas estatales, ya que poseían mayores niveles de duda al escoger las fichas de tonalidad rosa (figura n° 1); lo que contrariamente no ocurrió en los alumnos de instituciones privadas. De otro modo, en los estudiantes de escuelas estatales se evidenció mayor número de decisión por fichas negras –respuesta neutral- que en el grupo de estudiantes de las escuelas privadas.

Estos resultados, corroboran que existiría mayor atención en los procesos afectivos a los estudiantes de instituciones privadas, donde los padres de familia se mantendrían más afectos a la compañía en las tareas para el hogar que en mayor porcentaje, se concreta con el cuidado de la madre, lo que ayudaría que estos sujetos tendrían la capacidad emocional más desarrollada por la puesta en práctica de la emocionalidad e identificación de los sentimientos desde el trato materno (Balaban, 2003, p. 54-57), permitiendo que el niño o niña desarrollen patrones afectivos de forma que se activen con mayor exactitud y velocidad al leer el texto escrito con contenido emocional de valencia positiva.

En relación a las inferencias emocionales egocéntricas, se diferenció que el miedo, temor y la inquietud, fueron emociones reconocidas de forma global a través del egocentrismo, pues se les sometió a ítems de respuesta múltiple, en donde los lectores podrían escoger emociones que podrían ubicarse en un rango posible entre las cuales se relacionaban entre sí, lo que con anterioridad al estudio se había establecido acorde a las emociones propuestas por Vallés (2013, p. 6). Sin embargo, también se ha diferenciado en los sujetos con problemas socioemocionales, que el temor y la frustración fueron emociones inferidas con mayores puntuaciones en los ítems que evaluaban ítems individuales; a comparación de los estudiantes que no presentaban tales problemas, evidencia que en los sujetos con alto reconocimiento de emociones de condena como la frustración, podrían presentar conductas egoístas a futuro y tendencias a generar conductas antisociales (Mercadillo, Díaz, y Barrios, 2007, p. 3); y el miedo también podría generar en ellos tales conductas.

Aunque el medio de procesamiento haya sido identificado en ellos por una fuente de procesamiento mental a nivel del texto, a diferencia de una fuente vivencial, estos hallazgos podrían ser considerados como rasgos que aproximen a la emocionalidad de los lectores que presenten estos problemas; más aún en este caso, en donde los alumnos necesitan de su propio yo para identificar las emociones reconocidas en el texto.

Por el lado de las inferencias emocionales a nivel altercéntrico, la medición de emociones evaluadas por rangos de respuesta, mostraron similares resultados para las emociones de miedo, temor e inquietud. La única diferencia, se acentuó en las inferencias emocionales que sugerían el disgusto y el temor de forma individual, evidenciándose en los estudiantes con y sin problemas resultados homogéneos entre sí, al analizar el reconocimiento de las emociones que los personajes vivenciaban a través de la imaginación (Marmolejo-Ramos y Jiménez, 2006, p. 98).

Se presume que el dominio del texto también intervino cuando los lectores buscaban generar un modelo representativo del texto, pues necesitaban de información de información elemental para comprender el texto en general, y ello, con el propósito de complementar otro tipo de información con la que normalmente no interactúan y la necesitan de forma obligatoria para lograr la coherencia global (Saux, 2012, p. 92).

En el caso de las inferencias emocionales, los lectores necesitaban comprender el total de la información explicita para lograr extraer la información implícita que los dirija a identificar sus emociones.

Por lo mismo, se asume que el control de la información en el texto intervino para que se realicen inferencias de reacción emocional en la modalidad *off-line* como también en las inferencias *on-line*.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica.* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona (Barcelona).

Astington, J.W. (2004). *El descubrimiento infantil de la mente.* (2ª reimpresión). Madrid: Morata.

Balaban, N. (2003). *Niños apegados, niños independientes. Orientaciones para la escuela y la familia. Primeros años.* Madrid: Narcea.

Calleja, M.; Rodríguez-Santos, J.M.; Torres, S.; y García-Orza, J. (2009). La generación de inferencias causales de naturaleza emocional en sujetos con alto y bajo nivel lector. *Infancia y Aprendizaje, 32(4),* 583-595.

Córdova, I. (2011). *Diagnóstico del desarrollo emocional y su incidencia en el comportamiento social en las niñas y niños de primer año de educación básica de la escuela fiscal "Garcilaso de la Vega" de la parroquia Guachanamá, del Cantón Paltas, período académico 2010-2011.* (Tesis de licenciatura), Universidad de Loja (Loja, Ecuador).

Dávalos, M. y León, J.A. (2013). Inferencias emocionales durante la comprensión lectora. Un estudio sobre el efecto de la valencia mediante una tarea de decisión léxica. *Uaricha, 10(21),* 111-121. (4/7/2014). Obtenido de: http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha_1021_111-121.pdf

Duque-Aristizábal, C. y Vera-Márquez, A. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de psicología, 19(1),* 21-35. (1/4/2014). Obtenido de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415077001

Gil, L. (2010). *Desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años.* (Tesis de maestría), Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia).

Gil, L. y Flórez, R. (2011). Desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama, 9*.

Graesser, A.; Olde, B.; Pomeroy, V.; Whitten, S.; Lu, Shulam; y Craig, S. (2005). Inferencias y preguntas en la comprensión de textos científicos. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa del instituto universitario de ciencias de la educación. 36,* 103-128. (2/4/2014). Obtenido de: www.uam.es/iuce/iuceweb/publicaciones/tarbiya/tarbiya.thm

Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones. El desarrollo de la comprensión psicológica.* Madrid: Alianza Editorial.

León, J.A. (2008). La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y el cerebro. *IV Jornadas Monográficas de Lingüística Clínica.* (12-14 de noviembre de 2008).

León, J.A.; Solari, M.; Olmos, R.; y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de investigación educativa, 29(1),* 13- 42.

León-Rodríguez, D. y Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología. 40(1),* 35-45.

Marmolejo-Ramos, F. Y Jiménez, A. (2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 8(2).* (2/11/2013). Obtenido de: www.redalyc.org

Mercadillo, R.; Díaz, J.L.; y Barrios, F. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental, 30(3),* 1-11.

Oakhill; J.; Cain, K.; & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. New York: Taylor & Francis Group.

Saux, G. (2012). Comprensión de textos, inferencias y modularidad funcional. *Fundamentos en Humanidades, XIII(1),* 83-98. (1/2/2013). Obtenido de: http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-25-83.pdf

Vallés, A. (2013). Emociones y sentimientos en el acoso escolar - parte I. *Revista digital EOS Perú, 1(3),* 5-12. (1/6/2014). Obtenido de: www.eosperu.net

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TDAH

Cada vez oímos más y se utiliza más el término TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Se trata de un trastorno que debemos considerar como un trastorno de salud pública de gran magnitud por su alta prevalencia (en torno al 5%).

Quien haya leído o estudiado sobre el TDAH sabe a ciencia cierta que no se trata de un trastorno de aparición reciente, siendo una de las primeras descripciones en 1788 de Sir Alexander Crichton y encontrando la primera referencia en España en 1908 de la mano de August Vidal i Parera en su compendio de psiquiatría infantil.

A estos primeros pasos se empiezan a sumar multitud de estudios e investigaciones, siendo el TDAH en nuestro tiempo uno de los trastornos más tratados e investigados en todo el mundo.

Se trata de **un trastorno que genera un gran impacto en la vida personal, familiar, escolar y de relaciones sociales en las personas que lo sufren** (más aún si no está tratado correctamente). Por supuesto, no resultaría nada fácil el describirlo o desarrollar de manera amplia un tratado exhaustivo del trastorno en un único artículo dada la gran variabilidad y cantidad de aspectos a considerar.

Por ello, creo importante traer hoy aquí una faceta del TDAH que para muchos investigadores, comenzando por el doctor Barkley, resulta fundamental y cuya importancia vienen destacando las últimas corrientes en investigación.

Se trata de la denominada y ya bien conocida "inteligencia emocional", un factor que va más allá de los síntomas primarios, de la falta de atención y del exceso de actividad motora.

Por Mª Cristina E. Peña Ruiz
Presidenta de FACYL-TDAH (Federación de Castilla y León de TDAH).

Pero para empezar y partir todos del mismo punto debemos describir qué entendemos por inteligencia emocional. Podríamos definirla como *"la capacidad para entender qué sentimos nosotros y qué sienten los otros para, desde ahí, poder gestionar (modificar), y dominar (controlar) las emociones"* (d'Ornano, E.). Y es que tomar la decisión adecuada en el momento preciso y resolver de forma eficaz los problemas diarios son factores muy importantes en nuestros días y que ayudan a ser, en más de una ocasión, una persona de éxito porque se toman las decisiones adecuadas y se saben conducir de forma eficaz por la vida resolviendo las diferentes pruebas y conflictos que se presentan a pesar de no tener una formación académica o carrera profesional.

El término de inteligencia emocional fue popularizado por Daniel Goleman, con su libro ***"Emotional Intelligence"*** de 1995. Y son cinco las capacidades en torno a las cuales Goleman estimaba se puede organizar la inteligencia emocional: **conocer las emociones y sentimientos propios, reconocerlos, manejarlos, crear la propia motivación y gestionar las relaciones.** Y es aquí , llegados a este punto, que merece la pena hacer una pequeña reflexión basándonos en esas capacidades de las que Goelman habla y que, sin ningún lugar a dudas, son fundamentales en la vida diaria porque son la base y el sostén de una serie de habilidades como: poder motivarse a uno mismo; perseverar en la realización de tareas a pesar de las posibles frustraciones; controlar los impulsos; diferir las gratificaciones; regular nuestros propios estados de ánimo; evitar que la angustia y las emociones fuertes interfieran con nuestras facultades racionales y, finalmente, empatizar y confiar en los demás.

Pues bien, si una persona, un niño no tiene estos recursos y habilidades… ¿no va a resultarles la vida más frustrante para ellos mismos y para quienes les rodean porque nunca van a estar a la altura de las circunstancias o de lo que se espera de ellos? ¿No sería mejor para todos procurar entender estas dificultades y ofrecer herramientas de gestión de habilidades para que estas personas puedan llegar a ser capaces de normalizar y mejorar sus vidas?

Es un hecho bien cierto que las personas con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad van a manifestar dificultades en esos aspectos recién citados. De hecho, las últimas investigaciones apuntan a un déficit real en el funcionamiento de las habilidades relacionadas con la competencia emocional, tales como el reconocimiento, regulación y expresión de las emociones. Incluso algunos estudios (Buchsbaum & Wender; Lou, Leif Henriksen & Bruhn) comienzan a considerar estas dificultades emocionales como síntomas primarios, ya que se han encontrado las primeras evidencias de que exista una afectación neural que las causa.

Un día, hablando con una compañera sobre algunas de las dificultades que estos niños presentan, me comentó algo sobre *"las montañas rusas emocionales del TDAH"*. Se me quedó grabada la frase y, desde luego, me hizo pensar en ello y es que si bien es cierto que los niños son menos capaces de controlar sus emociones que los adultos podríamos multiplicarlo por 10 en el caso de niños con TDAH. Quien conozca de cerca esta característica de "montaña rusa emocionales" sabrá que estas personas, estos niños, pueden pasar, en muy poco tiempo, de la euforia que proviene de la alegría a una sensibilidad extrema cuando están apenados y sabrá también de sus reacciones explosivas ante el sentimiento de rabia o bloqueos ante el miedo y el sufrimiento. Real y efectivamente estamos ante "montañas rusas emocionales" que ni ellos mismos saben controlar.

Y yendo aún un poco más allá, nos puede llegar incluso a resultar curioso también cómo, en algunos casos, estos niños (sobretodo) llegan a asumir el papel que la sociedad les asigna como suyo propio: *"el payaso de la clase", "el malo del grupo", "el peor de los hermanos o hijos"*…. un papel del que, lamentablemente, muchos no sabrán salir sin la ayuda apropiada. Llegarán incluso a responder socialmente en la manera del papel asignado porque es la única estrategia que aprendieron, el único camino que fueron capaces de ver y seguir. Un rol que posiblemente diste mucho de lo que esa persona, ese niño, es capaz de dar porque nunca nadie se preocupó de creer en él y porque, posiblemente, nunca nadie supo o se interesó en ayudarle a manejar esas emociones tan vivas y a flor de piel.

Todos hemos oído hablar alguna vez de las emociones pero… ¿nos hemos llegado a plantear hasta dónde puede llegar su importancia? La respuesta la obtuve en una conferencia de la psicóloga clínica Mª del Mar Aller, cuyas palabras resuenan a menudo en mis oídos y, más aún, cuando pienso en los niños con TDAH: "Las emociones condicionan nuestra conducta, si estoy enfadado o preocupado o nervioso, me será difícil sentarme a estudiar. Si siento rabia, me rebelaré contra las normas, si tengo miedo me costará iniciar una acción novedosa de tal modo, que nuestro estado emocional regula nuestro comportamiento. Si no somos capaces de regular nuestras emociones no seremos capaces de regular nuestras conductas." Mucha parte de nuestra vida y de nuestras decisiones se basan en las emociones.

Ahora, una vez establecido el punto de partida, quiero dar un paso más allá dirigido, sobretodo, al educador. Digo al educador porque uno de los objetivos fundamentales que están recogidos en todos los centros educativos que conozco es la de atender al desarrollo integral de la persona, entendiendo éste no sólo como la atención a las capacidades intelectuales, sino sociales, emocionales y, por supuesto, como formación en valores. Lo primero que se me viene a la mente es "¡Bueno, muy bien! Pero… ¿cómo podemos favorecer la educación emocional en estos niños?" La respuesta es sencilla, mediante programas eficaces de inteligencia emocional que apoyen a todos los niños y que ayudan expresamente a aquellos que presentan TDAH.

Se trata de programas que debieran estar elaborados en base a perseguir unos objetivos claros tras ser observadas las dificultades en los alumnos con TDAH. Estamos hablando de las dificultades relativas a la inteligencia emocional tales como la identificación de las propias emociones y el control de las mismas; el reconocimiento visual de emociones en los otros y el control de las relaciones interpersonales que surgen desde ahí. Por tanto y en función de lo aquí planteado, los objetivos debieran fomentar y favorecer aspectos como el desarrollo del reconocimiento visual de las emociones y la interpretación de actitudes emocionales en los demás; un mayor conocimiento de las propias emociones para poder comprenderlas y regularlas y, por supuesto, una mejor competencia emocional en las relaciones sociales. Pero … ¿con qué contenidos? En torno a lo expresado hasta ahora debieran basarse, por ejemplo, en: el conocimiento de un vocabulario emocional , la identificación de emociones y sentimientos, el lenguaje tanto verbal como no verbal como medio de expresión emocional , estrategias de regulación emocional, habilidades sociales básicas y de relación interpersonal.

El entrenamiento de ejercicios de autoconocimiento, autoexpresión emocional, de empatía y la autoestima en el TDAH ayudarán a la persona a generar estrategias de autocontrol y, por consiguiente, mejorará su autoestima, aumentará sus posibilidades de éxito y repercutirá positivamente en su salud mental ayudando con ello a crear un mejor clima familiar y escolar, optimizando también su percepción de la realidad. Claro que absolutamente nada de todo esto es posible si no se crea conciencia de lo importante que puede llegar a ser el implementar estrategias psicopedagógicas de ayuda para la resolución de conflictos mediante la Inteligencia Emocional.

Si un niño, independientemente de sus características, tiene la suerte de crecer en un entorno receptivo, compuesto de personas flexibles que sepan ofrecerle herramientas y le ayuden a crear estrategias adecuadas para la vida porque son capaces de creer en las posibilidades de cada uno, se me ocurre pensar que es fascinante el hecho de que podemos estar participando en la formación de un futuro genio para la humanidad. Impresionante ¿verdad?

Para finalizar sí que me gustaría, desde este pequeño artículo tener un pequeño recordatorio que sirva, a su vez, de agradecimiento a todas las asociaciones de TDAH por esa gran labor callada y grande que, con muy poco dinero y mucho amor por los demás, llevan a cabo cada día. Ellas son, en gran medida, el soporte emocional para las familias cuando precisan de ayuda e información, además del hecho de que su gran disposición a colaborar con centros educativos, de tiempo libre, universidades, sociales y de todo tipo porque tal y como ellas dicen: "siempre es posible navegar en el mismo barco".

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Aller, M. (2012). "Funcionamiento Ejecutivo y Autorregulación de las Emociones en el TDAH". Resumen Ponencia de la III Jornada de ALHENI (León). Disponible en: http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/autorregulacion-emocional-en-el-tdah.html

D'Ornano, E. (2012). *Guía breve de educación emocional para familiares y educadores.* Madrid: Editorial Asociación Elisabeth d'Ornano para el trastorno de déficit de atención e Hiperactividad. Disponible en: http://elisabethornano-tdah.org/archivos/guia-educacion-emocional-familiares-educadores.pdf

Martínez G. y Montoya O. (2012). *Programa psicopedagógico integral en inteligencia emocional en niños(as) con tdah del liceo taller Llinás de Pereira.* Disponible en: http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/1775/CDMPDH73_Art%C3%ADculo.pdf?sequence=1

RECETARIO MUSICAL PARA ADOLESCENTES

Las canciones, "analgésicos" para sus dolencias emocionales

Durante la Adolescencia al igual que en otras etapas de la vida, nuestros alumnos pasan por diferentes estados de ánimo, pero es quizás durante esta etapa donde las emociones se viven de manera más extrema y de forma más genuina.

Muchos adolescentes, por la etapa "crítica" que les toca vivir propia de su desarrollo como seres humanos, ante las diferentes situaciones que se les presentan tratan de actuar con la responsabilidad que el adulto encargado de su educación les exige. Pero ante determinadas circunstancias, el adolescente se encuentra con su propia vulnerabilidad necesitando la protección del niño que todavía siente confrontada con el adulto que está queriendo ser. Ante este conflicto interno que necesita ser expresado, la Musicoterapia, que utiliza la música como medio de expresión se presenta como un recurso excepcional para canalizar estos estados.

Por Marta Herraiz Portillo. Licenciada en Historia y Ciencias de la Música y en Bellas Artes. Profesora de Piano. Máster en Musicoterapia, especializada en el Modelo GIM. Profesora de Música de Enseñanza Secundaria en el IES "Antonio Buero Vallejo" de Guadalajara.

Además, si tenemos en cuenta que la música para la mayoría de los adolescentes se convierte en un amigo y acompañante de su cotidianidad, parece fundamental que se la incluya como elemento catalizador de sus diferentes estados anímicos.

Así, a través de este Recetario Musical, pretendemos dotarla de un significado íntimo y necesario para poder canalizar de manera creativa y simbólica las propias necesidades emocionales que necesitan ser expresadas de forma no amenazante y saludable para todo aquel adolescente que haga uso del mismo.

Bajo este propósito, comenzamos a elaborar nuestro **Recetario Musical** para adolescentes en cuatro grupos de 2º de ESO, bajo el lema ***"Escucha mi música y te diré que estoy sintiendo".***

Naturalmente, la exploración musical a través de las canciones emparejadas con las emociones que cada adolescente siente, pertenece a una experiencia propia y única, con la cual no tratamos en ningún caso de valorar el gusto musical del alumnado sino **potenciar el respeto en la escucha musical activa de cada uno de los participantes**. Dejando constancia que en el trabajo realizado nunca se consideró la existencia de música para situaciones determinadas de manera general, sino que la aplicación y la escucha de cada canción es singular para cada individuo. Desde esta perspectiva, construimos recetarios "vivos", pues cada uno corresponde a una temporalidad concreta y a un grupo-clase único y aunque bien es cierto que se observan similitudes entre diferentes grupos fruto de las influencias en el gusto musical que ofrecen las tecnologías y los medios de comunicación, nos interesó especialmente las diferencias y la particularidad de cada individuo a la hora de elegir unas músicas u otras.

> *El Recetario Musical para adolescentes es un libro en blanco donde cada alumno/a puede incorporar nuevas canciones, registrar las emociones que le producen cada una de ellas y qué aplicación hace de las mismas, construyéndose de esta manera su propio espejo en el registro de las emociones que le acompañan, su Recetario.*

Con lo cual, la palabra Recetario, la utilizamos en este contexto para significar la importancia de conocer los propios remedios o "analgésicos no farmacológicos" que la música, las canciones, pueden ofrecernos para paliar las dolencias emocionales de nuestros adolescentes. Por tanto, para el profesor se presenta como un recurso muy útil para conocer y realizar una exploración emocional de su alumnado.

¿POR QUÉ LA MÚSICA EN LA EXPLORACIÓN EMOCIONAL DEL ADOLESCENTE?

La música es mucho más que un proceso meramente físico y auditivo. En sus orígenes, **la música surge desde el impulso comunicativo**, como respuesta a una necesidad de expresarse y se la considera el lenguaje de los sentimientos, ya que de una forma muy básica y sencilla, **permite expresar sentimientos, emociones y estados de ánimo con un código no verbal.** Esta característica hace que para los adolescentes la música se convierta en **una herramienta indispensable de expresión y de identidad** para reflejar experiencias y situaciones sin la necesidad de la palabra hablada, sin un código verbal explícito, ya que los propios elementos musicales de ritmo, melodía y armonía son capaces de potenciar diferentes funciones psíquicas en donde la emoción adquiere un papel fundamental.

Es importante señalar que **cada persona siente la música de forma diferente**, no sólo por el modo en que percibe y procesa las ondas sonoras, sino porque el efecto físico y emocional que la música produce es distinto en cada individuo.

La música es un vehículo de interacción que facilita la relación entre el emisor y el receptor. Pero además, ofrece la capacidad de poder empalizar fácilmente con el otro. Por lo tanto, mediante la música es muy fácil ponerse en el lugar del otro.

Serafina Poch (2001), pionera de la musicoterapia en España, lo resume explicando que ***la música actúa sobre el ser humano de un modo inmediato, afectándole en su totalidad: biológica, física, neurológica, psicológica, social y espiritualmente.*** Llega a todos, porque no requiere intelectualización para ser percibida y nos afecta incluso ya antes de nacer.

La música es un patrón autocurativo, del cual la Humanidad se ha servido desde siempre para ayudar a eliminar tensiones, paliar carencias afectivas y de todo tipo, ser el gran energetizante, un medio de unir a los hombres, de acercarse a la divinidad y de expresar la alegría a través de la danza.

La música está presente en todos los momentos esenciales de la vida del hombre: nacimiento, trabajo, reposo, amor, muerte… Existen canciones o composiciones para cada uno de estos momentos , en el folklore de todas las culturas. Por otra parte, la música es una de las Bellas Artes, el Arte ha sido considerado siempre como el instrumento más poderoso de que el hombre dispone para profundizar, comprender, refinar, sublimar sus emociones y sentimientos. De ahí el enorme valor educativo y terapéutico del arte para contribuir al equilibrio psíquico del ser humano.

Por la naturaleza de la música en sí, según nos dice Susan Langer (1967), ***la música es una forma de lenguaje simbólico que tiene por objeto expresar el mundo de los sentimientos y puede hacerlo porque, por su forma y estructura, se parece a la forma de las emociones, de modo que esta semejanza hace posible simbolizarlas.*** Por tanto, la música es una forma simbólica inacabada, lo cual permite al ser humano el ver proyectados en la música sus estados de ánimo.

¿POR QUÉ UTILIZAMOS LAS CANCIONES?

Si bien es cierto que existen diferentes técnicas en el ámbito de la Musicoterapia según el marco conceptual de cada modelo para la exploración emocional del adolescente como son: La improvisación, el diálogo sonoro, la sonorización de situaciones, la dramatización corporo-sonora, la expresión vocal, (técnicas activas) y la audición (técnica receptiva) entre otras, y que todas ellas tienen un valor terapéutico ya que favorecen el autoconocimiento y la relación interpersonal, su aplicación, de forma pura o combinada, deberá estar guiada por un Musicoterapeuta formado que conozca el trabajo y el objetivo a desarrollar con cada una de las mismas. Sin embargo, consideramos que a través de la utilización de una técnica receptiva como es la audición mediante el uso de canciones con una escucha activa, el profesor en el aula, puede utilizar este recurso para conocer y explorar el estado emocional del alumnado.

La canción es portadora de un mensaje que adquiere un significado singular para cada persona. Para los adolescentes, las canciones participan de su vida cotidiana y se entrometen en su memoria personal construyendo la historia sonora de cada individuo, para muchos, las canciones expresan lo que son y cómo se sienten, les acercan a otros y les acompañan cuando se sienten solos.

Según Milleco (2001, p. 82) hay dos formas de recuerdos vinculados a la canción: la primera es "el recuerdo exterior" desencadenado por un estímulo musical externo, la audición reciente de esa canción y la segunda es "el recuerdo interior" asociado al sentimiento relacionado con una determinada idea, palabra, frase, imagen o situación vivida.

En la elaboración de nuestro Recetario Musical para adolescentes, les pedimos a los alumnos/as que busquen individualmente, en el archivo de su memoria canciones para tratar los siguientes objetivos:

1. Conocer los diferentes estados emocionales del adolescente y valorar las músicas que sirven para acompañar dichos estados.

2. Conocer el gusto musical de los adolescentes y la aplicación en su vida cotidiana.

3. Canalizar y acompañar los diferentes estados emocionales del adolescente, a través de la escucha activa de las músicas vinculantes como un recurso integrador.

4. Utilizar el gusto musical del adolescente en la construcción del conocimiento de su propia competencia emocional para conocer y poner nombre a las distintas emociones.

A este respecto, debemos señalar que en la clasificación de las emociones no existe actualmente un común acuerdo y una aceptación general por parte de los autores, por tanto, hemos considerado para este trabajo, la clasificación psicopedagógica de las emociones presentada por Bisquerra (2009, p. 92) por ser la que mejor se adapta para la educación emocional.

El **procedimiento** para llevar a cabo la elaboración de este Recetario Musical se basa en la construcción de los siguientes instrumentos de recogida de datos, que son contestados por el alumnado en función de cinco tareas:

1ª TAREA: *Escribe diferentes estados emocionales por las que has pasado tú mismo/a como adolescente. Para ello comenzamos apuntando las seis emociones negativas: Miedo, ira (rabia- enfado), tristeza, asco (rechazo- desprecio) , ansiedad (estrés- preocupación), vergüenza y las tres emociones positivas: Alegría, amor, felicidad.*

2ª TAREA: *Escribe el título de 10 canciones que te gusten y explica brevemente qué te hacen sentir y cuándo las escuchas.*

3ª TAREA: *Elige un día de tu vida y ponle música. Piensa y siente qué canción o canciones utilizarías para acompañar cada momento (elige momentos de diferentes horas del día: mañana, mediodía, tarde y noche).*

4ª TAREA: *Cuestionario Proyectivo de canciones (Milleco 2001, p 88 y 89). Vamos a utilizar las canciones para asociarlas a situaciones, personas o emociones relacionadas contigo. Completa la siguiente lista:*

1. *Una canción que me recuerde mi infancia*
2. *Una canción que me recuerde a mi madre*
3. *Una canción que me recuerde a mi padre*
4. *Una canción que me acompaña siempre*
5. *Una canción que me recuerda a una amistad o un amor*
6. *Una canción que me ponga triste*
7. *Una canción que me ponga alegre*
8. *Una canción que exprese mi opiniones sobre la vida*
9. *Una canción que describa mi personalidad*
10. *Una canción que diga cómo me siento interiormente*
11. *Una canción que odio*
12. *Una canción preferida o favorita para mi*

5ª TAREA: *Te regalo una canción. Piensa en 3 compañeros/as de la clase: ¿Qué canción les regalarías? ¿Por qué? o ¿Para qué?*

Las cinco tareas enunciadas las realizamos secuencialmente en una sesión semanal, y después de la recogida de cada una de ellas pusimos en común los aspectos más significativos, obteniendo las siguientes conclusiones:

1. El alumnado pudo expresar a través de las canciones sus propias situaciones y estados emocionales de mayor vulnerabilidad que necesitaban ser expresados.

2. Para la mayor parte de los adolescentes este trabajo les permitió un mayor conocimiento de sus propias competencias emocionales.

3. Vivenciaron el trabajo de una manera lúdica, creativa y participativa al utilizar sus propias canciones como un recurso accesible para todos.

4. Fomentaron el respeto hacia la expresión emocional de sus compañeros desarrollando la empatía y la expresión de situaciones compartidas.

Finalmente y como fruto de este trabajo elaboramos un CD con las canciones más significativas de cada uno creando un producto musical de identidad grupal que fue recibido como una gran regalo, pues todos/as habían formado parte de él. Ahí estaban reflejadas cada una de las emociones que se necesitaban compartir y expresar, y de forma simbólica quedaba registrado todo el proceso vivenciado a lo largo de las sesiones.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Ed. Síntesis.

Bruscia, K. E. (1998). *The dynamics of music psychotherapy.* Barcelona: Pub.

Grocke, D., y Wigram, T. (2007). *Métodos receptivos en musicoterapia: Técnicas y aplicaciones clínicas para musicoterapeutas, educadores y estudiantes.* Salamanca: Editorial Agruparte.

Langer, S. K. (1967). *Sentimiento y forma.* México: UNAM.

Milleco, L. y Milleco, R. (2001). *E Preciso Cantar.* Rio de Janeiro: Enelivros Editora.

Poch, S. (2001). Importancia de la Musicoterapia en el Área Emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 42,* 99- 102.

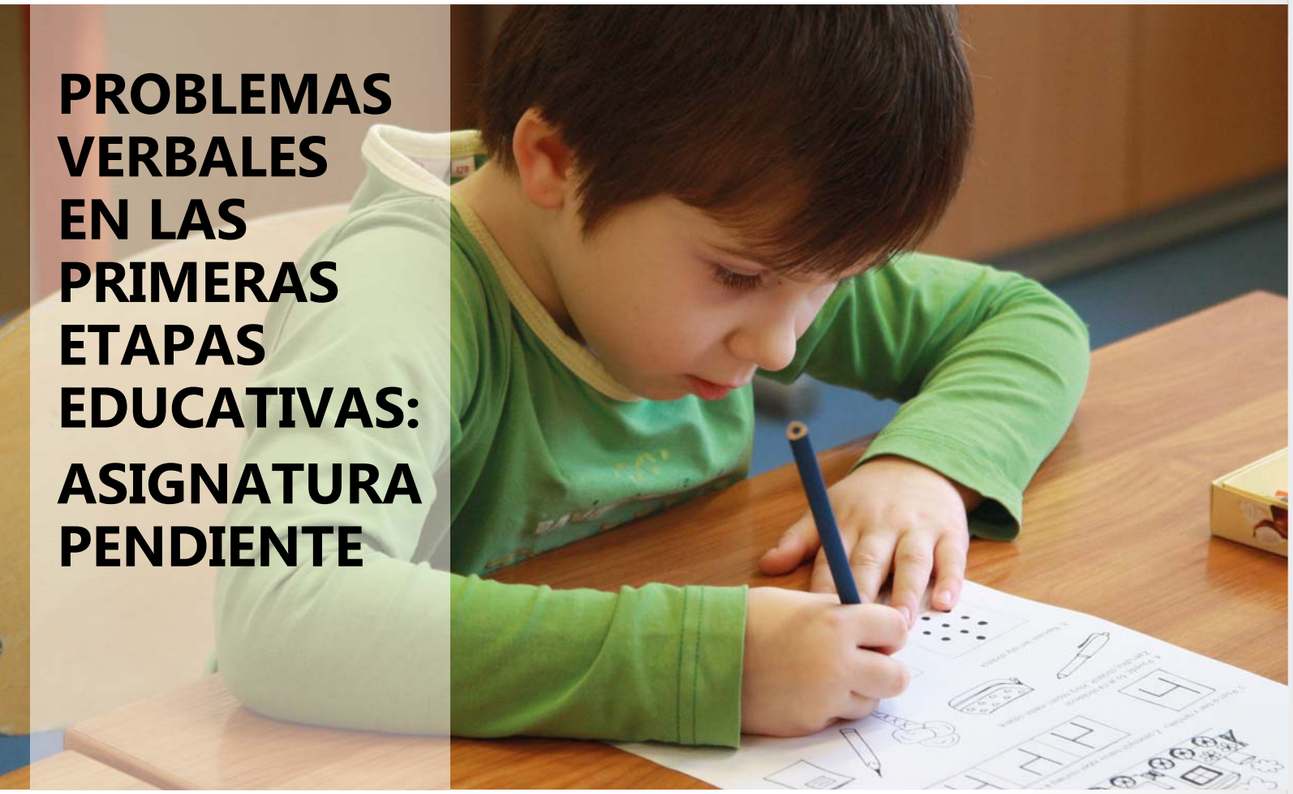
Schapira, D., Ferrari, K., Sánchez, V. y Hugo, M. (2007). *Musicoterapia. Abordaje plurimodal.* Argentina: ADIM.

Gestor PP es la nueva herramienta de corrección y ahora también de administración de las pruebas de Preferencias Profesionales.

El nuevo Gestor PP además de la herramienta de corrección existente en la anterior versión en cd nos permitirá, si lo deseamos, administrar el cuestionario directamente online a un grupo de alumnos para poder obtener directamente los informes tras la aplicación sin tener que introducir ningún resultado.

Más información en la web www.gestorpp.com

PROBLEMAS VERBALES EN LAS PRIMERAS ETAPAS EDUCATIVAS: ASIGNATURA PENDIENTE



Desde siempre, ha ocupado un lugar destacado entre los contenidos de las etapas educativas obligatorias la resolución de problemas verbales, tanto en la práctica pedagógica cotidiana, como en la atención de los investigadores, que en su mayoría lo consideran como el contenido más adecuado para enseñar las matemáticas en los primeros niveles educativos, como potentes instrumentos para desarrollar el razonamiento lógico, abordables mucho antes que el mero algoritmo y posiblemente impregnados de una capacidad motivadora infinitamente mayor que la resolución de éstos, por su similitud con la vida misma del estudiante.

Pero, a nuestro juicio, los problemas que generalmente se practican nos parecen más "ejercicios" destinados a practicar algoritmos previamente aprendidos, que auténticos problemas capaces de exigir el empleo de estrategias útiles para promover un mayor desarrollo cognitivo en los alumnos.

Por Cristina Trallero de Lucas. Profesora de Matemáticas.
Manuel Trallero Sanz. Orientador.

Creemos que se estarán desaprovechando gran parte de las posibilidades de enriquecimiento cognitivo que las matemáticas aportan si no se toman medidas urgentes para impulsar el desarrollo curricular de este área, cuyos contenidos forman parte destacada en la mayoría de las concepciones de lo que entendemos por inteligencia y de los instrumentos que son utilizados para medirla.

La legislación española reconoce como fundamental la resolución de problemas verbales, pero obviando las aportaciones científicas que la investigación educativa aporta, no ha sido capaz de dotar de contenido científico el currículo, cuando menos en lo que a este ámbito respecta, aportando criterios de clasificación y orden en el que deben ser abordados en razón de la dificultad que plantea su resolución.

Es de justicia reconocer que a partir del modelo curricular abierto español, es obligado y absolutamente necesaria la apertura de un proceso posterior muy complejo de concreción y contextualización del mismo, que por lo general ha sido sustituido por el seguimiento de programas proporcionados por las distintas editoriales de libros de texto. Así, a falta de un proyecto curricular propio, se opta por elegir el uno entre los que el mercado oferta. Desgraciadamente, diversos estudios realizados en varios países, entre ellos España, sobre la presencia de problemas verbales en los libros de texto, coinciden con nosotros en señalar que no suelen cumplir con la función que se les asigna, dado que son repetitivos, están preparados para usar todos los números que aparecen en el enunciado, son poco motivadores, en muy pocos casos realistas y, sobre todo, porque facilitan la elección de la estrategia necesaria para su resolución.

Efectivamente, no parecen pensados para el fin que deberían tener, que no es otro que el de poner en marcha la elección u utilización de estrategias de resolución de problemas. Más bien da la impresión de que se les otorga una función relacionada con el ejercicio de las operaciones aritméticas que se están enseñando. El orden en el que suelen ser presentados suele venir dado por un criterio, explícita o implícitamente aceptado, que es el de la presunta dificultad que ofrece cada uno de ellos en función de la operación mediante la cual se resuelve. Se parte del convencimiento de la existencia de un orden de dificultad en las operaciones básicas que señala el momento de incorporación al currículo de unas u otras, se programa la enseñanza de la resolución de un determinado algoritmo, y, una vez aprendido, se aplica a contextos más o menos reales, mediante la resolución de problemas verbales desvirtuados en su esencia. Con ello pudiera deducirse que se trata de meros instrumentos para poner en práctica de manera comprensiva la habilidad obtenida en el cálculo por los alumnos.

Con esta práctica los escolares pueden inferir que resolver un problema implica hacer algo con todos los números dados en el enunciado, y si en el mismo aparecen claves que elicitan la aplicación de estrategias superficiales para su resolución, las que se están promoviendo distan mucho de ser las auténticamente necesarias para llevar a cabo una comprensión profunda del enunciado. Todo ello mientras la investigación demuestra constantemente que los estudiantes fracasan en la resolución de problemas, precisamente cuando estos exigen para ser resueltos que se haga algo más que buscar los datos y alguna palabra que sugiera el uso de una operación conocida.

Abordar la enseñanza de la resolución de problemas con cierto rigor exige tomar conciencia de la actividad de que se trata y de la serie de procesos cognitivos que se desarrollan. Sólo así podemos ser conscientes de cuáles son los requisitos que los hacen realmente efectivos y cuáles son los factores que explican el diferente nivel de complejidad que existe entre unos y otros. Para conseguirlo resulta imprescindible que los conocimientos científicos lleguen a la escuela, impregnando la actividad educativa, y que ello ayude a generar la necesidad de acceder a instrumentos técnicos capaces de evaluar la eficacia de los alumnos a la hora de resolver problemas aritméticos elegidos según criterios específicos y válidos para la planificación de una respuesta educativa adecuada a los resultados obtenidos, mejorando así la programación, la intervención y la evaluación.

A los profesores que imparten matemáticas en los niveles escolares básicos nos permitimos humildemente recordar que cualquier contenido pedagógico debe ser seleccionado en función de su significatividad, tanto por la relación que tienen con aprendizajes anteriores, como con la realidad cotidiana del niño. Los problemas verbales al tiempo que desarrollan la capacidad de razonamiento lógico y las habilidades y competencias aritméticas, ofrecen la oportunidad de contactar las matemáticas con el mundo real, con lo que esto puede aportar de cara a la motivación, generalmente escasa, de los alumnos hacia esta área educativa. Que para ello es preciso que sean planteados huyendo de formulaciones rígidas, descontextualizadas y carentes de atractivos para los alumnos. La clave está en hacer que los problemas escolares que forman parte de los "deberes" del niño se parezcan lo más posible a los que se plantean en el ámbito natural, donde no siempre aparecen escritos, con todos los datos necesarios para una solución siempre posible, única y accesible mediante una o varias operaciones aritméticas, porque los problemas de la vida real a veces no tienen una única solución, en ocasiones no se llega a ella sólo con la aplicación de algoritmos matemáticos, e incluso a veces, ni siquiera la tienen. Los problemas deben obligar al alumno a pensar también en cómo piensa, y a echar mano de todos

los conocimientos adquiridos dentro y fuera de la escuela, enseñándole a considerar que todos ellos forman parte de su propio almacén de recursos disponibles para atender a las demandas que habitualmente la vida plantea. Todo ello, por supuesto, desde el convencimiento de que el niño debe poseer recursos estrictamente matemáticos para enfrentarse a estos problemas, por muy domésticos que sean, por lo que no conviene olvidarse de algo fundamental, como es el incidir en el establecimiento y consolidación del conteo, la cardinalidad y los automatismos del cálculo.

Como cualquier otro contenido pedagógico, los problemas verbales deben secuenciarse según su complejidad con criterios científicos, observando no sólo la dificultad específica de los cálculos implicados en ella, sino por la totalidad de factores que según estudios de investigadores acreditados, influyen de manera significativa, abarcando los relacionados con el propio alumno, con el contexto de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos y creencias de los profesores, la interacción profesor-alumno, etc.

Si reflexionamos acerca de lo que es resolver un problema llegaremos a la conclusión de que se trata de un proceso complejo que comienza con la presentación de un texto lingüístico y termina con una solución numérica a la que el alumno llega mediante la aplicación de una operación. Obviamente, este proceso se desarrolla en varias fases. En primer lugar, el texto verbal se traslada a una representación interna abstracta en la que se recogen las distintas proposiciones, sus relaciones, así como la situación cualitativa descrita en el enunciado. Sobre la base de esta representación se selecciona una operación aritmética o una estrategia de conteo informal para encontrar el elemento desconocido de la representación, ejecutándose posteriormente la acción u operación seleccionada. Una vez hecho esto se puede reactivar la representación inicial del problema, sustituyendo el elemento no conocido por el resultado de la acción ejecutada. A partir de aquí se llevan a cabo una serie de acciones de verificación para comprobar la exactitud de la solución encontrada. La totalidad de estas fases, incluidas las que suponen la identificación de la situación problemática y la verificación del resultado, que son, por desgracia, olvidadas en muchos casos, deberían ser trabajadas con el mismo rigor.

Sin embargo, a menudo los alumnos no basan la resolución del problema en la comprensión del enunciado; se saltan este paso y se disponen a realizar cálculos con los números que aparecen en el enunciado, intuyendo que las operaciones implicadas serán las inmediatamente aprendidas. En otras ocasiones fijan su atención en una palabra descontextualizada que asocian a una operación determinada, y demasiadas veces, acostumbrados a trabajar con los datos justos para la solución del problema, utilizan todos los que encuentran, sin descartar los irrelevantes. Tener en cuenta esto exige ser conscientes de que la comprensión lectora, la comprensión conceptual de las operaciones implicadas, la familiaridad con los términos del problema, los modelos intuitivos de cada operación, los tipos de números implicados, la estructura semántica del problema, el papel que cumple cada número en la operación, o las preferencias numéricas de los alumnos son los principales factores que determinan la dificultad de un problema matemático y que a su vez dependen de ciertos conocimientos previos del alumno. No sólo conocimientos sobre el modo de resolver operaciones aritméticas, sino evidentemente, conocimiento lingüístico, estratégico y sobre el mundo que le rodea.

El hecho de que salvo en la etapa de Educación Infantil, los problemas verbales suelan ser presentados por escrito, hace que deban contemplarse la longitud del enunciado, la complejidad gramatical del mismo, el orden de presentación de los datos, particularmente si corresponde o no al orden de las operaciones requeridas, la utilización de números, gráficos o palabras para presentar los datos y, de forma muy relevante, la situación de la pregunta en el texto como variables que influyen de manera sustancial a la hora de graduar la dificultad de los mismos.

Nosotros, siguiendo las investigaciones más recientes, en especial las propias, sobre la dificultad que entraña la resolución de problemas proponemos que la formación en resolución de problemas verbales se haga teniendo en cuenta la estructura semántica que representa las relaciones entre las cantidades que aparecen en los enunciados como principal factor a tener en cuenta en el establecimiento de los distintos grados de dificultad de los mismos, unido al que viene dado por las distintas ubicaciones en las que puede aparecer la incógnita.

Siguiendo este criterio es posible la elaboración de una rigurosa taxonomía, capaz de garantizar el trabajo con la totalidad de los diferentes tipos de enunciados de problemas con las operaciones aritméticas básicas, según su estructura semántica y las distintas combinaciones en función de la ubicación de la incógnita, que distinguiría en primer lugar entre problemas de adición/sustracción y de multiplicación/división.

La posterior clasificación de los problemas verbales de adición y sustracción distingue entre la existencia de relaciones dinámicas, o estáticas, es decir, si se trata de la transformación de una cantidad inicial en otra (relaciones dinámicas) o de la combinación de cantidades que permanecen inalteradas (relaciones estáticas). En segundo lugar se aplica como criterio el tipo de relaciones que se establecen entre cantidades, dando lugar a problemas en los que dos cantidades se juntan para formar una tercera, de la que ambas forman parte, y a otros en los que dos cantidades disjuntas son comparadas. El tercer criterio supone la clasificación de estos problemas según si la transformación supone la transformación de una cantidad, aumentando o disminuyendo la misma, para igualarla a otra.

La aplicación de estos tres criterios da lugar a cuatro categorías de problemas de suma y resta: a) problemas de combinación, en los que, dados dos conjuntos, se pregunta por el resultado de unirlos, o se da la cantidad de un conjunto y el total al unirlo con otro, y se pregunta por la cantidad del segundo conjunto; b) problemas de cambio, en los que existe una cantidad inicial y una acción directa que causa un incremento o disminución en ella; c) problemas de comparación, los cuales implican la comparación de dos conjuntos disjuntos, siendo uno de ellos el referente, el otro el comparado, y el tercero la diferencia o cantidad que excede uno de otro; y d) de igualamiento, problemas que pueden ser considerados como híbridos de los de comparación y de cambio, al suponer la transformación de una cantidad para igualarla a otra. Sin embargo, como los problemas de cada uno de estas categorías incluyen tres cantidades, siendo una de ellas la desconocida, dentro de cada de ellas podemos identificar varios tipos, dependiendo de la identidad de la misma.

PROBLEMAS VERBALES DE SUMA Y RESTA SEGÚN LA ESTRUCTURA SEMÁNTICA DEL ENUNCIADO	
CAMBIO	Existe una cantidad inicial y una acción directa que causa un incremento o disminución en ésta.
COMBINACIÓN	Se pregunta por el resultado de unir dos conjuntos, o se da una cantidad de un conjunto y el total, tras unirlo con otro, y se pregunta por la cantidad del segundo. Siempre dos cantidades son subconjuntos de otra.
COMPARACIÓN	Comparación de dos conjuntos disjuntos. Uno es el referente y el otro el comparado. El tercero es la diferencia entre uno y otro.
IGUALACIÓN	Comparación de dos conjuntos disjuntos. Uno es el referente y el otro el comparado. El tercero es la diferencia entre uno y otro.

Trallero, M. *Evaluación de Estrategias de Resolución de Problemas Verbales en el segundo ciclo de Ed. Primaria.* DEA 2007.

Por lo general, y antes de tener en cuenta la ubicación de la incógnita, se suelen considerar los problemas de cambio como los más fáciles de resolver, seguidos por los de combinación, tras ellos los de comparación y, por último, los de igualación, como los más difíciles.

No obstante debe insistirse en que otras variables, sobre todo el lugar que ocupa la cantidad desconocida, matizan de manera muy llamativa esta primera conclusión.

PROBLEMAS VERBALES DE SUMA Y RESTA ORDEN DE DIFICULTAD		
SEGÚN LA ESTRUCTURA SEMÁNTICA	−	**SEGÚN EL LUGAR DE LA INCÓGNITA**
CAMBIO		**ORDEN CANÓNICO**
COMBINACIÓN		
COMPARACIÓN		
IGUALACIÓN	+	**ORDEN NO CANÓNICO**

Trallero, M. *Evaluación de Estrategias de Resolución de Problemas Verbales en el segundo ciclo de Ed. Primaria.* DEA 2007.

Sobre la clasificación de los problemas de multiplicación y división no existe el mismo nivel de consenso. Sin embargo sugerimos observar primeramente la función que se establece entre diferentes espacios de medida de cada problema, lo que permite distinguir entre: a) problemas de isomorfismo de medidas (función lineal), en los que existen dos espacios de medida entre los que se establece una función de proporcionalidad directa, o, dicho de otro modo, presentan situaciones asimétricas en las que los números tienen referentes específicos, y no son intercambiables; y b) problemas de producto de medidas (función bilineal), en los que son tres los espacios de medida, y cuya operación es simétrica, es decir, los factores no juegan papeles distintos y no están vinculados a un referente específico, siendo intercambiables.

Dentro de la primera categoría se distinguen a su vez, tres tipos de problemas: a) de agrupamiento-reparto, o grupos equivalentes; b) de conversión; c) de tasas o razón, con una estructura parecida a la de los primeros, pero algo más difíciles, ya que suponen la presencia de una razón y no un número de objetos; y, d) de comparación. A su vez, cada uno de ellos se subdivide según en qué conjunto recaiga la incógnita.

PROBLEMAS VERBALES DE MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN SEGÚN LA ESTRUCTURA SEMÁNTICA DEL ENUNCIADO	
AGRUPAMIENTO / REPARTO	¿Cuánto *n* veces *x*?, ¿Cuánto *x* repartido veces?,...
COMPARACIÓN	¿Cuánto *n* veces más que *x*?, ¿Cuánto *n* veces menos que *x*?,...
CONVERSIÓN	En *a*, x *b*. En *b*, x *c* ¿Cuántos *c* en *a*?
COMBINACIÓN	¿De cuántas maneras diferentes...?

Trallero, M. *Evaluación de Estrategias de Resolución de Problemas Verbales en el segundo ciclo de Ed. Primaria.* DEA 2007.

En cuanto a los problemas de *situaciones simétricas*, la división fundamental es la que viene dada por la operación implicada, aunque se distingue a veces, más por los objetos implicados que por la manera de pensarse y resolverse, entre: a) Producto de medidas, Combinación o Producto Cartesiano, y b) problemas de Áreas y Matrices, o Matriz Rectangular.

Como ocurre con los problemas de adición y sustracción, la estructura semántica del enunciado resulta ser factor determinante en la dificultad que entraña cada tipo de problemas de multiplicación y división, según los escasos los trabajos disponibles. Presentados problemas de sumas/restas repetidas de multiplicación y división y problemas estáticos de comparación con las cuatro operaciones básicas, además de otros de cambio con sumas y restas, se ha comprobado, por un lado, la significatividad del factor estructura semántica, y por otro, la diferencia de dificultad entre los problemas de sumas/restas repetidas, los más fáciles, y los de comparación, que ofrecen grandes dificultades en su resolución a los alumnos evaluados.

PROBLEMAS VERBALES DE MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN ORDEN DE DIFICULTAD		
SEGÚN LA ESTRUCTURA SEMÁNTICA	−	**SEGÚN EL LUGAR DE LA INCÓGNITA**
AGRUPAMIENTO-REPARTO		**ORDEN CANÓNICO**
CONVERSIÓN		
COMPARACIÓN		
COMBINACIÓN	+	**ORDEN NO CANÓNICO**

Trallero, M. *Evaluación de Estrategias de Resolución de Problemas Verbales en el segundo ciclo de Ed. Primaria.* DEA 2007.

Con el fin de propiciar la reflexión acerca de la importancia de tener en cuenta criterios de graduación de la dificultad de resolución de los problemas verbales que vayan más allá de la operación implicada, sugerimos que los ejemplos que a continuación se exponen. Se trata de tres ítems pertenecientes al instrumento diseñado y utilizado para el trabajo de investigación DEA: *Evaluación de estrategias de resolución de problemas verbales en el segundo ciclo de Educación Primaria* (Trallero, M.; 2007):

1. *Julio tenía 10 periquitos. Vendió 2 periquitos. ¿Cuántos le quedan?*

2. *Tengo una caja verde con 10 bolas y otra amarilla en la que he metido 5 bolas para que tuviesen las mismas cada una. ¿Cuántas bolas tenía la caja amarilla?*

3. *Roberto ha preparado 8 bocadillos. Si prepara 2 más habrá preparado los mismos bocadillos que Felipe. ¿Cuántos bocadillos ha preparado Felipe?*

Los tres son problemas cuya resolución precisa de la aplicación de una sola operación, que en los tres casos es una resta. Ofrecen los tres los datos imprescindibles para su resolución, sin incorporar otros irrelevantes que pudieran incrementar su dificultad. El lenguaje de sus enunciados y los datos numéricos son de parecido nivel. Sin embargo el primero obtuvo un índice de dificultad, según TRI de-2,012 y-1,583, ocupando el puesto 1º y 5º, de 27 en orden de dificultad, según cada una de las dos formas de presentación de ítems utilizadas en el estudio, mientras que el segundo obtuvo-,485 y-,628, ocupando el puesto 20º y 15º, lo cual demuestra una diferencia muy significativa en la dificultad de resolución de ambos.

Pero todavía más llamativo resulta el constatar la gran diferencia en la facilidad que supuso la resolución del tercero de los problemas, con respecto al segundo. Ambos son problemas de igualación, según su estructura semántica; ambos ofrecen una diferencia entre conjuntos conocida y en ambos casos presentan un referente mayor, aunque en el segundo es conocido y en el tercero no. El nivel de complejidad de cada uno resultó, sin embargo, muy diferente. El del nº 2, ya expuesto, significó que ocupase el puesto 20 y 15, mientras que el del nº 3, con-1,878 y-1,823, hizo que en la clasificación de ítems según dificultad ocupase el segundo lugar en ambas formas de presentación, circunstancia que se explica por la aparición de la palabra "más" en el enunciado del problema, que indujo a muchos alumnos a la utilización de una estrategia superficial identificada como "palabra clave" por numerosos autores.

ENUNCIADOS						
ÍTEM	Julio tenía 10 periquitos. Vendió 2 periquitos. ¿Cuántos le quedan?		Tengo una caja verde con 10 bolas y otra amarilla en la que he metido 5 bolas para que tuviesen las mismas cada una, ¿cuántas bolas tenía la caja amarilla?		Roberto ha preparado 8 bocadillos. Si prepara 2 más habrá preparado los mismos bocadillos que Felipe. ¿Cuántos bocadillos ha preparado Felipe?	
TIPO	Cambio disminuyendo. Final desconocido.		Igualación. Conjunto referente mayor. Diferencia conocida. Igualar con referente conocido.		Igualación 3. Conjunto referente mayor. Diferencia conocida. Igualar con referente desconocido.	
DIFICULTAD						
ÍNDICE DE DIFICULTAD TRI	**FORMA A**	**FORMA B**	**FORMA A**	**FORMA B**	**FORMA A**	**FORMA B**
	-2,012	-1,583	-,485	-,628	-1,878	-1,823
POSICIÓN ENTRE 27 ÍTEMS	1º	5º	19º	21º	2º	2º

Trallero, M. *Evaluación de Estrategias de Resolución de Problemas Verbales en el segundo ciclo de Ed. Primaria.* DEA 2007.

Sería deseable contar con instrumentos de evaluación de la eficacia de los alumnos a la hora de resolver problemas aritméticos. Instrumentos que por sus características técnicas y base conceptual resultasen válidos para la planificación de una respuesta educativa adecuada a los resultados obtenidos.

CESPRO, es el nombre comercial con el que aparecerá próximamente en el mercado una batería de test elaborados por Trallero Sanz, M., Galve Manzano, J.L., Trallero de Lucas, C., Martínez Arias, R., Dioses Chocano, A.S., Abregú Tueros, L.F. e Inca Maldonado, C.I., de enfoque cognitivo, destinado a evaluar la competencia de los alumnos de Educación Primaria y 1º curso de ESO en la resolución de problemas verbales, que además aporta instrumentos para la evaluación de otros aspectos fundamentales del ámbito de las matemáticas claramente relacionados con la resolución de problemas, como son el procesamiento de los números y su sintaxis, y el procesamiento del cálculo.

La elaboración de CESPRO parte de un riguroso estudio de las fases que componen la resolución de problemas, con la intención de que sean todas y cada una de ellas contempladas y trabajadas, y de la elaboración de una rigurosa taxonomía que contempla la totalidad de los diferentes tipos de enunciados de problemas con las operaciones aritméticas básicas, según su estructura semántica y sus distintas combinaciones, en función de la ubicación de la incógnita, factores que, según acuerdo general, son los que afectan en mayor medida al grado de complejidad de los mismos.

La evaluación mediante CESPRO, permite la identificación de los tipos de problemas y las fases en la resolución de los mismos en los que se detectan dificultades, y, por otro lado, los tipos de errores más significativos por niveles/grados educativos según nuestros estudios de TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) y de Teoría Clásica de los tests, en operaciones aritméticas concretas. A partir de estos datos se puede diseñar un programa evolutivo de intervención que parta de los problemas en los que el alumno demuestre la suficiente pericia y vaya paulatinamente accediendo a otros de nivel de dificultad mayor, además de incidir en la corrección de las estrategias incorrectas detectadas en la resolución de operaciones aritméticas.

Sería conveniente, también, poder recurrir a materiales con contenidos secuenciados a partir de los criterios de dificultad presentes en dichas pruebas, que sirviesen de ayuda a los profesionales que imparten las matemáticas en las etapas obligatorias en su programación, evaluación e intervención. La propuesta ideal consistiría en la creación de un programa personalizado para cada uno de los alumnos tras su evaluación mediante pruebas de esas características, cuya aplicación ofrecería datos acerca de los tipos de problemas y/o las fases en la resolución de los mismos en los que pudieran detectarse dificultades. A partir de estos datos, siguiendo el orden de dificultad que ofrecen los problemas de cada tipo según su estructura semántica y la ubicación de la incógnita, se podría diseñar un programa evolutivo personalizado de intervención que partiese de los problemas en los que el alumno en cuestión demostrase la suficiente pericia e ir paulatinamente accediendo a otros de nivel de dificultad mayor, enriqueciendo cada paso mediante un trabajo sistemático de complicación de los problemas con la introducción o modificación de otros factores también capaces de incrementar el grado de dificultad de cada uno de los tipos identificados según la estructura semántica de su enunciado y el lugar que ocupa la incógnita, tales como la utilización de datos numéricos y estructuras sintácticas más complejas, enunciados más largos y realistas, con datos innecesarios para la resolución del problema, etc., así como la combinación de estructuras bien conocidas, dando lugar a problemas de más de un paso.

¿CONTAR BIEN?

EL PAPEL DE LA HABILIDAD DE CONTAR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO

We owe a lot to the Indians, who taught us how to count, without which no worthwhile scientific discovery could have been made.

..... *Albert Einstein* .....

Debemos mucho a los indios, que nos enseñaron a contar, sin eso no se podría haber realizado ningún descubrimiento científico que valiese la pena.

Las matemáticas ocupan un lugar destacado en nuestra sociedad. Están presentes en situaciones de nuestra vida diaria, en el sistema económico y en los importantes avances tecnológicos que estamos experimentando.

En el contexto actual de las sociedades occidentales, los individuos que no hayan adquirido o desarrollado las habilidades numéricas básicas estarán en clara desventaja con respecto a sus pares más competentes, por ejemplo, a la hora de encontrar trabajo.

Por Purificación Rodríguez Marcos.
María Oliva Lago Marcos.
Ana Escudero Montero.
Universidad Complutense de Madrid.

En el ámbito escolar, las matemáticas se encuentran entre las asignaturas con mayor peso en el currículo. Sin embargo, según los datos ofrecidos por el último informe PISA 2012 también están entre las que más fracaso académico conllevan. Por ello, es fundamental proporcionar a los profesionales de la educación información sobre el proceso de adquisición y desarrollo de las habilidades básicas fundamentales, y este es precisamente el objetivo de este trabajo. No obstante, dadas las limitaciones de espacio, únicamente nos referiremos a los estudios recientes realizados sobre la comprensión infantil de la habilidad de contar, por ser esta uno de los pilares en los que se asienta el conocimiento matemático, y las implicaciones prácticas que de ellos se desprenden.

El estudio de la habilidad de contar ha atraído la atención de numerosos investigadores, tanto desde el punto de vista psicológico como educativo. El interés de los psicólogos en la habilidad de contar se remonta a principios del siglo XX, aunque el modo en que ha sido concebida y estudiada ha experimentado grandes cambios con el paso del tiempo. Como señalan Sarama y Clements (2009), a comienzos del siglo pasado autores como Dewey y Thorndike sugirieron que el entrenamiento inicial de los niños en matemáticas debía centrarse en el conteo.

Años más tarde Piaget restó importancia a esta habilidad, sosteniendo que era una práctica mecánica y sin influencia en la construcción posterior del concepto de número. Esta visión perduró hasta el último cuarto del siglo XX cuando, tras la publicación de los trabajos de Gelman y Gallistel (1978), pasó a ser considerada como un proceso trascendental para la comprensión de otras nociones matemáticas. Desde entonces, las investigaciones en torno a la adquisición y desarrollo de la habilidad de contar han ocupado un lugar destacado en el estudio del pensamiento matemático infantil, y existe cierto consenso a la hora de resaltar el papel que esta habilidad tiene en la construcción del conocimiento matemático (Baroody, Lai y Mix, 2006).

ASPECTOS ESENCIALES Y NO ESENCIALES DEL CONTEO

En general, los adultos tienden a equiparar el conocimiento de la secuencia de los numerales con la comprensión del conteo. Sin embargo, esta idea no es del todo correcta. Una cosa es que los niños sean capaces de emitir la secuencia de numerales y otra muy distinta es que sepan realmente cómo el conteo y la cantidad están relacionados, es decir, que los números representan cantidades. Del mismo modo que la habilidad lectora supone algo más que el reconocimiento visual de determinadas palabras en un texto, el dominio de la habilidad de contar conlleva bastante más que la mera enunciación de la secuencia numérica. El conteo, aunque a los ojos de cualquier adulto parezca muy sencillo, es un proceso cognitivo enormemente complejo que supone la puesta en marcha de una gran cantidad de procesos psicológicos como son la capacidad de abstracción y simbolización, la memoria verbal, la coordinación motora o la percepción espacial.

La investigación ha demostrado que los niños al aprender a contar adquieren, además de las características o principios esenciales que definen la lógica del conteo, otros aspectos no esenciales o convencionales que son fruto de las convenciones o del consenso social (ver, por ejemplo, Escudero, Rodríguez, Lago y Enesco, 2015; Rodríguez, Lago, Enesco y Guerrero, 2013). Los aspectos esenciales del conteo vienen definidos por los cinco principios establecidos por Gelman y Gallistel (1978): (a) correspondencia uno a uno: asignar una única etiqueta a cada elemento; (b) orden estable: las etiquetas utilizadas deben formar una lista estable integrada por etiquetas únicas; (c) cardinalidad: la última etiqueta tiene un valor especial, porque representa tanto al último elemento contado como a la totalidad del conjunto; (d) abstracción: se puede establecer el valor cardinal de cualquier colección de objetos; y (e) irrelevancia del orden: el orden en que se cuenten los elementos no afecta al valor cardinal del conjunto. Los tres primeros, conocidos como los principios procesuales, forman la estructura conceptual del conteo e indican cómo contar. Los dos últimos se denominan principios de flexibilidad porque amplían y flexibilizan el rango de situaciones bajo las que se pueden aplicar los tres primeros.

En definitiva, los aspectos esenciales del conteo pueden resumirse en la siguiente idea: ***para contar correctamente es necesario etiquetar (contar) todos y cada uno de los elementos una sola vez.***

No obstante, como ya hemos comentado, los niños también incorpora otros aspectos opcionales o convencionales, que si bien no son necesarios para contar correctamente pueden facilitar la aplicación del procedimiento durante las primeras fases del aprendizaje. Por ejemplo, en nuestra cultura la práctica habitual consiste en contar hileras de objetos de modo consecutivo, empezando por un extremo y de izquierda a derecha. Pero podemos llegar al mismo resultado y realizar un conteo igualmente correcto si, en lugar de comenzar por la izquierda lo hacemos por la derecha o por el elemento central, o si contamos todos los objetos de modo no consecutivo. Los aspectos no esenciales o convencionales, que se han descrito hasta la fecha en distintos estudios, son los siguientes: señalar o tocar los objetos mientras se cuenta, empezar por un extremo de la hilera, seguir la dirección de izquierda a derecha, contar los elementos consecutivamente (i.e., adyacencia espacial) y emitir los numerales en voz alta y consecutivamente, sin pausas ni reiteraciones (i.e., adyacencia temporal).

En los últimos años ha tomado fuerza la línea de trabajo dedicada a estudiar la comprensión que tienen los niños de los aspectos esenciales y no esenciales del conteo. Se pretende averiguar si los niños diferencian entre esos aspectos, cuál es la contribución de los no esenciales en el desarrollo del conocimiento sobre el conteo y cómo y cuándo dejan de ejercer su influencia. El papel que desempeñan los aspectos esenciales y no esenciales a la hora de contar es claramente distinto: mientras que para contar correctamente es imprescindible respetar las normas dictadas por los principios del conteo (i.e., aspectos esenciales), se pueden incumplir las normas convencionales sin temor a equivocarnos. En cualquier caso, operativizar lo que en el conteo se considera algo meramente convencional y por tanto, no esencial, es un proceso complejo debido a la gran cantidad de normas convencionales que existen. Incluso los adultos podemos tener dificultades para explicitar las bases fundamentales sobre las que se asienta este proceso de cuantificación.

Para evaluar la comprensión que tienen los niños de estos aspectos los investigadores han utilizado lo que se conoce como el paradigma de detección en el que los niños presencian distintos modos de contar realizados por un personaje y tienen que decidir si lo ha hecho bien o mal, además de explicar las razones que les impulsan a tomar esa decisión. Estos conteos pueden ser: (a) erróneos: incumplen alguno de los principios, como dejar algún elemento sin contar o repetir el mismo numeral varias veces; (b) correctos convencionales: el personaje cuenta los elementos consecutivamente de izquierda a derecha y, (c) correctos no convencionales o pseudoerrores: transgreden las normas convencionales, pero respetan la lógica dictada por los principios del conteo, como por ejemplo, empezar a contar por el centro o contar algunos elementos en silencio.

En líneas generales, los datos apuntan que los niños son capaces de identificar adecuadamente los errores de conteo desde muy temprano, algunos autores mencionan la edad de tres años, lo que significa que reconocen la necesidad de cumplir con los principios del conteo (i.e., aspectos esenciales) para contar correctamente. Además, se ha encontrado que este conocimiento mejora gradualmente con la edad durante los cursos de Educación Infantil y el primer ciclo de primaria. Sin embargo, la comprensión del carácter opcional de los aspectos convencionales se alcanza mucho más tarde y su evolución es más compleja. Se ha observado que a los 8 años de edad los niños todavía sancionan y consideran inaceptables las violaciones de las convenciones asociadas al conteo. Por ejemplo, en segundo curso de primaria, a pesar de que han empezado a realizar importantes aprendizajes sobre las operaciones aritméticas, muchos niños consideran que contar los elementos de una hilera consecutivamente es indispensable para proceder correctamente. De esto se deduce que alcanzar la plena comprensión del conteo no es un proceso tan simple ni tan rápido como se podría esperar (ver Escudero et al., 2015; Rodríguez et al., 2013). Esta falta de flexibilidad es importante y preocupante, pues indica que los niños no son capaces de diferenciar lo esencial de lo meramente opcional y, por tanto, que no tienen una comprensión plena del conteo. Independientemente de la pericia que muestren a la hora de poner en práctica este procedimiento, saber cómo ejecutarlo no quiere decir que hayan reflexionado sobre él, ni que sepan por qué se usa o para qué sirve.

EL CONTEO Y LA REPRESENTACIÓN NUMÉRICA ESPACIAL

En los últimos años el estudio de la habilidad de contar se ha ampliado a otros ámbitos, en un intento por establecer los posibles nexos con otras habilidades numéricas y no numéricas. Con respecto a las primeras, resultan especialmente interesantes los trabajos que indagan la relación existente entre las representaciones mentales que hacemos de las cantidades, lo que se conoce con el nombre de línea numérica, y el conteo.

Las representaciones espaciales y temporales que hacemos de los conceptos en general y de las diferentes relaciones entre ellos están sesgadas por la cultura a la que pertenecemos. Por ejemplo, en cuanto al aspecto temporal, se ha comprobado que las personas procedentes de países donde se lee de izquierda a derecha conceptualizan los eventos futuros como una secuencia de acciones que ocurre hacia delante de izquierda a derecha, y los eventos pasados a la inversa, como una secuencia de acciones hacia atrás de derecha a izquierda.

Sin embargo, los adultos cuyo idioma materno es el chino mandarín, donde se lee verticalmente, visualizan mentalmente las secuencias temporales de esa manera, en vertical, es decir, los acontecimientos futuros como una secuencia de acciones que ocurre de manera ascendente y los pasados, de forma descendente.

En cuanto a las representaciones espaciales, se ha observado que cuando se pide a adultos que representen frases con imágenes (como “el chico besó a la chica”), las personas procedentes de culturas occidentales, donde se lee de izquierda a derecha, colocan siempre el sujeto de la frase a la izquierda y el objeto a la derecha, independientemente de la estructura semántica de la frase. Sin embargo, personas de diferente origen cultural (como los árabes que leen de derecha a izquierda) representan las frases justo en el orden inverso: el sujeto a la derecha y el objeto a la izquierda.

Del mismo modo, la representación de los números y las cantidades también se ve afectada por la cultura de origen de los individuos y, como ya se ha mencionado anteriormente, la práctica habitual en nuestra cultura es contar de izquierda a derecha. Además, cuando hay que añadir elementos a un conjunto solemos hacerlo también de izquierda a derecha, pero cuando se trata de quitar elementos lo más frecuente es hacerlo de derecha a izquierda. Comportamientos de este tipo reflejan que representamos los números mentalmente de izquierda a derecha: más cantidad hacia la derecha, menos cantidad hacia la izquierda. Sin embargo, las personas árabes conciben la línea numérica justo a la inversa, de derecha a izquierda (para más información ver Opfer y Furlong, 2011).

Por todo esto, parece obvio pensar que las diferencias en las representaciones espaciales numéricas se originan como consecuencia de la práctica lectora y de hecho, esta ha sido la creencia general asumida. No obstante, estudios recientes han encontrado que incluso los niños pequeños, que todavía no han aprendido a leer ni a identificar las letras, muestran este tipo de representaciones numéricas espaciales (más a la derecha, menos a la izquierda). Opfer y Furlong (2011) sugieren que la fuente de las diferencias culturales en las representaciones numéricas estaría relacionada con experiencias previas a la lectura, esto es, cuando empiezan a adquirir y desarrollar los primeros símbolos numéricos, y en las experiencias tempranas de los niños con el conteo. En nuestra cultura, los niños observan y se involucran repetidamente en conteos realizados de izquierda a derecha desde muy temprano.

En un trabajo posterior, Shaki, Fisher y Göbel (2012) de nuevo demostraron que la dirección del conteo afecta a las representaciones espaciales de las cantidades y han matizado el modo en que esto sucede. En su estudio, compararon el tipo de representaciones que hacían niños de 3 a 11 años. Los participantes procedían de tres culturas diferentes: británicos que leen y cuentan de izquierda a derecha; palestinos que lo hacen de derecha a izquierda, e israelíes que leen los textos de derecha a izquierda y los números de izquierda a derecha. Encontraron que los niños de Educación Infantil seguían la dirección del conteo propia de su cultura, incluso antes de haber sido iniciados en la lectura. Además, observaron que este sesgo en la dirección se enfatizaba a lo largo de la etapa escolar en el caso de los niños británicos y palestinos, como consecuencia de la mayor exposición a procedimientos que siguen dicha dirección (por la experiencia lectora y los procedimientos de conteo). El caso de los niños israelíes fue especial, ya que la práctica lectora enfatizaba una dirección y el conteo la contraria, lo que provocó que el sesgo direccional en las representaciones numéricas se redujese con la edad.

En resumen, estos estudios ponen de manifiesto como la cultura, el lenguaje y la cognición se relacionan para determinar el modo en que organizamos nuestra mente.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Desde el punto de vista educativo, el manejo del procedimiento de conteo constituye un objetivo básico del currículo de Educación Infantil. Igualmente, varios estudios han apuntado que el conocimiento que los niños tienen sobre el conteo antes de comenzar la enseñanza formal es un buen predictor de su rendimiento matemático posterior (por ejemplo, Passolunghi, Vercelloni y Schadee, 2007). Entender y conocer cómo se desarrollan los conceptos y conocimientos matemáticos, además de las distintas relaciones que se establecen entre ellos, es un paso imprescindible para diseñar estrategias y pautas de instrucción eficaces en el aula (Purpura, Baroody y Lonigan, 2013). Sin embargo, en el caso específico del conteo, parece que no se dedican los esfuerzos necesarios a la reflexión y comprensión del mismo.

Por norma general, la enseñanza del conteo tiende a dar prioridad al uso repetido del procedimiento habitual fomentando en la mayoría de las ocasiones el respeto a ciertas normas convencionales específicas (p.e., contar de izquierda a derecha, señalar los objetos al tiempo que cuentan). De esta forma, el mensaje que se está transmitiendo a los niños es la necesidad de respetar las rutinas o normas convencionales, lo que da lugar a que las utilicen de manera mecánica e inflexible y esto, suele ir acompañado de fracaso cuando se les enfrenta a actividades no habituales o diferentes a las que están acostumbrados a resolver.

Los estudios realizados en otros ámbitos del conocimiento matemático infantil también reflejan el énfasis que desde el ámbito educativo se ha dado al aspecto procedimental frente al conceptual. En este sentido, y por citar un ejemplo concreto, Siegler (2003) alude a las desventajas que puede tener para el aprendizaje de las matemáticas que los profesores penalicen a los niños por utilizar los dedos para contar o resolver operaciones aritméticas.

La creencia general compartida por padres y docentes es que estos alumnos saben menos que aquellos que son capaces de hacer las cuentas mentalmente. De acuerdo con Siegler (2003), los niños aprenden mejor cuando se les permite elegir la estrategia con la que se sienten más cómodos a la hora de resolver un problema. Tener la posibilidad de emplear distintos tipos de procedimientos o estrategias y reflexionar acerca de porqué unas son más convenientes que otras, ayuda a los niños a desarrollar una comprensión más profunda del concepto en cuestión. Es importante mencionar a este respecto que el uso de los dedos a la hora de contar o efectuar cálculos aritméticos no es negativo, pues estos comportamientos han demostrado ser buenos predictores del rendimiento posterior de los niños en determinadas tareas aritméticas (ver Bender y Beller, 2012).

Para terminar, en el aprendizaje de las matemáticas, donde los niños tienen que manejar gran cantidad de reglas y convencionalismos, se tendría que primar la comprensión conceptual de los procedimientos para que pudieran ser utilizados de forma flexible y creativa, tanto en situaciones nuevas como familiares.

Esta idea no es nueva, pero es importante concienciar a todos los profesionales de lo beneficioso de crear escenarios en los que los niños pueden construir aprendizajes significativos.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Baroody, A., Lai, M. L. y Mix, K. (2006). The development of young children's number and operation sense and its implications for early childhood education. En B. Spodek y O.N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 187-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bender, A. y Beller, S. (2012). Nature and culture of finger counting: Diversity and representational effects of an embodied cognitive tool. *Cognition, 124,* 156-182. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00242

Escudero, A., Rodríguez, P., Lago, M. O. y Enesco, I. (2015). A 3-year longitudinal study of children's comprehension of counting: Do they recognize the optional nature of nonessential counting features? *Cognitive Development, 33,* 73-83. http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.05.003

Gelman, R., & Gallistel, C. (1978). *The child's understanding of number.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Opfer, J.E. y Furlong, E. (2011). How number bias preschooler's spatial search. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42(4),* 682-695. http://dx.doi.org/10.1177/0022022111406098

Passolunghi, M. C., Vercelloni, B. y Schadee H. (2007). The precursors of mathematics learning: Working memory, phonological ability and numerical competence. *Cognitive Development, 22,* 165-184. http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.09.001

Purpura, D. J., Baroody, A. J. y Loningan, C. J. (2013). The transition from informal to formal mathematical knowledge: mediation by numerical knowledge. *Journal of Educational Psychology, 105 (2),* 453-464. http://dx.doi.org/10.1037/a0031753

Rodríguez, P., Lago, M. O., Enesco, I. y Guerrero, S. (2013). Children's understanding of counting: Detection of errors and pseudoerrors by kindergarten and primary school children. *Journal of Experimental Child Psychology, 114,* 35-46. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.005

Sarama, J. y Clements, D. H. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research. Learning trajectories for young children.* New York: Routledge.

Shaki, S., Fischer, M. H y Silke, M. G. (2012). Direction counts: A comparative study of spatially directional counting biases in cultures with different reading directions. *Journal of Experimental Child Psychology, 112,* 275-281. http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2011.12.005

Siegler, R. S. (2003). Implications of cognitive science research for mathematics education. En Kilpatrick, J., Martin, W. B., y Schifter, D. E. (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 219-233). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

FUNCIONES EJECUTIVAS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Por C. Isabel Inca Maldonado. Instituto Psicopedagógico Eos-Perú. Universidad Marcelino Champagnat.

En los últimos años es común escuchar hablar del término Funciones Ejecutivas no sólo en el ámbito de la intervención psicológica, sino también en el ámbito educativo. Tal es así que hoy en día es común ver a muchos maestros y maestras capacitándose en el tema e indagando sobre estrategias para aplicarlas en el aula.

De lo anterior, se desprende que es reconocida la influencia de las funciones ejecutivas en el rendimiento escolar, por lo que ha experimentado un notable interés de investigación en los últimos años.

Por otro lado, diversas investigaciones dentro de las dimensiones cognoscitivas que integran el rendimiento académico, consideran que la matemática ocupa un lugar central y constituye un tema de gran interés debido a las dificultades que presentan los niños en esta área (Pedrotty, D. 2005), sobre todo en la resolución de problemas matemáticos que es un proceso complejo pues implica leer y comprender el texto, planificar la estrategia resolutiva, describir las relaciones numéricas, para luego realizar un proceso de traducción del texto a cálculos y o ecuaciones que posibilite solucionar el problema.

El presente artículo constituye una revisión de investigaciones sobre la relación existente entre funciones ejecutivas y desempeño en la resolución de problemas matemáticos. El objetivo de tal revisión es identificar las principales funciones ejecutivas y el modo en que los mismos impactarían sobre el rendimiento en la resolución de problemas matemáticos de los estudiantes. Consideramos que dicho conocimiento podría facilitar la utilización de estrategias didácticas que, apoyándose en tales procesos de control cognitivo, favorezcan el rendimiento de los alumnos y alumnas.

INTRODUCCION

Es sabido que muchos niños presentan dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas durante su escolaridad y en su posterior vida adulta. Estas dificultades en la adquisición de las habilidades y competencias matemáticas provocan retraso escolar, bajo rendimiento escolar y en el peor de los casos, deserción escolar. Diversas investigaciones desde diferentes perspectivas se han interesado en explicar las causas de dichas dificultades. Entre estas investigaciones, en los últimos tiempos se ha brindado importancia a las funciones ejecutivas, pues diversas investigaciones verifican su importancia en el rendimiento matemático. Por otro lado, bien se sabe que las Funciones Ejecutivas son habilidades cognitivas propias de la corteza pre-frontal (CPF) que guardan relación entre sí, e incluye habilidades vinculadas a la capacidad de establecer metas, organizar y planificar tareas, seguir secuencias, seleccionar apropiadamente los objetivos, iniciar un plan y sostenerlo en la mente mientras se ejecuta, inhibir las distracciones, cambiar de estrategias de modo flexible si el caso lo requiere, autorregular y controlar el curso de la acción para asegurarse que la meta propuesta sea lograda.

En síntesis, inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, organización de materiales, monitorización y planificación y organización, constituyen habilidades importantes para resolver problemas de manera eficiente y eficaz. Por este motivo, la alteración de estas funciones puede limitar la capacidad del individuo para mantener o realizar una actividad matemática con éxito.

LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Las Funciones Ejecutivas (FE) son un constructo teórico perteneciente a la psicología cognitiva. En la actualidad, no existe una definición universal de las mismas, así como tampoco se ha llegado a un acuerdo en cuanto a los componentes que las constituyen (Tirapu, Muñoz y Pelegrín, 2002, Wasserman y Drucker, 2013). En función a lo expuesto por diversos autores se podría definir a las Funciones Ejecutivas como un conjunto de capacidades cognitivas que se encuentran implicadas en la ejecución, regulación y supervisión de acciones dirigidas al cumplimiento de objetivos complejos o tareas poco aprendidas, que exigen la inhibición de respuestas habituales y que se encuentran interrelacionadas conformando un sistema integrado de control (Lezak, 2004, Sanchez-Carpintero y Narvona, 2004). En síntesis, implican la capacidad de generar respuestas adaptativas frente a demandas externas.

Por otro lado, las habilidades de planificación, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, organización y memoria operativa, fluidez verbal son consideradas componentes esenciales de las Funciones Ejecutivas (Soprano, 2009), aunque no son los únicos.

La capacidad de planificación, implica concebir un cambio a partir de las circunstancias presentes, anticipar consecuencias, generar y seleccionar alternativas, construir y evocar un mapa mental que sirva para dirigir la acción al logro de un objetivo (Lezak, 1982, Soprano, 2009).

La capacidad de organización es una función ejecutiva que contribuye con la habilidad de elaborar un plan de trabajo, en tanto implica ordenar la información de manera adecuada y jerarquizarla en función de un plan previsto. También se relaciona con la capacidad de identificar ideas o conceptos centrales durante el aprendizaje o la comunicación de información oral o escrita (Soprano, 2003, Tirapu et al., 2008).
El control ejecutivo motor o control inhibitorio conductual es la capacidad que tiene el individuo de inhibir su respuesta comportamental ante un estímulo.

LAS MATEMÁTICAS: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

De acuerdo con el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) La nota promedio que establece es de 494, para matemáticas. Sin embargo, Perú no solo obtuvo puntajes muy lejanos a este promedio, sino que ocupó el último lugar con 368 puntos que fue la nota que obtuvo, siendo superada por los otros 64 países participantes de la evaluación.

Estas puntuaciones señalan que los estudiantes peruanos, presentan dificultades para responder a preguntas relacionadas con contextos que le son desconocidos, identificar información y llevar a cabo procedimientos rutinarios, y no seleccionan ni aplican estrategias de solución de problemas. Bien se sabe que tanto en el ámbito escolar como en el no escolar, los estudiantes deben resolver problemas matemáticos que no solo requieren de un cálculo numérico, sino que previamente deben de trasladar el texto verbal a una representación interna abstracta en la que se recogen las distintas proposiciones, sus relaciones, formular una estrategia resolutiva y aplicar la operación adecuada y de manera correcta. Una vez hecho esto se puede reactivar la representación inicial del problema, sustituyendo el elemento no conocido por el resultado de la acción ejecutada.

Pero, ¿Qué es un problema matemático ?, con respecto al término "problema", a través del tiempo se ha propuesto una serie de conceptualizaciones Las autoras del presente trabajo coinciden con la dada por Parra (1994, p. 14) en la que establece que: Un problema lo es en la medida en que el sujeto al que se le plantea (o que se plantea él mismo) dispone de los elementos para comprender la situación que el problema describe pero no dispone de un sistema de respuestas totalmente constituido que le permita responder de manera inmediata.

Para Schoenfeld (1985) la dificultad de definir el término "problema" radica en que es relativo: un problema no es inherente a una tarea matemática, más bien es una relación particular entre el individuo y la tarea. En este sentido, Charnay (1994) dice que un problema puede verse como una terna situación alumno- entorno; es decir, el problema se da solo si el alumno la percibe como una dificultad.

Ciertamente, lo que es un problema para un individuo puede de no serlo para otro, sea porque está totalmente fuera de su alcance o porque para el nivel de conocimientos del individuo, el problema ha dejado de serlo Parra (1990, p.14).
En 1962, en su libro Mathematical Discovery, Polya define un problema como aquella situación que requiere la búsqueda consciente de una acción apropiada para el logro de un objetivo claramente concebido pero no alcanzable de forma inmediata. Coincido con Polya (1980), quien considera que "resolver un problema es encontrar un camino allí donde no se conocía previamente camino alguno, encontrar la forma de sortear un obstáculo, conseguir el fin deseado, que no es conseguible de forma inmediata, utilizando los medios adecuados", y Parra (1990, p. 15): "La resolución de problemas se refiere a la coordinación de experiencias previas, conocimiento e intuición, en un esfuerzo para encontrar una solución que no se conoce".

Por otro lado, Polya, a través del libro "Cómo plantear y resolver problemas", introduce el término "heurística" para describir el arte de la resolución de problemas. La heurística trata de comprender el método que conduce a la solución de problemas, en particular las operaciones mentales típicamente útiles en este proceso (Polya, 1965, p. 102). Agrega que la heurística tiende a la generalidad, al estudio de los métodos, independientemente de la cuestión tratada y se aplica a problemas de todo tipo. Al respecto considera que las estrategias resolutivas heurísticas implica: 1. Comprender el problema, 2. establecer un plan de resolución, 3. Ejecutar el plan y, 4. Visión retrospectiva del problema.

FUNCIONES EJECUTIVAS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Diversas investigaciones apuntan a una posible asociación entre ciertas funciones ejecutivas y la resolución de problemas matemáticos. Entre ellos se ha destacado el rol de la memoria de trabajo en el cálculo aritmético. Lee, Ee Lynn y Fong (2009) indagaron, en niños de 11 años de edad, la asociación entre la resolución de problemas matemáticos de texto y el rendimiento en memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad Cognitiva. Los resultados indicaron que la memoria de trabajo permitía explicar el 25% de la varianza obtenida en pruebas de representación y resolución de problemas.

La inhibición o control cognitivo es otro de los aspectos que ha sido investigado, la misma que muestra cambios por efectos del desarrollo madurativo. (Nigg, 2000), encontró que los niños de segundo grado tienen dificultades para suprimir el total de la información irrelevante de la memoria de trabajo (Bray, N., 1985), mientras que para el quinto grado, aparentemente ya se logra satisfactoriamente este tipo de inhibición.

Resolver exitosamente problemas matemáticos requiere ordenar y jerarquizar adecuadamente la información disponible, así como construir un mapa mental que sirva para la consecución del objetivo propuesto. En coherencia con este planteo, un estudio (Cervigni, M. A. y Stelzer, F. (2011), comparó el rendimiento en una prueba de planificación (Torres de Londres) en tres grupos de niños: niños con dificultades en aritmética, niños con dificultades en lectura y un grupo de niños sin dificultades en estas áreas curriculares. Los resultados indicaron que aquellos niños con dificultades en aritmética presentaron un rendimiento significativamente inferior en la prueba de planificación en comparación con los otros dos grupos evaluados.

A partir de estos datos, los autores consideran que la capacidad de planificación podría ser un componente crítico para un adecuado desempeño en aritmética (Butler, 2002), aunque sugieren que otros procesos cognitivos también podrían estar implicados. Los autores aseguran, que si bien los resultados sugieren una relación entre una adecuada capacidad de planificación y la resolución exitosa de las operaciones aritméticas, es posible que también estén implicados otros procesos cognitivos. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos consideran que la capacidad de planificación podría ser un componente crítico para un adecuado desempeño en aritmética (Butler et al., 2002).En conjunto los datos presentados destacan la contribución de algunas funciones ejecutivas, como el control inhibitorio y la memoria de trabajo, en la resolución de problemas matemáticos. Sin embargo, existen pocos reportes que hayan indagado la posible asociación entre la habilidad para resolver problemas matemáticos y las competencias ejecutivas

Para terminar se plantea un problema matemático para niños de 2º grado de primaria y las funciones ejecutivas implicadas en su resolución:

Juan y María fueron a la tienda. Juan compró ocho galletas y tres caramelos y María seis galletas. ¿Cuantas galletas compraron ambos?

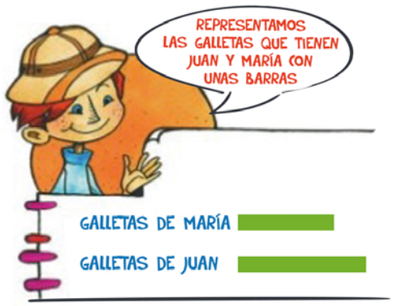
Resolución

1. Comprensión del problema

a. ¿Cuántas galletas compró Juan?
b. ¿Cuántas galletas compró María?
c. ¿Cuántas galletas compraron ambos?

FUNCIONES EJECUTIVAS
Autoverbalizaciones
Control inhibitorio

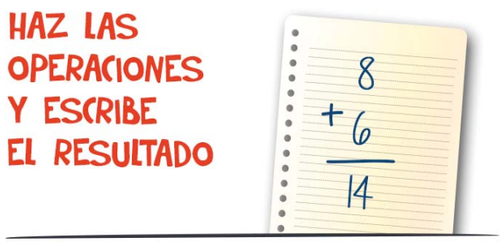
2. Hacer un plan. *Representación gráfica.*



FUNCIONES EJECUTIVAS
Planificación
Organización

3. Ejecución

FUNCIONES EJECUTIVAS
Memoria de trabajo



4. Responde y analiza el problema

CONCLUSIONES

Diversas investigaciones apuntan la importancia del funcionamiento ejecutivo y su influencia en la resolución de problemas matemáticos Los resultados han ido siempre en esa dirección, es decir, funciones como el control conductual, la planificación, y la organización, entre otras, son habilidades fundamentales para resolver un problema matemáticos, por lo que los niños que tienen dificultades en ellas pueden tener dificultades para resolver problemas matemáticos.
Las funciones ejecutivas y la resolución de problemas aritméticos constituyen dos nuevas áreas de construcción de conocimiento cuyo estudio requiere un trabajo multidisciplinario entre la neuropsicología, la psicología cognitiva y a la educación. Es decir, los maestros y maestras también pueden ayudar a optimizar el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos, facilitando por ejemplo enunciados comprensibles que ayuden a identificar los aspectos más relevantes del problema. Es decir para que el alumno pueda razonar de forma adecuada en la resolución de problemas, podemos por ejemplo, saber ofrecer los problemas con el nivel apropiado de dificultad de acuerdo a su grado escolar y edad cronológica.

Finalmente, concluyo destacando la importancia de incrementar el número de investigaciones destinadas al estudio de la vinculación entre Funciones ejecutivas y resolución de problemas matemáticos en poblaciones de niños y adolescentes ya que el conjunto de tales trabajos ampliaría la comprensión de la vinculación entre ambos constructos a lo largo del desarrollo y posibilitaría el diseño e implementación de estrategias didácticas específicas que, considerando los recursos cognitivos del sujeto y facilite la correcta enseñanza de la resolución de problemas matemáticos.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Bray, N. (1985). Selective Remembering During Adolescence. *Developmental Psychology, 21,* 290–294.

Butler, R. (2002). Tower of London Test Performance in Children With Poor Arithmetic Skills. *Developmental neuropsychology, 21(3),* 243–254. Recuperado de: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubm ed/12233937

Cervigni, M. (2011). Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Educación, 9(1),* 148-156. Recuperado de: http://www.academia.edu/869480/

Charnay, R. (1988). *Aprender (por medio de) la resolución de problemas.* Buenos Aires: Paidos.

Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología, 7(13),* 7-25. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/re positorio/revistas/desarrollo-evolutivo-funcionamiento-ejecutivo

Lee, K. (2009). The Contributions of Working Memory and Executive Functioning to Problem Representation and Solution Generation in Algebraic Word Problems, *Journal of Educational Psychology, 101(2),* 373–387. Recuperado de: http://psycnet.apa.org/psycinfo/200 9-04640-010

Lezak, M. D. (1982). El problema de evaluar las funciones ejecutivas. *Jornada de Psicología, 17,* 281- 297. Recuperado de: http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa =search.displayRecord&UID=1983

Nigg, T. (2000). En la inhibición/desinhibición en psicopatología del desarrollo: vistas desde cognitiva y psicología y un trabajo inhibición de la taxonomía. *Psychological Bulletin, 126,* 220-246.

Parra C. y Saiz, I. (1995). *Didácticas de matemáticas.* Ecuador: Paidos

Pedrotty, D. (2005). *Dificultad en matemáticas: Resumen.*

Polya, G. (1965). *Como plantear y resolver problemas (vol.2).* New York: Wiley.

Sánchez-Carpintero, R. y Narvona, J. (2004). El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño. *Revista NEUROL, 39(2),* 188-191. Recuperado de: http://www.neurologia.com/pdf/Web/3902/r020188.pdf

Soprano, A. M. (2003). Evaluación de funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología, 37(1),* 44- 50. Recuperado de: http://desafiandoalautismo.org/wp-content/uploads/2011/09/p010044.pdf

CASO PRÁCTICO DE UN ALUMNO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS (DISCALCULIA)

PROPUESTAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Presentamos un caso evaluado mediante las **BATERÍAS CESPRO** para la evaluación de la Comprensión de las Estructuras Sintáctico-Semánticas que componen los enunciados de los Problemas matemáticos y de la utilización de estrategias algorítmicas para su resolución

Los **objetivos de estas baterías** son ayudar a determinar el nivel de dominio de las **estrategias de resolución de problemas aritméticos** (junto a la elección de algoritmos, la resolución de operaciones y la elección de la solución adecuada a la pregunta planteada), así como de la **numeración y cálculo** (junto con la identificación del tipo de error) como elementos básicos de acceso las competencias matemáticas en la enseñanza obligatoria a través de los estudios evolutivos desarrollados durante la investigación para su diseño, permitiendo así la ubicación del alumnado en un determinado nivel de competencia que permita el establecimiento de la línea base para el potencial diseño de un programa individualizado, que sería preciso desarrollar en los casos en que sean detectadas dificultades. De igual forma podría ser implementado en los procesos de enseñanza-aprendizaje ordinarios, pudiendo ubicar a cada alumno en su nivel de desarrollo evolutivo en estas competencias.

Su fundamentación teórica está basada en el modelo cognitivo. Son un conjunto de tests mediante los que se realiza la valoración de las estrategias, habilidades, destrezas y algoritmos que son necesarios para resolver los diferentes tipos de **problemas de suma, resta, multiplicación y división,** junto a los procesos de cálculo necesarios y la comprensión de las preguntas que contiene cada problema, así como la **detección de los errores** que suelen aparecer **en las operaciones de cálculo y numeración.**

Abordar los "problemas aritméticos verbales" exige ser conscientes de que ***la comprensión lectora, la comprensión conceptual de las operaciones implicadas, la familiaridad con los términos del problema, los modelos intuitivos de cada operación, los tipos de números implicados, la estructura sintáctica y semántica del problema, el papel que cumple cada número en la operación, o las preferencias numéricas del alumnado son los principales factores que determinan la dificultad de un problema matemático*** y que a su vez dependen de ciertos conocimientos previos del alumnado.

Mediante este conjunto de instrumentos se puede realizar tanto una valoración cuantitativa como cualitativa, y a través de los ítems e indicadores integrados en las diferentes Tests de las Baterías CESPRO se puede **evaluar si el alumnado presenta un cuadro de discalculia** o no, posibilitando al mismo tiempo la generación de un programa de intervención personalizado.

Por Jesús Torres Alcaide. Orientador del CRA Elena Fortún de Villar de Olalla (Cuenca).
José Luis Galve Manzano. Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología y Pedagogía de E.S. Coordinador de CIDEAS. Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados.

PRESENTACIÓN DEL CASO

A.P.M., es un alumno de 10 años, de 4º curso de E. Primaria, que ha tenido una escolarización normal desde E.I. 3 años, que nunca ha repetido aunque presento dificultades en sus aprendizajes desde el inicio de su escolaridad. Promocionó al 3º curso de E.P. con calificación negativa en el área de matemáticas. Según consta en su expediente presentó ligero retraso al inicio de los procesos lecto-escritores.

Se presentan los resultados obtenidos en la evaluación realizada a finales del curso escolar, a partir de la aplicación de la batería que servirá como complemento a la evaluación final del nivel en el desarrollo de los distintos aspectos instrumentales básicos en el área de matemáticas.

En la actualidad sus datos son: Capacidad cognitivo-intelectual normal (CI: 98), no se observan alteraciones de lecto-escritura, tan sólo alguna alteración disortográfica, y un nivel bajo de comprensión lectora. No presenta déficits de atención ni de memoria, estando en puntuaciones medias respecto a los alumnos de su edad y nivel.

Los resultados obtenidos por A.P.M., en CESPRO 4 fueron los que mostramos en las tablas y gráficas siguientes. En los siguientes cuadros se preceden a cada indicador el número

RESULTADOS DE A.P.M. (4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA, MAYO-2014)

Tests	Puntuación Directa	Puntuación Decatipo	Puntuación Centil	Puntuación T	Interpretación Cualitativa
Numeración	5	3	10	38	BAJO
Cálculo (Operaciones)	14	3	10	36	BAJO
Resolución de Problemas (GLOBAL)	43	3	15	39	BAJO
Aspectos específicos en Resolución de Problemas Aritméticos					
Elección de Algoritmos (Operaciones)	20	4	20	40	Medio-Bajo
Resolución de Operaciones	17	4	20	41	Medio-Bajo
Elección de la solución correcta	6	3	15	39	BAJO

…Notas aclaratorias:

(1) Para la interpretación de las puntuaciones directas se ha utilizado su transformación en Puntuaciones T y Decatipos, pero podemos utilizar también las puntuaciones en centiles para la interpretación del nivel del alumno en comparación de su grupo normativo de referencia. La utilización de uno u otro tipo de puntuación (T, Decatipo o Centiles) debe seleccionarse por parte del evaluador, aunque es posible que puedan existir ligeras discrepancias entre uno u otro baremo.

(2) En el caso de existir discrepancias entre una u otra escala, recomendamos la valoración de las puntuaciones del alumno de manera integrada entre todas ellas, de tal forma a partir de las mismas se obtenga una valoración válida y fiable de los puntos fuertes y débiles del alumno en los aspectos instrumentales evaluados. En nuestro ejemplo, y en función de las puntuaciones directas obtenidas por el alumno, los niveles de rendimiento en cada uno de los tests y en los globales al tomar como referencia en este caso el baremo en centiles.

CONCLUSIONES GENERALES (CESPRO 4)

Un análisis de las puntuaciones nos permite concluir que el ***nivel global de la A.P.M., en aspectos básicos de matemáticas como son la numeración, cálculo y resolución de problemas aritméticos es bajo.***

Se observan indicadores significativos de **discalculia**, tal como se refleja en el cuestionario cualitativo adjunto, basado en los datos obtenidos en la aplicación de los tests de **CESPRO-4**.

A continuación se valoran los aspectos positivos y negativos tales como se indica en los cuadros anexos al final de este informe; así mismo se indican los resultados obtenidos en cada uno de los componentes de los problemas evaluados con los tests de la Batería CESPRO-4 ***(Elección de Algoritmos/Operaciones; Resolución de Operaciones; Elección de la solución correcta).***

Debido al bajo nivel de rendimiento obtenido en los tests de CESPRO-4 se sugiere la aplicación de los niveles anteriores de CESPRO hasta obtener una línea base de la cual partir para desarrollar el programa de intervención educativa personalizado e individualizado.

En Matemáticas obtiene un rendimiento inferior al obtenido el lenguaje, prueba de ello es que en todos los tests obtiene valores inferiores a la media. Pero además, y a través de un segundo análisis más específico de cada aspecto matemático, apreciamos claras dificultades en numeración, en la que se sitúa muy por debajo de la media en las tres escalas (T, Decatipo y Centiles), mientras que obtiene una puntuación baja o media-baja tanto en cálculo como en resolución de problemas.

En síntesis, y utilizando la información normativa aportada por CESPRO-4, estimamos que A.P.M. debiera tener refuerzo, o al menos atención individualizada, en los aspectos de numeración, cálculo y resolución de problemas que se indica en el informe adjuntado a continuación.

Se adjunta su perfil de rendimiento en cada uno de los aspectos evaluados por A.P.M. utilizando el correspondiente al baremo en puntuación decatipo e informe cualitativo.

NOTA ACLARATORIA

Un análisis de las puntuaciones nos permite hacer un doble estudio normativo. Por un lado, podremos comprobar cuál es la ***situación global de la alumna en aspectos básicos de matemáticas*** evaluados, como son la ***numeración, cálculo y resolución de problemas aritméticos***. Valorando los aspectos positivos y negativos, obteniendo información sobre los errores de numeración, de cálculo en la resolución de operaciones y de resolución de problemas aritméticos, teniendo en cuenta en este caso cada una de las fases que conforman el proceso general ***(Elección de Algoritmos/Operaciones; Resolución de Operaciones; Elección de la solución correcta).*** De esta manera se identifican las estructuras que son manejadas de forma adecuada y las que no, en función del nivel educativo en el que se encuentra escolarizado el alumno, facilitando la planificación de una posible respuesta educativa específica, definiendo de manera muy concreta los objetivos y contenidos de la atención individual que pueda requerir el alumno.

En relación a la capacidad de resolver problemas, es posible discriminar qué tipos de problemas son resueltos sin dificultad, y cuáles no, según se trate de problemas cuyo enunciado muestre una estructura semántica, combinada con otro factor sintáctico de capital importancia, como es la ubicación de la incógnita. De esta manera, podemos discriminar si las posibles dificultades detectadas se producen en función del tipo de operación necesaria para la resolución. Se pueden valorar las diferentes estructuras semánticas de: *Cambio, Comparación, Combinación, Igualamiento, para suma y resta, y Agrupamiento/Reparto, Tasa/Razón, Conversión, Comparación multiplicativa y Combinación Multiplicativa, para la multiplicación y división.*

INDICADORES Y SUGERENCIAS PARA LA INTERVENCIÓN

SÍNTESIS DE LA PROPUESTA PARA UN DIAGNOSTICO/EVALUACIÓN DIFERENCIAL DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS Y DISCALCULIAS	
1.	***No existir discrepancia entre CI*** (capacidad cognitivo-intelectual potencial) ***y su rendimiento académico real.*** Se considera discrepante cuando sea equivalente a 2 Dt o aproximadamente 22 puntos entre la puntuación de su cociente intelectual, y una prueba de rendimiento académico curricular (comparación con el mismo tipo de puntuación, por ejemplo, percentil, puntuación T,…).
2.	Presentar un ***nivel de Inteligencia normal.*** No puede presentar capacidad intelectual limite o discapacidad psíquica. Su Cociente intelectual debe ser superior a 80.
3.	Presentar bajo rendimiento en tests estandarizados de ***numeración*** y de ***cálculo*** (cálculo operatorio de adición, sustracción, multiplicación y división) [Dificultades en la lectura y escritura de signos y números] con percentiles inferior a 25 en los indicadores de estos tests. Presentar bajo rendimiento en TESTS de ***resolución de problemas***, con percentiles inferior a 50 en los indicadores de estos tests respecto al curso que le correspondería por edad.
4.	***Desfase en competencia curricular en el área de matemáticas igual o superior a dos cursos*** o niveles por debajo de su edad cronológica.
5.	***No presentar déficits sensorial*** (visión ni audición)
6.	***No presentar desventaja sociocultural significativa o inadecuada escolarización*** que sea la causa de sus dificultades
7.	Presentar un ***rendimiento normal en tests/pruebas estandarizadas de lectura y escritura***, salvo que el bajo rendimiento se deba a una dislexia o a una disgrafía.
8.	Presentar un porcentaje significativo de los siguientes indicadores (indicados a continuación):

Observaciones: en este caso se cumplen los indicadores 1 a 7.

PERFIL DE RENDIMIENTO EN LA BATERÍA CESPRO 4

Tests para la evaluación de las estructuras semánticas que componen los enunciados de los problemas matemáticos y de las estrategias de resolución de problemas, de las operaciones básicas y de la numeración

NOMBRE Y APELLIDOS: A.P.M. CURSO: 4º E. PRIMARIA FECHA: 25-05-2014

VALORACIÓN CUALITATIVA	MUY BAJO	BAJO	MEDIO			ALTO	MUY ALTO			
			Medio-bajo	Medio	Medio-alto					
DECATIPO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (GLOBAL)	Evalúa la capacidad de **plantear y resolver problemas matemáticos de distintos niveles de dificultad** (+ / – / X / :) (Cambio, Comparación, Combinación, Igualamiento) (Agrupamiento/Reparto; Tasa/Razón; Conversión; Comparación multiplicativa; Áreas y Matrices)
ASPECTOS ESPECÍFICOS EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS	
Elección de Algoritmos	Valora la elección del algoritmo/operación adecuada. Conlleva la elección y/o organización de datos relevantes y la eliminación de los irrelevantes lo cual requiere del conocimiento lingüístico
Resolución de Operaciones	Valora la resolución correcta de las operaciones necesarias para resolver los problemas (planificación estratégica) y conocimiento operativo)
Elección de la solución correcta	Dar la respuesta adecuada a las incógnitas planteadas. Proponer la solución adecuada a cada problema
TEST COMPLEMENTARIOS	
NUMERACIÓN	Evalúa la comprensión, interpretación y uso del significado de los **números y su escritura** (concepto de cardinalidad, ordinalidad, Nº romanos, mayor, menor, mitad, decímales,...
CÁLCULO	Evalúa la realización de **operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división**. También si es capaz de identificar los ***errores*** más frecuentes que se producen en la realización de estas operaciones

En los siguientes cuadros se preceden a cada indicador el número del ítem con el que está asociado en los tests de la Batería CESPRO de su nivel, indicando su valoración para A.P.M. con la finalidad de facilitar la posterior intervención educativa.

NUMERACIÓN	
Indicadores de numeración que aborda de forma positiva en la evaluación	
7/8.	Es capaz de escribir, utilizar e identificar números ordinales.
12/13.	Es capaz de escribir con letra un número dado y viceversa.
14/15.	Es capaz de completar una serie con el número omitido (identificando la regla que la regula).
Indicadores de numeración que aborda de forma negativa en la evaluación	
1-2.	No es capaz de utilizar e identificar el concepto de unidades, decenas, centenas, millares,...
3.	No es capaz de escribir un número con las unidades, decenas, centenas, millares que se le indican.
4.	No es capaz de escribir un número con las unidades, decenas, centenas, millares que se le indican.
5-6.	No es capaz de indicar una parte de un total (1/2, 1/3, ¼, 1/5...)
9/10/11.	No es capaz de escribir, utilizar, identificar y convertir números romanos.
16.	No es capaz de identificar una fracción dada (la mayor, la menor de una serie dada) y de convertir un número en fracción.

CÁLCULO / RESOLUCIÓN DE OPERACIONES	
Indicadores de cálculo que aborda de forma positiva en la evaluación	
1a.	Identifica como incorrecta una operación de resta en fila “sin llevadas”, incorrectamente ejecutada, por error “al llevarse” indebidamente.
1b.	Identifica como incorrecta una operación de resta en fila “sin llevadas”, incorrectamente ejecutada, al no tener en cuenta la llevada.
4a.	Identifica como correctamente ejecutada una operación de multiplicación con varias cifras en ambos términos (multiplicando y multiplicador)
4b.	Identifica como incorrecta una operación de multiplicación con varias cifras en ambos términos (multiplicando y multiplicador) y “sin llevadas”, incorrectamente ejecutada, por error al olvidar una cifra del multiplicador y por error de cálculo.
5a.	Identifica como incorrecta una operación de multiplicación con varias cifras en ambos términos (multiplicando y multiplicador) y “con llevadas”, incorrectamente ejecutada, por error al no sumar la llevada.
5b.	Identifica como incorrecta una operación de multiplicación con varias cifras en ambos términos (multiplicando y multiplicador) y “con llevadas”, incorrectamente ejecutada, por error al no sumar la llevada y por multiplicar el cero del multiplicador (procedimiento defectuoso).
6a.	Identifica como incorrecta una operación de resta en fila “sin llevadas”, incorrectamente ejecutada, por llevarse incorrectamente.
6b.	Identifica como incorrecta una operación de resta en fila “con llevadas”, incorrectamente ejecutada, al no tener en cuenta la llevada.
8a.	Identifica como correcta una operación de suma en fila “sin llevadas”, correctamente ejecutada.
8b.	Identifica como incorrecta una operación de suma en fila “con llevadas”, incorrectamente ejecutada por error al comenzar la operación por la izquierda, con desplazamiento de cifras.
9a.	Identifica como incorrecta una operación de resta en fila “con llevadas”, por de cambio de signo en alguna columna.
9b.	Identifica como correcta una operación de resta en fila “con llevadas”, correctamente ejecutada.
12a.	Identifica como correcta una operación de multiplicación en fila, por una cifra, correctamente ejecutada.
13b.	Identifica como incorrecta una operación de resta en fila “con llevadas”, por error al no operar con la columna de cero en sustraendo.
Indicadores de cálculo que aborda de forma negativa en la evaluación	
2a.	Identifica como correcta una operación de resta en columna “con llevadas”, incorrectamente ejecutada, al no tener en cuenta “la llevada”.
2b.	Identifica como correcta una operación de suma en columna “con llevadas”, al no colocar adecuadamente las columnas de los sumandos.
3a.	Identifica como incorrecta una operación de multiplicación con varias cifras en ambos términos (multiplicando y multiplicador) y “con llevadas”, correctamente ejecutada.
3b.	Identifica como correcta una operación de multiplicación con varias cifras en ambos términos (multiplicando y multiplicador) y “con llevadas”, incorrectamente ejecutada, por error en la multiplicación de la unidad por el multiplicando y por saltarse el 0 del mismo.
7a.	Identifica como incorrecta una operación de resta en columna “con llevadas”, correctamente ejecutada.
7b.	Identifica como incorrecta una operación de suma en columna “con llevadas”, correctamente ejecutada.
10a.	Identifica como correcta una operación de resta en fila “con llevadas”, incorrectamente ejecutada, al no tener en cuenta la llevada.
10b.	Identifica como correcta una operación de resta en fila “con llevadas”, incorrectamente ejecutada, al no tener en cuenta la llevada.
11a.	Identifica como correcta una operación de multiplicación entre dígitos, por desconocimiento de tablas de multiplicar.
11b.	Identifica como incorrecta una operación de multiplicación entre dígitos, por error con las tablas de multiplicación.
12b.	Identifica como correcta una operación de multiplicación en fila, por una cifra, por desconocimiento de tablas de multiplicar.
13a.	Identifica como incorrecta una operación de resta en fila “con llevadas”, correctamente ejecutada.
14a.	Identifica como correcta una operación de división con dos cifras en el divisor, por no operar con todas las cifras del divisor.
14b.	Identifica como correcta una operación de división con una cifra en el divisor, por error de cálculo o desconocimiento de tabla de multiplicar.
15a.	Identifica como correcta una operación de multiplicación en fila, por una cifra, por inversión de cifras en el resultado.
15b.	Identifica como correcta una operación de multiplicación en fila, por una cifra, incorrectamente ejecutada, por error al olvidar las llevadas.
16a.	Identifica como correcta una operación de resta en fila “sin llevadas”, incorrectamente ejecutada, por error al no tener en cuenta la llevada (resta el número menor del mayor).
16b.	Identifica como correcta una operación de resta en fila “con llevadas”, incorrectamente ejecutada, por error de “llevada” inexistente.
17a.	Identifica como incorrecta una operación de resta en fila “con llevadas”, correctamente ejecutada.
17b.	Identifica como correcta una operación de resta en fila “con llevadas”, por error al no operar con la columna de cero en sustraendo.
18a.	Identifica como correcta una serie de operaciones combinadas en fila, con división entre paréntesis, mas suma con resultado del paréntesis,
18b.	Identifica como incorrecta una operación de multiplicación de un número entero por la unidad seguida de ceros, correctamente ejecutada.
19a.	Identifica como correcta una operación de suma con decimales en ambos términos en fila, por olvido de llevada en la parte decimal.
19b.	Identifica como correcta una operación de resta con decimales en ambos términos en fila, al cambiar el sentido del signo de la operación.
20a.	Identifica como correcta una división con dos cifras en el divisor, al elegir la cifra del cociente (con resto mayor que la cifra del cociente).
20b.	Identifica como correcta una operación de división con una cifra en el divisor, por error al no poner el número del resto.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
a) Indicadores de estructuras de resolución de problemas que aborda de forma positiva en la evaluación: cuadros ***"blancos"***
b) Indicadores de estructuras de resolución de problemas que aborda de forma negativa en la evaluación: cuadros ***"negrita y sombreados"***

Nº de Problema	Tipo de problema (Estructura y Operación)
1	Cambio 1 / Cambio 2
2	Igualamiento 4
3	**Cambio 6**
4	**Cambio 5**
5	**Comparación multiplicativa 1 / Cambio 2**
6	**Agrupamiento-Reparto 1 / Cambio 1**
7	Tasa-Razón 3
8	**Agrupamiento-Reparto 3**
9	**Comparación 5**
10	Comparación 6
11	**Combinación 2**
12	**Igualamiento 5**
13	**Agrupamiento-Reparto 3**

Nº de Problema	Tipo de problema (Estructura y Operación)
14	**Comparación multiplicativa 5**
15	**Comparación multiplicativa 5 / Combinación 1**
16	**Cambio 4 / Cambio 1**
17	**Agrupamiento/-Reparto 2**
18	**Tasa-Razón 2**
19	**Cambio 1 / Agrupamiento-Reparto 1**
20	**Cambio 4 / Combinación 1**
21	**Comparación multiplicativa 5**
22	**Conversión 1**
23	**Combinación 2**
24	**Comparación multiplicativa 2**
25	**Comparación multiplicativa 1 / Combinación 1**

Indicadores para la identificación de las dificultades en matemáticas/discalculia en base a las TESTS DE LAS BATERÍAS CESPRO 1-4

REGISTRO DE INDICADORES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN MATEMÁTICAS: DISCALCULIA			
TIPO	**TEST DE NUMERACIÓN CESPRO 1 y 2**	**SÍ**	**NO**
A	Es capaz de utilizar el concepto de conteo [cuantifica el nº de elementos de un conjunto] [correspondencia]	X	
A	Es capaz de utilizar el concepto de cardinalidad	X	
A	Es capaz de completar el nº de elementos necesario hasta llegar a un número dado. [conteo]??	X	
A	Es capaz de utilizar los conceptos de inclusión/pertenecía	X	
A	Es capaz de utilizar las nociones de forma, tamaño, y color,… [clasificación]	X	
B	Es capaz de indicar el número mayor y menor entre una serie dada [seriación]		X
B	Es capaz de indicar el número anterior y posterior a uno dado [seriación]	X	
B	Es capaz de contar en series crecientes [de 2 en 2, de 3 en 3,…] [seriación]	X	
B	Es capaz de contar en series decrecientes [de 2 en 2, de 3 en 3,…] [seriación]		X
B	Es capaz de completar una serie con nº omitido [identifica la regla que la regula: seriación]		X

TIPO	TEST DE NUMERACIÓN CESPRO 3 y 4	SÍ	NO
B	Es capaz de indicar el número mayor y menor entre una serie dada (nº enteros)	X	
B	Es capaz de indicar el número mayor y menor entre una serie dada (decimales, fracciones)		X
C	Es capaz de utilizar/identificar el concepto de unidades, decenas, centenas, millares,… en un nº		X
C	Es capaz de escribir un nº con las unidades, decenas, centenas, millares que se le indican.		X
C	Es capaz de señalar en un número la cifra de las unidades		X
C	Es capaz de señalar en un número la cifra de las decenas		X
C	Es capaz de señalar en un número la cifra de las centenas, millares,…		X

TIPO	TEST DE NUMERACIÓN CESPRO 3 y 4	SÍ	NO
D	Es capaz de indicar una parte de un total-concepto de fracción- (1/2, 1/3, ¼, 1/5…)		X
D	Es capaz de utilizar el concepto de fracción		X
E	Es capaz de escribir y leer un número dado en su forma de palabra/texto en su forma numérica	X	
E	Es capaz de escribir y leer un número dado en su forma numérica en forma de palabra/texto	X	
F	Es capaz de escribir, utilizar e identificar números ordinales		X
G	Es capaz de escribir, utilizar, identificar y convertir números romanos (I-V-X-L-C-D-M)		X

TIPO	CÁLCULO / RESOLUCIÓN DE OPERACIONES	SÍ	NO
H	Es capaz de distinguir los signos de las operaciones básicas [+ /-]		X
H	Es capaz de distinguir los signos de las operaciones básicas [x / :]		X
H	Es capaz de hacer cálculo mental con operaciones básicas [+ /-]- (hasta 2º EP.)		X
H	Es capaz de hacer cálculo mental con operaciones básicas [+ /- / x / :] (desde 3º EP.)		X
H	Es capaz de distinguir el uso y concepto de los signos aritméticos (+,-, x, :, >,<)		X
H	Es capaz de mantener un nivel similar de cálculo mental como de cálculo escrito		X

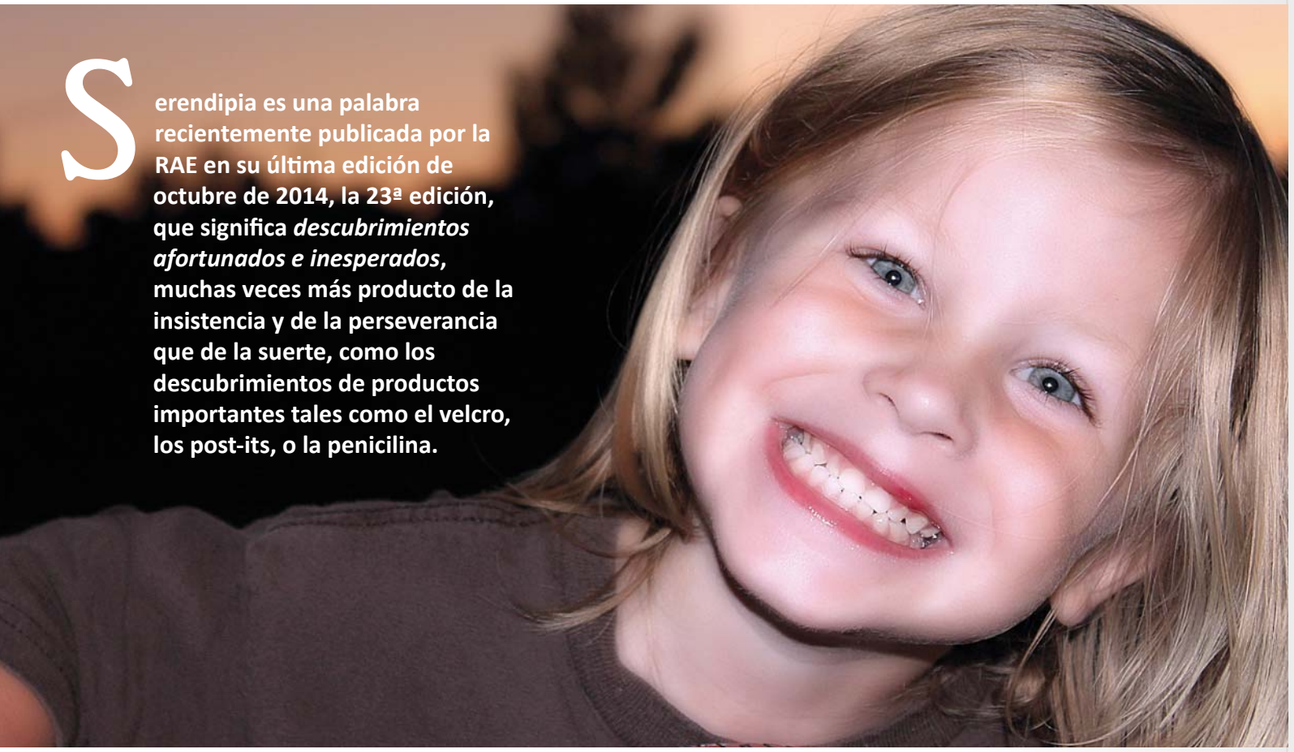
TIPO	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS	SÍ	NO
I	Dificultades en la resolución de problemas: suma/adición		X
I	Dificultades en la resolución de problemas: resta/sustracción		X
I	Dificultades en la resolución de problemas: multiplicación		X
I	Dificultades en la resolución de problemas: división		X

SÍNTESIS DE LOS INDICADORES (#) DE LOS TIPOS DE DIFICULTADES EXISTENTES

TIPO	NUMERACIÓN	SÍ	NO
A	Dificultades para (Conteo/Cardinalidad/Inclusión/Clasificación/Correspondencia/Pertenencia/Comparación)		X
B	Dificultades para realizar diferentes tipos de Seriación (crecientes, decrecientes, con omisiones).		X
C	Dificultades en sistema de numeración decimal (unidades, decenas, centenas, millares,… en un número)	X	
D	Dificultades al aplicar el concepto de fracción (y proporción).	X	
D	Dificultades al aplicar el concepto de número decimal.	X	
E	Dificultades para escribir y leer cantidades numéricas (arábigos, romanos, verbales)		X
F	Dificultades para escribir, utilizar e identificar números ordinales (concepto de ordinalidad)		X
G	Dificultades al leer en voz alta y/o escribirlos al dictado: nº romanos, arábigos y verbales.		X
G	Dificultades para escribir, utilizar, identificar y convertir números romanos (I-V-X-L-C-D-M)		X

TIPO	CÁLCULO / RESOLUCIÓN DE OPERACIONES	SÍ	NO
H	Dificultades en el uso y concepto de los signos aritméticos (+,-, x, :, >,<)	X	
H	Dificultades en la resolución de operaciones: suma/adición	X	
H	Dificultades en la resolución de operaciones: resta/sustracción	X	
H	Dificultades en la resolución de operaciones: multiplicación	X	
H	Dificultades en la resolución de operaciones: división	X	

TIPO	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	SÍ	NO
I	Dificultades en la resolución de problemas: suma/adición	X	
I	Dificultades en la resolución de problemas: resta/sustracción	X	
I	Dificultades en la resolución de problemas: multiplicación	X	
I	Dificultades en la resolución de problemas: división	X	



Serendipia es una palabra recientemente publicada por la RAE en su última edición de octubre de 2014, la 23ª edición, que significa *descubrimientos afortunados e inesperados*, muchas veces más producto de la insistencia y de la perseverancia que de la suerte, como los descubrimientos de productos importantes tales como el velcro, los post-its, o la penicilina.

Hacia la Educación Positiva por Serendipia

Por Juan Fernando Bou Pérez

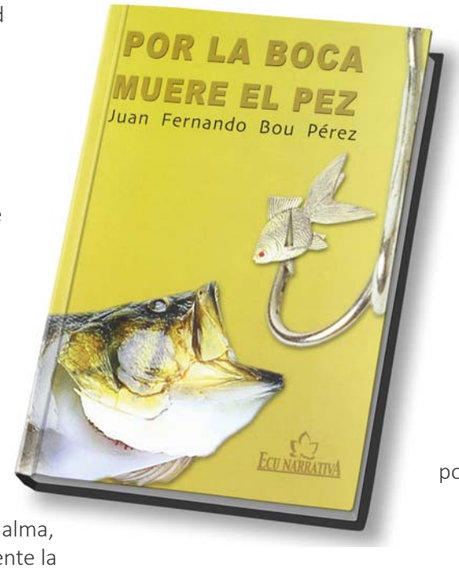
Psicólogo y Coach Educativo. Presidente de la Fundación Aleteia.
Ponente y conferenciante a nivel internacional. Escritor.

Concepto el de serendipia que venero desde hace mucho tiempo, no sólo por su significado sino también por lo mucho que me ha aportado y que tras su "salida a la luz" a través de la RAE ya puedo decir que considero unas de las palabras más bonitas y sonoras del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

Para aquellos que la palabreja les sea desconocida pero les haya generado cierta curiosidad y quieran seguir profundizando en ella, les recomiendo un libro titulado *"Serendipia: descubrimientos accidentales de la ciencia"* de Royston M. Roberts que explica exhaustivamente el significado de la misma y recoge multitud de inventos realizados bajo este concepto. Y aquellos cinéfilos que quieran adentrarse en el concepto de una manera menos científica y más historiada, pueden ver la película *"Serendipity"* (2001) del director Peter Chelsom, que trata el tema del hallazgo casual entre dos personas.

Y llegado a este punto, muchos de vosotros os preguntaréis, ¿por qué el título del artículo, "***Hacia la Educación Positiva por Serendipia"***?, porque vistos los antecedentes, puedo decir sin ánimo de exagerar que he llegado a ser quién soy por serendipia, un profesional apasionado por la **Educación Positiva y el Coaching Educativo** y ávido de querer transformar la Sociedad a través de la mejora de la calidad del Sistema Educativo.

Desde el año 2000, llevaba rumiando la idea de escribir un libro sobre las raíces andaluzas de la familia de mi madre y acabé sumergido casi sin darme cuenta, en la historia de mi corta vida. Esta historia la plasmé en mi primer libro publicado en el año 2004 y titulado ***"Por la boca muere el pez"***, una modesta autobiografía, una especie de glosario íntimo, escrito en apenas 2 meses y algunos días y publicado sin releer, de aquéllas 80 palabras salidas del alma, escogidas sin utilizar prácticamente la consciencia, y estrechamente relacionadas con mi forma de vida.



Y ese libro se ha convertido actualmente en uno de los recursos más potentes que tengo para trabajar la **Educación Positiva** en el aula, transformado en una herramienta denominada **Autobiografía conceptual** dentro del apartado de la escritura y que consiste en que el alumno tiene que listar las 3 ó 4 palabras que más impacto han tenido en su vida hasta ese momento y describirlas en 1 ó 2 párrafos máximo, de corrido y sin releer.

El objetivo principal de esta herramienta es **que el alumno se habitúe a escribir**, da igual sobre uno mismo o sobre los demás, independientemente de la calidad literaria y de la difusión del contenido porque **la escritura es un elemento que permite desarrollar las competencias de pensamiento crítico, autonomía y responsabilidad en el alumnado.**

Y además, este libro *"Por la boca muere el pez"* no sólo me ha llevado a descubrir recientemente una nueva herramienta educativa sino que me permitió, en su momento, coger la confianza suficiente para poder seguir escribiendo y descubriendo nuevos horizontes, como la génesis del Coaching Educativo y la aplicación de la Psicología Positiva al aula.

Como todos sabéis, la **Educación Positiva** consiste en aplicar las investigación empíricas de Martin Seligman y sus colaboradores al ámbito de la enseñanza con el objetivo de **incrementar la motivación y la felicidad del profesorado y del alumnado**, prevenir y/o gestionar los conflictos entre cualquiera de las personas que participamos del mundo de la enseñanza (educadores, familias, alumnado, entidades educativas, gestores de centros, etc), solucionar o minimizar los problemas de conducta, aprendizaje, personales o familiares de nuestro alumnado y si cabe, incrementar el rendimiento académico de éstos.

Y para acabar este artículo haciendo honor a las teorías e investigaciones empíricas de Seligman, donde afirma que una de las 24 fortalezas más importantes que debe desarrollar cualquier persona es el agradecimiento, me satisface agradecer a COPOE que me permita difundir la Educación Positiva y el Coaching Educativo y a todas los profesionales que hacen posible el desarrollo de estas dos disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

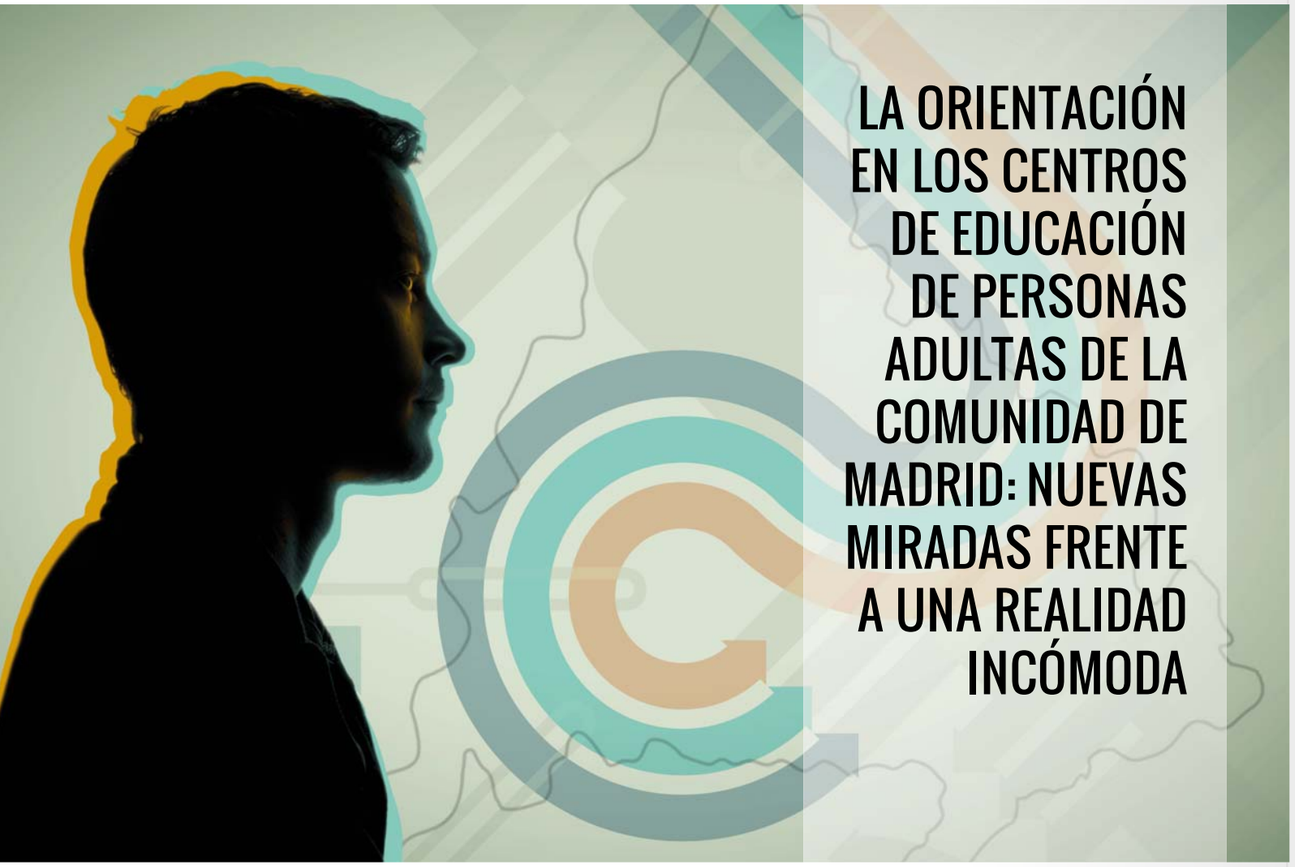
Bou Pérez, J.F. (2013). *Coaching Educativo.* Madrid: LID Editorial.

Bou Pérez, J.F. (2007). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula.* Alicante: Editorial Club Universitario.

Bou Pérez, J.F. (2004). *Por la boca muere el pez.* Alicante: Editorial Club Universitario.

Roberts, R.M. (2004). *Serendipia.* Madrid: Alianza Editorial.

Seligman, M. (2011). *La vida que florece.* Barcelona: Ediciones B.



LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID: NUEVAS MIRADAS FRENTE A UNA REALIDAD INCÓMODA

"No podemos vivir sin aprender". *("¿Por qué tengo que ir a la escuela? Cartas a Tobías" de Hartmut von Hentig).*

¿Cómo es posible que tras cuatro leyes orgánicas de educación haya que seguir justificando la presencia de un profesional de la orientación educativa en los centros de educación de personas adultas?

¿Cómo es posible que la Administración y equipos directivos permanezcan impasibles viendo cómo desaparece la figura del orientador en los centros curso tras curso?

Por Miguel Ángel Martínez Martínez
Orientador en el CEPA "Pablo Guzmán" (Madrid)

LA SITUACIÓN ACTUAL EN LOS CEPA DE MADRID

Desde que se dio por finalizada la campaña de alfabetización en 1973, mucho han cambiado-afortunadamente- las denominadas escuelas para adultos. Cambiaron los términos, las enseñanzas, los manuales, el profesorado y el alumnado.

Tras las sucesivas leyes, y en espera de un nuevo desarrollo normativo específico, si es que esto se produce, la educación de personas adultas en Madrid se desarrolla entre escuelas y universidades populares, la acción de asociaciones y voluntarios, academias privadas y una red pública que abarca los centros de educación de personas adultas y algunos institutos, ofertando las modalidades presencial y distancia. La reducción de plantillas, el aumento de la ratio, la desaparición de las enseñanzas denominadas para la participación-educación no formal- , la reducción de la oferta de español, así como la retirada de las subvenciones a los municipios han modificado el número de participantes en los centros, así como el modelo de enseñanzas que se ofrecían para los barrios, distritos y localidades.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La orientación llegó a los CEPAS al implantarse la educación secundaria en los mismos. Desde entonces, la presencia de orientadores en los centros ha sido progresivamente olvidada y nunca suficientemente extendida ni comprendida. Por otra parte, la secundaria supuso la incorporación de profesorado procedente de cuerpos docentes distintos, configurando unas plantillas diversas constituidas por maestros, profesores de secundaria y personal laboral de la Comunidad y de municipios.

La variedad había de tener en cuenta la historia de muchos centros, así como el origen del profesorado, su formación y su compromiso con proyectos educativos de base territorial. Al mismo tiempo, se produjo la matriculación de un alumnado con perfiles claramente distintos a los que habían conformado los centros: jóvenes procedentes del abandono escolar temprano, algunos sin trabajo y con escasa formación, muchos procedentes de garantía social, de ACE, UFIL y posteriormente de los PCPI. En la actualidad, estos jóvenes constituyen el grueso del alumnado de secundaria y determinan una actuación concreta en los centros por parte del profesorado y de toda la comunidad educativa.

La realidad es aun más diversa, ya que el alumnado también está compuesto por personas mayores en los cursos iniciales; alumnado procedente de otros países y que demanda una formación básica o que requiere aprender español; alumnado con discapacidad intelectual que se incorpora a distintos cursos y enseñanzas. Alumnos diversos, como riqueza y seña de identidad de los centros públicos, que demandan y ejercen el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida, a pesar de las restricciones que modelos cortoplacistas y economicistas desean implantar al entender la escuela como mercado y objeto de negocio y lucro.

¿Cómo afrontan los centros de educación de personas adultas los retos educativos que plantea esta diversidad de participantes, profesorado y colectivos sociales en los que se insertan las comunidades docentes? Aquí radica una de las claves fundamentales para la presencia imprescindible de los orientadores en los CEPAS.

INSTRUCCIONES Y REFERENCIAS LEGISLATIVAS DE ADULTOS

El análisis de la legislación que regula las enseñanzas de la educación de personas adultas debe conducirnos a una concreción de las funciones, tareas y planes que reivindiquen el papel y el valor de la orientación. Las Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, sobre la organización y funcionamiento de los centros de educación de personas adultas, en el régimen presencial y a distancia, para el curso académico 2014/2015 no aportan nada a la organización de la orientación en los centros, limitándose a mantener la estructura de años anteriores respecto a los órganos de coordinación y al profesorado.

Por otra parte, la oferta se especifica de manera que: *"los centros atenderán con carácter prioritario, la educación básica para personas adultas, la formación profesional básica, las enseñanzas técnico-profesionales y cursos de preparación de pruebas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años".* Más adelante explica con detalle la oferta, pues en esta mención no se cita la enseñanza del español como lengua extranjera ni, por supuesto, cualquier enseñanza relacionada con la formación para la participación o la educación no formal[1].

1. En lo que respecta a educación básica distingue las enseñanzas iniciales y las enseñanzas para la obtención del graduado en educación Secundaria (modalidad presencial y distancia), además de permitir un curso de español para inmigrantes en condiciones lamentables (sin distinguir niveles, con un mínimo de 25 alumnos y 4 horas semanales), incluyendo en esta educación básica la denominada formación profesional básica, pudiendo incorporar alumnado de 17 años y requiriendo un total de 25 alumnos.

En el apartado dedicado a las enseñanzas técnico profesionales incluye los Cursos de preparación de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado superior (35 alumnos y 9 horas por grupo para las materias comunes) y los Talleres Operativos para alumnado con discapacidad (entre 10-15 alumnos y 10 horas a la semana).

Otras enseñanzas son la Preparación de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años (mínimo 35 alumnos y 9 horas por grupo), así como las Enseñanzas con soporte telemático (Aulas Mentor), que deben contar con un profesor- administrador durante 2 horas semanales.

En el punto 35 de las Instrucciones se cita por primera vez al orientador del CEPA *"En los centros existirá una comisión de coordinación pedagógica que estará integrada por el director, como presidente, el jefe de estudios y los jefes de departamento didáctico y en su caso, el de orientación. Actuará como secretario, el jefe de departamento de menor edad".*

Debemos, por lo tanto, referirnos a otras normas para entender las funciones de la orientación en los CEPAS con anterioridad a las instrucciones en vigor como son: el Decreto 128/2001, de 2 de agosto del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco de actuación para la educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid (BOCM de 21 de agosto de 2001) y las instrucciones del curso 2008-2009[2].

ESPACIOS DE LA ORIENTACIÓN

Algunos orientadores de los escasos centros que contaban en sus plantillas con este perfil profesional reflexionaron durante varios cursos sobre sus funciones, problemática y aportaciones a los contextos y programas específicos de sus respectivos centros[3]. Una síntesis de las funciones la recoge Sánchez Almagro (2008), permitiéndonos constatar la actualidad de las mismas, si bien todas se vieron afectadas ante el aumento de horas lectivas que cumple el orientador (ver cuadro 1). Por otra parte debemos reseñar el origen de tales funciones en una adaptación de las recogidas en el Reglamento Orgánico de Institutos intentando responder al contexto de la educación permanente y a la escasa definición de tareas que se le otorgaba al orientador desde la normativa específica de los centros de adultos.

En este contexto madrileño, el debate más urgente no debe situarse en el modelo de orientación por el que opta el Centro o el profesional, sino en las tareas que éste ha de ejercer, ya que si dedica prácticamente toda su jornada a impartir una u otra materia o ámbito, esto provoca la imposibilidad de cumplir con las anteriores funciones. De ahí que la responsabilidad de obviar la orientación educativa recaiga directamente en la Administración y en los equipos directivos, situando fuera de los centros todo lo que conlleve atención a la diversidad, como si no fuera ésta la seña de identidad principal del aprendizaje a lo largo de la vida.

Llegan jóvenes en busca de un título, con dificultades de aprendizaje, con problemas y alteraciones de conducta, con experiencias sociales, familiares y educativas frustrantes; llegan inmigrantes con niveles curriculares y de dominio del español muy diferentes, demandando una atención educativa que es un derecho universal; a nuestras aulas llaman personas mayores con el deseo y la necesidad de aprender y de compartir saberes y experiencias. Necesitamos dar respuesta a una formación profesional de jóvenes y adultos, a una demanda de cultura, de vida, de participación que nos reclama actuar como profesionales de la educación y de la orientación, enseñantes que son científicos, además de personas comprometidas con el arte de la educación, con la utopía transformadora de una sociedad más justa y con mayor conocimiento.

NUEVAS MIRADAS DESDE LA ORIENTACIÓN

¿Por qué las direcciones no reclaman la presencia del orientador, que abarca todo el espacio de un centro, optando por rellenar la plantilla de secundaria solicitando un profesor de secundaria con una especialidad concreta?, ¿ por qué este vacío desde la Administración cuando exigen a los enseñantes en sus documentos y declaraciones eficiencia y eficacia?, ¿hacia donde caminan los CEPAS? El modelo se mira en el pasado y encuentra el reflejo en las clases nocturnas, en la educación a distancia, donde es posible "impartir" la docencia con menos profesorado y más alumnos, con menos "gasto" y en menos centros.

Se trata por tanto de imponer un modelo económico, donde se abran paso los centros privados y subvencionados, donde la educación sea un negocio y sea únicamente para aquellos que puedan pagársela.

La orientación educativa que proponemos:

- No se orienta al consumidor de educación, sino a quien requiere el derecho a educarse.
- Promueve el diálogo permanente con la sociedad en la que se inserta la comunidad educativa, con sus problemas y logros, con los agentes sociales, con las asociaciones de barrio, con los empresarios.
- La orientación no es motor económico, sino motor educativo, que construye programas, que incita a la formación continua, que mira las demandas y las necesidades de quienes forman la comunidad educativa.
- Se implica en el cambio, se compromete mediante el diagnóstico psicopedagógico y el diseño de programas que buscan atajar desfases curriculares, ayuda al profesorado y al alumnado en su mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- Atiende a quienes más lo necesitan, prevé posibles conflictos que pueden requerir actuaciones individuales o de grupo.
- Interviene ante el acoso, la homofobia, la marginación por discapacidad o cualquier otra discriminación.
- Dialoga con la ética cotidiana, con la riqueza de la diversidad y de lo diferente, contradiciendo el poder de una relación educativa unidireccional ajena a quienes son el fin mismo de la educación.
- Significa una ruptura con los modelos reiterativos en su concepción metodológica y en una evaluación clasificatoria.
- Es creativa porque proporciona herramientas útiles, caminos inciertos pero ilusionantes para la práctica docente.
- Es respetuosa con la experiencia del pasado y con la necesidad de experimentar para mejorar el futuro.
- Es democrática, porque cree en la participación.
- Es retroactiva porque necesita seguir evaluándose para formarse en aquello que ignora, corrigiendo errores y fracasos.
- Lee cuanto la rodea para abrir las puertas a la cultura y a la ciencia.
- Responde a quien llama a la puerta o a quien entra, porque hace tiempo que la orientación no se encierra en los despachos y camina por los pasillos, se introduce en las aulas y acompaña a los maestros y a los alumnos en su diálogo cotidiano.

Es tiempo para que la palabra y el esfuerzo del maestro y del orientador se posen sobre ese infinito universo que es el ser humano. Es tiempo de promover un modelo de Orientación en educación a lo largo de la vida que la legislación educativa ignora.

2. Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio (BOE del 29) y Orden 1756/2004, de 10 de mayo, por la que se regulan los censos de las asociaciones, federaciones y confederaciones de alumnos de centros docentes que imparten enseñanzas escolares (BOCM del 25); Orden de 29 de febrero de 1996 por la que se modifican las Órdenes de 29 de junio de 1994 por las que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil y colegios de educación primaria y de los institutos de educación secundaria; Orden 4587/2000, de 15 de septiembre, de la Consejería de Educación, sobre organización de las enseñanzas de educación básica y de la obtención del título de graduado en educación secundaria para las personas adultas. (BOCM de 21 de septiembre de 2000. Corrección de errores: BOCM de 27 de octubre de 2000); Decreto 61/2001, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben reunir los Centros de Educación de Personas Adultas. (BOCM de 22 de mayo de 2001); Decreto 62/2001, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se crea la Red de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid. (BOCM de 22 de mayo de 2001); Decreto 128/2001, de 2 de agosto, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco de actuación para la educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid. (BOCM de 21 de agosto de 2001. Corrección de errores: BOCM de 12 de septiembre de 2001); Orden 4274/2003, de 29 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros públicos de Educación de Personas Adultas con sede en establecimientos penitenciarios de la Comunidad de Madrid. (BOCM de 29 de agosto de 2003); Decreto 178/2003, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se crean seis centros públicos de educación de personas adultas dependientes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid con sede en establecimientos penitenciarios. (BOCM de 5 de agosto de 2003); Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, (B.O.E. de 9 de marzo de 2004) y a los Reales Decretos que con posterioridad han establecido determinadas cualificaciones profesionales o certificados de profesionalidad que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones, así como a sus correspondientes módulos formativos, que se incorporan al Catálogo Modular de Formación Profesional; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el apartado 10 del artículo 3, ha incorporado, como consecuencia de las modificaciones reguladas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, los ciclos de Formación Profesional Básica dentro de la formación profesional del sistema educativo; Orden 3219/2010, de 8 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas en la Comunidad de Madrid (BOCM de 6 de julio de 2010. Corrección de errores: BOCM de 11 y 24 de agosto de 2010); Orden 3894/2008, de 31 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se ordenan y organizan para las personas adultas las enseñanzas de bachillerato en los regímenes nocturno y a distancia en la Comunidad de Madrid. (BOCM de 26 de agosto de 2008); Orden 3888/2008, de 31 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se establece la organización de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por personas adultas (BOCM de 29 de agosto de 2008. Corrección de errores: BOCM de 24 de septiembre de 2008); Instrucciones de la Dirección General de Educación secundaria y Enseñanzas Profesionales para el curso académico 2008/2009, sobre la organización y funcionamiento de los Centros que imparten Enseñanzas de educación de personas adultas; Orden 4664/2008, de 8 de octubre, de la Consejería de Educación, por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria para la concesión de subvenciones destinadas a entidades sociales sin fines de lucro para la enseñanza básica de personas adultas en la Comunidad de Madrid, a desarrollar en el curso 2008-2009. (BOCM de 17 de octubre de 2008); Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE de 24 de noviembre); Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 28); Orden 5560/2008, de 1 de diciembre, de la Consejería de Educación, de corrección de errores de la Orden 3888/2008, de 31 de julio, por la que se establece la organización de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por personas adultas. (BOCM de 29 de diciembre de 2008); Resolución de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de 16 de junio de 2009, que autoriza los cursos de preparación de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado superior en los CEPA; Orden 1670/2009, de 16 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la evaluación en las enseñanzas para la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria por personas adultas y los documentos de aplicación (BOCM de 6 de mayo de 2009); Orden 3219/2010, de 8 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas en la Comunidad de Madrid.(BOCM de 6 de julio); Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros (BOE del 9), Real Decreto 83/1996, de 16 de enero (BOE de 21 de febrero); Orden 11168/2012, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se amplía la competencia docente para impartir el módulo de Lengua Extranjera en las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas. (BOCM de 29 de octubre de 2012); Orden 11997/2012, de 21 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan las pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria destinadas a personas mayores de dieciocho años en la Comunidad de Madrid. (BOCM de 24 de enero de 2013); Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo; Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional.

3. Martínez, M. A y Sánchez, Mª L. (coordinadores) (2005). *Propuesta para la orientación en los centros de educación de personas adultas.* Madrid: Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

CUADRO 1. FUNCIONES DEL ORIENTADOR EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

- Formular propuestas al Equipo Directivo y al Claustro relativas a la elaboración y modificación de los documentos organizativos del centro, de Enseñanza-Aprendizaje y de la Acción Tutorial, según la normativa vigente.
- Aplicar y coordinar el proceso de la Valoración Inicial del Alumnado.
- Elaborar en colaboración con los tutores de todos los cursos y módulos que se imparten en el Centro, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, según las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, atendiendo principalmente al alumnado que finaliza la educación secundaria que se oferta en nuestros centros.
- Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica, profesional y del plan de acción tutorial, elevando al Consejo de Centro una memoria sobre su funcionamiento al final de curso.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar adaptaciones curriculares apropiadas para el alumnado con necesidades educativas especiales, siguiendo los criterios propuestos desde la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Colaborar con el profesorado del centro, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que lo precise, incluidos quienes posean necesidades educativas especiales.
- Realizar una valoración psicopedagógica del alumnado que presente especiales dificultades.
- Coordinar la atención del alumnado con características de compensación educativa.
- Participar en la elaboración del consejo orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumnado, habrá de formularse al término de la Educación Secundaria.
- Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.
- Promover la investigación educativa, la innovación en el Centro, así como coordinar las actividades de formación y perfeccionamiento del Equipo Docente con los Centros de Formación del Profesorado.
- Organizar y realizar actividades complementarias y de enseñanzas abiertas en colaboración con el departamento u órgano correspondiente.
- Coordinar la Orientación Profesional y Laboral con aquellas Administraciones o Instituciones competentes en la materia.
- Elaborar el plan de actividades del departamento, así como el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Orientación Académica, Profesional y el Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; elaborando al final de curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del plan del departamento.
- Proporcionar al alumnado cuanta información sea precisa sobre todas las ofertas formativas existentes en el ámbito territorial del Centro, tanto de carácter profesional como académico, así como de aquella que facilite su inserción profesional.
- Colaborar con el Equipo Directivo en el fomento de las relaciones con el entorno socio-laboral relacionado con la formación del alumnado.

Cuadro 2. DATOS

La Comunidad de Madrid cuenta en la actualidad con:

- 64 Centros de Educación de Personas Adultas, algunos con carácter comarcal.
- 6 Centros en instituciones penitenciarias.
- Institutos de Educación secundaria con oferta de ESPA presencial y distancia.
- Hemos podido contrastar la presencia de 16 orientadores y 3 más con jornada reducida, si bien en la resolución de vacantes en las plantillas de los centros de la Comunidad de Madrid únicamente aparecen 31 centros de educación de personas adultas con la plaza de orientación educativa (Resolución de 21 de abril de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos, BOCM nº100 de 29 de abril).

Cuadro 3. DISTRIBUCIÓN HORARIA DEL ORIENTADOR EN CEPA

Las horas del orientador en un CEPA de la Comunidad de Madrid:

- Normalmente, el orientador se ocupa de impartir el Ámbito Social en Secundaria, sin poseer la especialidad. Dependiendo del Centro y de la Inspección, el número de horas lectivas variará entre las 9 y las 20 horas.
- Puede desempeñar también otras horas lectivas en distintos grupos de enseñanza básica o de formación básica profesional.
- Puede ser tutor de un grupo.
- Posee horas lectivas para el desempeño de la orientación, pero su número también dependerá de la situación de los Centros y de la autorización de la Inspección.
- La orientación incluye tiempos de atención a alumnos, a grupos, al profesorado, relación con entidades, ejecución de programas (tutoría y acción orientadora; valoración y tratamiento de dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje; programas en el ámbito de las enseñanzas para la participación; información, asesoramiento y programas en el ámbito técnico y profesional…).
- Es jefe del departamento de orientación, lo que conlleva un conflicto al formar parte o ser jefe del departamento didáctico del Ámbito Social.
- Pertenece a la Comisión de Coordinación Pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Acaso, M. (2013). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación.* Barcelona: Paidós.

Barton, L. (comp.) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad.* Madrid: Ediciones Morata.

Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje.* Sevilla: Fundación ECOEM.

Martín, E. y Solé, I. (coords.) (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención.* Barcelona: GRAÓ.

Martínez, M.Á. y Sánchez Almagro, M.L. (coords.) (2005). *Propuesta para la orientación en los centros de educación de personas adultas.* Madrid: Dirección General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid

Rezola, R. (Ed.) (2013). *Otra educación es posible.* Barcelona: Alertes.

Sánchez Almagro, M.L. (2008). *Funciones de los orientadores de los centros de educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid.* Disponible en: http://www.educaweb.com/noticia/2008/09/22/funciones-orientadores-centros-educacion-personas-adultas-comunidad-madrid-3178/

EL ALUMNO COMO PROTAGONISTA: ¿EL VIAJE O EL DESTINO?

Por Pilar Martín Pérez y Sonia Esteban Rodríguez
Universidad de Valladolid

Vivimos tiempos convulsos en el mundo educativo, leyes que cambian, recortes presupuestarios, padres, profesores y alumnos insatisfechos, reivindicaciones, cifras y datos desalentadores y un largo etcétera.

El mundo cambia, la sociedad cambia, los alumnos ya no necesitan ser acumuladores de conocimiento. Este siglo XXI reclama nuevas y escurridizas habilidades y competencias que quizá el sistema educativo aún no está preparado para "enseñar".

¿Qué es enseñar? ¿Quién te enseñó a montar en bici? Piénsalo. Con toda seguridad al principio estarás tentado de decir que tu padre o madre, algún amigo o hermano mayor. Pero si lo piensas un poco más llegarás a la conclusión de que no fueron ellos los que te enseñaron, aprendiste solo.

Ellos te guiaron, te acompañaron, te dieron consejos e instrucciones, todo lo cual no evitó que en tus primeras excursiones tuvieras las rodillas peladas y algún chichón. Tú aprendiste. Nadie enseña nada. Como mucho nos ayudan a aprender.

De eso se trata. En un mundo cambiante en el que no sabemos a qué tendrán que dedicarse los niños y jóvenes de hoy día, lo único que podemos hacer por ellos es ayudarles a aprender. Y el aprendizaje más valiosos es precisamente ese, el "aprender a aprender" autónomo.

Hay cientos, no sé si podríamos decir miles, de profesionales de la educación por el mundo que son conscientes de esto y que luchan desde sus pequeñas esferas por ir en pos de los tiempos. Evidentemente el sistema educativo cambia con todos esos profesores comprometidos que luchan día a día en todos los niveles, desde las guarderías hasta los másteres universitarios o los programas de doctorado. Quizá se trate sólo de un problema de velocidad, de acoplamiento, o quizá sea sólo una cuestión de implantación a gran escala. Hay centros modélicos que han sabido hacerlo, profesores que lo hacen día a día de forma anónima en sus aulas, incluso países que han sabido erigirse en el estandarte de la educación del siglo XXI. Pero las nuevas generaciones necesitan de todos y cada uno de nosotros para formarse, para desarrollarse, para llegar a ser, en un mundo que aún no sabemos cómo será.

Reputados estudios nos dicen que los niños piensan de forma muy similar a como lo hacen los científicos, que su curiosidad no se satisface con el resultado final sino que buscan los caminos que llevan a él. Si les damos a nuestros alumnos el trabajo hecho estamos matando su curiosidad, tanto como matamos su creatividad. Esa es la eterna reivindicación de Ken Robinson y de tantos expertos estudiosos del proceso enseñanza/aprendizaje. Este es el espíritu con el que trabajamos, investigando nuevas y más eficientes formas de llegar a nuestros alumnos y de sembrar en ellos el "gusanillo" de la curiosidad que es el padre de todo conocimiento.

Pero no podemos sembrar, regar, cuidar y desarrollar esa curiosidad si no es en un ambiente propicio para ello. Entramos de lleno, por tanto, en el mundo de las emociones. ¿Qué emociones? ¿Las básicas de las que tradicionalmente nos hablan los libros de psicología? Quizá sí, pero entendemos que no bastan. Estas, las emociones tradicionalmente consideradas básicas (tristeza, miedo, asco, rabia, alegría y sorpresa), son mayoritariamente desagradables y por ello tendemos a evitarlas. Sólo la alegría nos puede llegar a motivar en alguna dirección. Necesitamos una nueva plataforma para trabajar con las emociones de nuestros niños y adolescentes, tenemos el arco pero nos falta la piedra clave que lo sustente.

Esa clave la pone Roberto Aguado con su nueva clasificación en la que incluye tres nuevas emociones básicas fundamentales en la educación: Curiosidad, Admiración y Seguridad ("Es emocionante saber emocionarse" EOS, 2014). Sólo en ambientes seguros, que despierten la curiosidad, la admiración y nos procuren alegrías podremos aspirar a que nuestros alumnos lleguen a la autorrealización (Maslow) y al flow (Csíkszentmihályi), que crezcan como personas, que aprendan a gestionar sus emociones, a desarrollar sus habilidades sociales, su creatividad, su capacidad de decisión, a gestionar su libertad y a comprometerse consigo mismos y con los demás. Sólo trabajando desde emociones ajustadas a la situación que se vive podremos contrarrestar las desajustadas y hacer del aprendizaje un camino de disfrute en sí mismo no condicionado a la meta. Es ahí desde dónde entendemos que debemos trabajar, desde C.A.S.A., desde la Curiosidad, la Admiración, la Seguridad y la Alegría.

No podemos entender esa C.A.S.A. si no es desde su totalidad, no podemos prescindir de ninguno de sus pilares. La curiosidad es el motor del aprendizaje, de cualquier modalidad, pero sobre todo del aprendizaje por descubrimiento del que nos habla Bruner o del vicario del que nos habla Bandura.

La admiración es, según nos dice la R.A.E., "ver, contemplar o considerar con estima o agrado especiales a alguien o algo que llaman la atención por cualidades juzgadas como extraordinarias". Es por tanto obligación del profesor ser ese referente, ese modelo a seguir por sus alumnos, conseguir que le admiren, no en el sentido coloquial y mundano del término como se admira a una estrella de cine, sino en el sentido de contemplar o considerar con estima o agrado.

La alegría es fundamental en nuestras vidas, es la que nos ayuda a conectar con lo positivo y a mantenerlo, nos automotiva, nos "engancha" a las cosas. Es la que nos da fuerzas para emprender y nos empuja a mantener lo emprendido. Pero no debemos hacer de ella la meta última de nuestro proceder o nos condenaremos a la frustración. Estar permanentemente alegre no sólo es imposible, sino patológico y no puede significar otra cosa que disfunción o intento de huida de la realidad. Hay momentos en la vida, en el día, en los que lo sano es estar triste, o preocupado, o enfadado o

frustrado o rabioso. Además, si buscamos la alegría como fin en sí misma, estamos abocados a lo efímero, y en último término a la decepción.

Para nosotras, seguidoras de Aguado, la meta ha de ser la seguridad puesto que es desde ella desde donde podemos llegar a la satisfacción, a la autonomía, al sentido común, el autocuidado, la asertividad y la autorrealización. Si nos sentimos seguros podremos disparar la curiosidad y la admiración para lanzarnos a nuevos aprendizajes alejados de las emociones desagradables que capan cualquier tipo de aprendizaje y sobre todo su disfrute. Es esta emoción la que sustenta y propicia todas las demás, es la que conforma los muros maestros de la C.A.S.A.

Pero no se trata en absoluto de priorizar las emociones sobre la razón, esto sería caer en el error contrario al que tratamos de paliar. Si los sistemas educativos precedentes han priorizado el hemisferio izquierdo del cerebro humano nosotras no proponemos priorizar el derecho. Se trata de desarrollar ambos y de fortalecer las interrelaciones que surgen entre ellos para, desde esa sinergia, aprender a gestionarnos integralmente y así poder dar soluciones a los problemas que nos pueda plantear el entorno. Ese es el I+D que defendemos.

En las guarderías, en la educación infantil y primaria, esto se empieza a hacer en mayor o menor medida, dependiendo de los centros. Los niños aprenden a sumar y a relacionarse con sus compañeros, a formar figuras geométricas y a darles un significado creativo, personal y simbólico que el profesor valora y ensalza. Se hacen dinámicas grupales, se atiende la diversidad; cada vez más encontramos talleres para niños de altas capacidades, actividades extraescolares que implican gestión emocional e iniciativas diversas que pretenden ese I+ D del que hablamos.

Lo descorazonador es que en secundaria, aunque cada vez con más excepciones, parece como si toda esa energía, esa concienciación social por la educación integral de nuestros niños, desapareciera; es como si el "hacerse mayor" llevara consigo la "domesticación" del hemisferio derecho. Por no hablar del bachillerato, la formación profesional o la universidad. En estudios superiores, no obligatorios, y sobre todo en esos más científicos o técnicos, este hemisferio no tiene cabida y no en pocos casos incluso se castiga su uso.

Lo paradójico es que estamos formando docentes con ese modelo y pretendemos que entren en las aulas de secundaria y sean capaces de ayudar a nuestros adolescentes a desarrollarse de forma integral. Profesores de matemáticas, física, historia, inglés o tecnología, por ejemplo, con vastos conocimientos en sus áreas, se ven desbordados por las nuevas exigencias del alumnado y de los tiempos. ¿Cómo alguien cuya creatividad quedó oxidada en la infancia, allá por los años 70 u 80, puede pretender que sus alumnos desarrollen la suya? ¿Cómo alguien para quien los contenidos son lo primero y lo único puede insertar en sus clases aspectos transversales más afectivos, emocionales o personales? Es difícil.

El cambio ha de empezar necesariamente desde arriba, desde la formación integral del profesorado; desde ese sacudir a nuestros egresados del sistema educativo esa inercia del protagonismo del hemisferio izquierdo que cohíbe la participación del derecho. Entendemos que la única forma de plantear esto es desde la experiencia en primera persona.

"Conduces tú" es la historia de cómo zafarse de esas inercias. Es el planteamiento, desde el minuto cero, de que el todo es mayor que la suma de las partes, de que el grupo es capaz de generar una riqueza inalcanzable desde la individualidad y de que es ese grupo el que nos agita y nos libera de las inercias. Gestamos un nuevo modelo de aula para vivirlo, para sentirlo en primera persona; para que conociéndolo desde dentro, nuestros nuevos docentes sepan y puedan llevarlo a sus aulas, cualesquiera que sean.

Dice Roberto Aguado que "lo importante no es saber lo que hay que hacer, sino ser capaz de hacerlo". Vygotsky planteaba que "las funciones mentales aparecen primero en el plano social, entre los individuos, y luego son internalizadas y pueden ser realizadas a nivel individual".

De la conjunción de esas dos premisas surge esta apuesta por vivir, por sentir, en grupo y en primera persona, la necesidad del cambio.

No bastan teorías ni tratados, no podemos formarnos solos delante de los libros o de las pantallas de ordenador; ni nosotros como docentes, ni nuestros niños y adolescentes que están en pleno proceso de descubrimiento y desarrollo personal y social. Necesitamos sentir en nuestras propias carnes, experimentar, practicar, errar, innovar, adaptar, probar, intentar una y mil veces hasta llegar por nosotros mismos a esa meta personal que nos hemos trazado. Y necesitamos hacerlo en grupo porque la vida es en grupo.

Este es el reto, lo que nosotras entendemos por la semilla del cambio. El objetivo, a partir de aquí, se nos dibuja claro, un nuevo modelo de aula: "aquel en el que un grupo de alumnos trabajan, comparten, aprenden, se divierten absortos en una tarea que les motiva, les engancha, les encanta hacer, superada la cual se sienten orgullosos de sí mismos y de lo conseguido. Eso es tanto como decir que se sienten FELICES. "

Para conseguirlo recurrimos a técnicas y herramientas de coaching, hundiéndonos en sus raíces. Hace ya muchos siglos que Sócrates predicaba por el ágora que el conocimiento está en nosotros mismos y que la labor de un buen docente es ayudar a "parirlo". Para ello él utilizaba preguntas, las que hoy se conocen como preguntas poderosas desde el coaching. Fue también este pensador, que podríamos considerar uno de los padres de nuestra civilización, el que nos ayudó a entender que la reflexión vale más que el puro conocimiento, que conocernos a nosotros mismos es el principio y el fin, que hay tantos mundos como mentes pensantes y que no hay conocimiento si no es desde la experiencia en primera persona.

A partir de ahí muchas son las premisas, las técnicas y herramientas que despliega el coaching para ayudar al coachee a llegar a ser quien quiere y puede ser. Nosotras utilizamos todo ese bagaje y lo ponemos a disposición del docente para que guíe, acompañe a sus alumnos en ese apasionante viaje que es crecer y desarrollarse, llegar a ser quien uno quiere y puede ser.

Lo hacemos desde esa primera persona, desde esa experiencia vivida y sentida de la que nos hablaba Sócrates. Queremos que los futuros docentes pongan a prueba y desarrollen su propia creatividad, sus emociones, la gestión de las mismas, sus habilidades sociales y su capacidad de decisión, su espíritu crítico y su compromiso partiendo de su propia libertad. Si ellos son capaces de vivir, de sentir que esto les enriquece, trasmitirán esa filosofía de trabajo a todo lo que hagan en el aula.

Albert Einstein defendía que "el estudio y en general la búsqueda de la verdad y la belleza conforman un área donde podemos seguir siendo niños toda la vida". Ése es el docente que creemos que nuestros niños, adolescentes y jóvenes necesitan, uno que baje de la tarima y dude con ellos, uno que empatice con sus miedos, sus rebeldías y sus incertidumbres. Uno que trabaje desde su niño interior, como dice Cesar Bona (maestro nominado al Global Teacher Prize), para desde ahí ayudarles a aprender, propiciar el placer del aprendizaje entre iguales y lanzar nuevos retos de crecimiento personal y grupal.

"Conduces tú. Coaching educativo: respirando el cambio", trata de hacer transparente ese proceso narrando en primera persona las experiencias y vivencias que tanto desde el profesor como desde el alumno derivan de un planteamiento como el que proponemos. En su lectura se va dibujando un proceso de ida y vuelta, de constante retroalimentación y empatía, en el que al final es difícil saber quién aprendió más, el alumno o el profesor.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Aguado Romo, R. (2014). *Es emocionante, saber emocionarse.* Madrid: EOS.

Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassá, É., Pérez González, J. y otros. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* Espluges de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

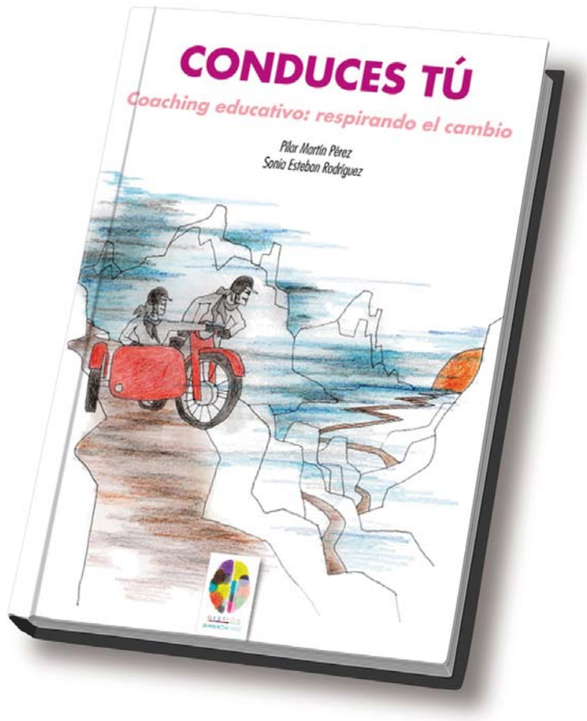
Csíkszentmihályi, M. (2003). Fluir (Flow). *Una psicología de la felicidad.* Barcelona: Kairós.

González Pérez, C. (2011). *Veintitrés maestros de corazón. Un salto cuántico en la enseñanza.* Madrid: Mandala Ediciones.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad.* Madrid: Díaz de Santos.

Nogués, F.P. (2003). Sócrates y la filosofía griega. *A parte rei, 26.* Disponible en http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/socrates.pdf

Pérez Lizeretti, N. (2012). *Terapia basada en inteligencia emocional.* Lleida: Milenio.



LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA CON LA L.O.M.C.E.

ANÁLISIS LEGISLATIVO

Ante la publicación del número 2 de la Revista de COPOE "EDUCAR Y ORIENTAR" y dado que el próximo curso 2015-16 comienza la aplicación en ESO y Bachillerato de los nuevos currículos de la LOMCE, parece oportuno reflexionar sobre cómo queda con la nueva Ley Orgánica de Educación la *"Orientación Educativa"*.

En el momento de cerrar este documento se han publicado en el BOE las siguientes disposiciones legales que afectan a todo el Estado:

- ***LEY ORGÁNICA 8/2013*** para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE de 10-12-2013).
- ***Real Decreto 126 /2014*** sobre currículo básico de la Educación Primaria (BOE 1-3-2014).
- ***Real Decreto 127/2014,*** que regula la F. P. Básica, catorce títulos profesionales básicos, sus currículos y modifica el R. Decr. 1850/2009 de 4-12 (BOE de 5-3-2014).
- ***Real Decreto 356/2014,*** que establece siete títulos de FP Básica (BOE de 29-5-2014).
- ***Orden ECD 65/2015,*** sobre relaciones entre competencias, contenidos y criterios de evaluación de la Ed. Primaria, la E.S.O. y el Bachillerato (BOE de 29-1-2015).
- ***Real Decreto 1105/2014,*** sobre currículo básico de la E.S.O. y del Bachillerato (BOE de 3-1-2015).

SOBRE LOS CONTENIDOS SUBSISTENTES DE LA ORIENTACIÓN QUE PROCEDEN DE LA L.O.E.

La LOMCE no deroga la LOE sino que modifica algunos de sus artículos. En lo relativo a la **regulación de la orientación educativa** se mantienen la mayor parte de los contenidos que vino a regular la LOE.

En cuanto a las **referencias directas a la Orientación en el articulado que continúa en vigor de la L.O.E.** encontramos las siguientes:

- En el **Título Preliminar** se contempla entre los principios que inspiran el sistema educativo español *"La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores"* (artº 1.f).
- En el **Título I** sobre *"Las enseñanzas y su ordenación"*, en el Capítulo III dedicado a la etapa de **E.S.O.** encontramos otra referencia a la orientación, en el **artículo 22** sobre los *"Principios generales"* de esta etapa donde dice que *"En la E.S.O. se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado"*. Más adelante se indica que *"el cuarto curso tendrá carácter orientador tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral"* (artº 25.6).
- En los **Principios pedagógicos** en que se basa esta etapa se dice *"Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa"*.
- Hay que seguir avanzando hasta llegar al Título III sobre el **"Profesorado"** cuyo Capítulo I establece entre sus **funciones (artículo 91.c):** *"La tutoría de alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje, en colaboración con las familias"*.
- En el Capítulo III al regular la **Formación permanente del Profesorado** como derecho y obligación de todo el profesorado y responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros **(artº 102)** se establece que *"Los programas de formación permanente deberán contemplar... todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros..."*.
- El Título IV que regula los **Centros docentes** en su Capítulo II de los *"Centros públicos"* observamos que difiere a las Administraciones educativas la dotación de los recursos complementarios necesarios para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, correspondiendo a dichas Administraciones proporcionar *"servicios educativos externos"*... expresión que no nos gusta a quiénes hemos tenido la suerte de pertenecer a Departamentos de Orientación (internos) en los I.E.S. en los últimos años, pues consideramos positiva nuestra inserción dentro de los Centros.
- En su momento sufrimos una decepción al conocer la redacción final del **artículo 130** que regula los **Órganos de coordinación docente:** *"Corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación..."*.
- En el **Título VIII** sobre los **Recursos económicos** en el **Artículo 157** de su Capítulo II que trata de los **"Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado"** se dice que *"Corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley..."*
- h) La e**xistencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.** Esta inclusión supuso la entrada en el articulado de un texto que en el proyecto de ley figuraba como "disposición adicional".
- Si se continúa leyendo el texto que permanece desde la publicación de la LOE, el 3 de mayo de 2006, aparecía la **única mención literal al *"Departamento de Orientación"* de toda la Ley** en la Disposición Adicional Octava al regular el Cuerpo de Catedráticos cuando se indica que *"Con carácter preferente se atribuye a los funcionarios de los cuerpos citados: b) El ejercicio de la jefatura de los departamentos de coordinación didáctica, así como, en su caso, del Departamento de Orientación"*.

ACTUACIONES QUE SE DERIVAN DE CONTENIDOS MANTENIDOS DE LA LOE

Es en las **actuaciones relacionados con la orientación educativa que se derivan indirectamente del articulado** que se mantiene **de la L.O.E. hemos de recordar las siguientes:**

- **Artículo 19,** que regula los **Principios Pedagógicos de la E. Primaria:** *"En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje* y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo...".
- **Artículo 22** en los **Principios generales de la E.S.O.** dice *"La E.S.O. se organizará de acuerdo con los principios de ed. común y atención a la diversidad del alumnado.* Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad. Entre las medidas señaladas se contemplarán **adaptaciones del currículo... para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.**
- En el **Título I** sobre **Equidad en la Educación** al regular en su Capítulo I lo referido al **alumnado con n.e.a.e.** dice: *"La identificación y valoración* de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, *por personal con la debida cualificación,* y en los términos que determinen las Administraciones educativa".
- Y al hablar del **alumnado con AA.CC.II.** (Sección 2ª) se dice que *"Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades"*.

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

- En el **Título V** sobre la **Autonomía de los Centros** se establece respecto a los Recursos en el artículo 22 que: 1. *"Los centros estarán dotados de **recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad…".***
  2. Las Administraciones educativas **podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros en razón de los proyectos** que así lo requieran o en atención a la necesidad de la población que escolarizan."

TAREAS ORIENTADORAS QUE SE DERIVAN DE CONTENIDOS INCORPORADOS POR LA L.O.M.C.E.

En el **artículo 16.2** se indica como finalidad de la E. Primaria *"facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el **hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo**, el sentido artístico, la creatividad **y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral**, … y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la ESO".*

En el **artículo 17 b** se incluye: *"Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor".*

En el **artículo 18** se establece: 5. …la acción tutorial orientará el proceso individual y colectivo del alumnado. 6. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas áreas de la etapa…el emprendimiento se trabajará en todas las áreas.

En el **artículo 20.1** sobre la Evaluación durante la E. Primaria se dispone: *"Se establecerán las medidas más adecuadas para que… las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con n.e.e.".* El **apartado 4** indica: *"Se prestará especial atención… a la atenc. personalizada de los alumnos y alumnas, la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar".*

En el **artículo 21.3** sobre **Evaluación final de E.Primaria** establece: *"El resultado de la evaluación se expresará en niveles…se hará constar en un **informe**, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá **carácter informativo y orientador…".** "Las Administraciones Educativas podrán establecer **planes específicos de mejora…"** .*

El **artículo 23 bis** sobre los **Ciclos de la E.S.O.** organiza la etapa en **dos ciclos** desiguales, uno de tres cursos y otro de uno solo, con carácter fundamentalmente propedéutico.

El **artículo 24.3** sobre **Organización del 1º Ciclo de ESO** dispone que en el **curso 3º** los alumnos y alumnas deberán elegir entre Matemáticas Orientadas a las **Enseñanzas Académicas** o bien Orientadas a las **Enseñanzas Aplicadas**, además de …materias del denominado bloque de **asignaturas específicas**, entre ellas ***"Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial".***

El **artículo 25** sobre **Organización del 4º Curso** establece que los alumnos y alumnas podrán escoger cursarlo por una de dos opciones: a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato. b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.
En el **apartado 9** se establece que *"las AAEE y en su caso los Centros **podrán elaborar itinerarios para orientar a los alumnos y alumnas en la elección de las materias,…".***

En el **artículo 26** se ha añadido un **apartado 6** donde dice que ***"se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas para el alumnado con discapacidad",*** en especial para aquel que presenta dificultades en su expresión oral. **Adaptaciones** que en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

El **artículo 27** regula los nuevos **Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (P.M.A.R.),** que sustituyen a los anteriores Programas de Diversificación Curricular, los cuales se podrán establecer en 2º y 3º de ESO, con una metodología específica, a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y en su caso de materias diferente a la establecida con carácter general, para después cursar 4º por la vía ordinaria y obtener el título de Graduado en ESO, pudiendo proponerse para su entrada alumnos/as que hayan repetido al menos un curso, en cualquier etapa, y que no estén en condiciones de promocionar de 1º a 2º o de 2º a 3º, o excepcionalmente para repetir 3º, y están ***dirigidos a alumnos/as que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo*** (es decir presentar interés). *"Las Administraciones Educativas garantizarán al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que con carácter general se prevean para este alumnado".*

En el **artículo 28** sobre **Evaluación y promoción** se dispone que ***"se establecerán las medidas más adecuadas para que …las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con n.e.e.".***
En el **apartado 7** se indica que las Administraciones educativas establecerán medidas de refuerzo educativo con especial atención a las **n.e.a.e.** La aplicación personalizada de las medidas se revisará periódicamente… regulando también el ***consejo orientador*** que habrá de entregarse **al finalizar cada uno de los cursos** de E.S.O. e *"incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta del itinerario más adecuado a seguir, que podrá incluir la incorporación a un PMAR o a un ciclo de FP. Básica".*

El **artículo 30** regula la **Propuesta de acceso a F.P. Básica** estableciendo que *"El equipo docente podrá proponer, en su caso a través del **consejo orientador, la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de F.P. Básica** cuando el grado de adquisición de las competencias así lo aconseje, siempre que cumpla los **requisitos** establecidos en el **artículo 41.1** tener cumplidos 15 años o cumplirlos durante el año natural, no superar los 17, haber cursado el primer ciclo de ESO o excepcionalmente el 2º curso y haber propuesto el equipo docente la incorporación a un ciclo de F.P.B. de conformidad con lo indicado en el artículo 30."*

El **artículo 34** regula la **Organización general del Bachillerato** disponiendo en el apartado 2 que *"se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral".* Estas **adaptaciones** en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

El **artículo 34 bis** establece en el **apartado 6** que las Administraciones educativas y, en su caso, los centros podrán elaborar ***itinerarios para orientar a los alumnos y alumnas en la elección de las materias troncales de opción.***

El **artículo 35.3** establece que *"En la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo".*

El **artículo 36.1** se dispone que *"Se establecerán las medidas adecuadas para que las condiciones de realización de las **evaluaciones se adapten a las necesidades del a.c.n.e.e.".***

El **artículo 39.7** dispone que ***"En los estudios de F. P. se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con n.e.a.e.".***

El **artículo 41.6** sobre las **condiciones de acceso y admisión a los ciclos de F. P.** establece que *"Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las pruebas de evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con n.e.e."... "Se establecerán **medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera** para el alumnado con **discapacidad** en especial para aquél que presenta **dificultades en su expresión oral.** Estas **adaptaciones** en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas".*

El **artículo 42** sobre **Organización de la oferta de FP Básica** establece que ***"la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración".***

En el **artículo 71** se establece:

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el **máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional,**… Las Administraciones educativas podrán establecer **planes de centros prioritarios** para apoyar especialmente a los centros que escolaricen ***alumnado en situación de desventaja social.***

2. Corresponde a las AAEE asegurar los **recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar n.e.e., por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus AACCII, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales** y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En el **artículo 76** se dispone que *"Corresponde a las AAEE adoptar las **medidas necesarias para identificar al alumnado con AACCII y valorar de forma temprana sus necesidades.** Asimismo les corresponde **adoptar planes de actuación**, así como **programas de enriquecimiento curricular** adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades".*

En la **Sección cuarta** sobre **"alumnado con dificultades específicas de aprendizaje"** se establece en el **artículo 79.bis:**

1. *"Corresponde a las AAEE adoptar las medidas necesarias para **identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus dificultades.***

2. *La **escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje** se regirá por los **principios de normalización e inclusión** y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.*

3. ***La identificación, valoración e intervención de las nnee de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible,** en los términos que determinen las Administraciones educativas".*

ALGUNAS CONCLUSIONES Y PROPUESTAS FINALES

Desde el punto de vista de quién suscribe sería deseable unificar los "sistemas de orientación" en todo el Estado Español, a través de una ***"regulación de mínimos"*** sobre la Orientación Educativa amparada en el artículo 149 de la Constitución Española, que se deberá incluir cuando se vuelva a tratar de llegar a un PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN, por el cual hemos apostado desde todas las Asociaciones de COPOE desde la creación de nuestra CONFEDERACIÓN, y hemos hecho público en todos los foros en que hemos participado; legislación de mínimos que, a juicio del que suscribe sería conveniente contemplase:

- Idénticos Servicios de Orientación en todas las Comunidades Autónomas para las etapas de Educación Infantil y Primaria (idénticas estructuras).
- Idéntica estructura de Departamentos de Orientación para los Centros de Educación Secundaria.

La situación actual refleja la siguiente "heterogeneidad":

- En Educación Infantil y Primaria hay CCAA con unidades de orientación internas a los Centros.
- Hay CCAA con EQUIPOS EXTERNOS que atienden en diverso grado a los Centros de Educación Infantil y Primaria y sus funciones son heterogéneas.
- Hay CCAA donde los orientadores/as de Secundaria no se integran en un D.O.
- La heterogeneidad organizativa y funcional se acentúa en la F.P. (Los profesores de F.O.L. a veces se integran en el D.O. y a veces no).
- La composición de los D.O. es diferente según las Comunidades: en unas tienen profesores de ámbitos asignados al D.O. por Concurso de Traslados (P.E.S. y P.T.F.P.); en alguna se incluyen Profesores Técnicos de la Especialidad de Servicios a la Comunidad (Trabajadores Sociales o Educadores Sociales), en otras Educadores/as Sociales que son Personal Laboral,…
- No existe una ratio orientador/a por Centro Educativo. Lo deseable sería la ratio recomendada por la UNESCO de un/a orientador/a por cada 250 alumnos, o según una propuesta de COPOE un orientador/a por cada Jefatura de Estudios Adjunta existente en el Centro.
- Hay CCAA donde ya existen dos orientadores en algunos Centros (como Andalucía en los IES de más de 20 unidades de E.S.O. o de Z.A.E.P., La Rioja con 0'5 orientador más a partir de 500 alumnos….) y otras muchas donde sólo hay uno o una, independientemente del tamaño o características del Centro.
- La ratio que parece deseable en Ed. Infantil y Primaria a nuestro juicio podría ser la de un orientador u orientadora interno por cada dos líneas de unidades educativas.
- En algunas CCAA la docencia atribuida a los orientadores es excesiva: se llega en algunos casos a 9 horas lectivas más dos, tres y/o hasta cuatro horas de guardia.
- Hay CCAA donde los orientadores/as tienen obligación de tener una dedicación horaria que incluya dos o más tardes semanales, además de cinco mañanas, en otras una y en otras ninguna.
- Además parece aconsejable "acotar las funciones de orientadores/as" evitando que el D.O. pueda quedar como "cajón de sastre" a merced de la Administración Educativa que la gobierna.

Respecto al desarrollo curricular de las Etapas Educativas

- Observamos que en algunas CCAA han aparecido Disposiciones Legales regulando la Acción Tutorial y la Orientación en Educación Infantil y Primaria y en otras no.
- Sería deseable se concretasen las medidas de atención a la diversidad y los recursos humanos, en función de las ratios de alumnado con n.e.a.e. (fijación de recursos mínimos de los centros).
- Sería conveniente concretar mucho más los mecanismos de coordinación entre Centros de Educación Infantil y Primaria y Centros de Educación Secundaria.
- En los Centros Privados Concertados los profesionales que se adjudican para tareas orientadoras son insuficientes.
- En E.S.O. es aconsejable concretar las medidas para hacer posible la atención a la diversidad y los recursos humanos necesarios (por ejemplo: tres profesores/as por cada dos unidades para agrupamientos flexibles en Lengua Española, Matemáticas y Lengua Extranjera).
- Es aconsejable concretar mucho más (dotando de recursos y tiempos) los procedimientos para la recuperación de materias pendientes (especialmente las que no se cursan en nuevo nivel).
- Es preciso incentivar más a los profesores/as tutores/as, no sólo económicamente, sino también con una reducción de su horario lectivo.
- El reparto de las materias académicas en los cursos no es igual de unas CCAA a otras. Cuando un alumno se traslada de una localidad a otra vecina de diferente Comunidad en 2º o 3º de ESO puede verse obligado a repetir unas materias y no cursar otras (lo cual consideramos grave).
- Los itinerarios opcionales de los dos últimos cursos de ESO crean desigualdades, según los Centros y según las CCAA (sucedía con la LOE en 4º y con lo legislado por la LOMCE previsiblemente seguirá ocurriendo, ahora en 3º y 4º). Sería conveniente concretarlos más en la legislación de mínimos propuesta.
- El tratamiento que se ha producido con la LOE y antes con la LOGSE en el desarrollo normativo a la Di-Cu por las distintas CCAA ha resultado heterogéneo en:
  - Reparto de materias comunes y específicas de 3º y 4º de ESO.
  - Opciones al finalizar el primer año: en algunos casos se ha permitido pasar de 3º de Diversificación a 4º ESO ordinario y en otras no.
  - En el tratamiento de la 1ª L. Extranjera: hay CCAA que es de oferta común y en otras una materia específica.
  - En la tutoría específica: en Andalucía se atribuye al orientador (hasta dos horas lectivas por grupo de diversificación), en otras CCAA a Profesores de Ámbito, u otro profesorado.
  - En algunas CCAA el alumnado de diversificación ha de recuperar materias pendientes de cursos anteriores y en otras no.
  - Para obtener el Título de Graduado en ESO en algunas CCAA se pedía obligatoriamente haber superado todos los ámbitos específicos y en otras no.

Respecto a los nuevos P.M.A.R. (que sustituyen a los anteriores Programas de Di-Cu) podemos decir lo siguiente basándonos en lo que se indica en el artículo 19 del RD 1105/2014 (y a la espera de conocer el desarrollo normativo autonómico):

- No son lo mismo pues el objetivo de los Programas de Di-Cu era alcanzar los objetivos generales o competencias básicas de la ESO y en consecuencia la obtención del Título de Graduado en E.S.O. y el de los P.M.A.R. es promocionar a 4º de ESO (donde se encontrarán dos opciones diferentes con diferente titulación).
- Se incluye un ámbito de Lenguas Extranjeras que no se indica cómo se va a estructurar.
- No se menciona el Ámbito Práctico que se incluía en los Programas de Di-Cu en varias CCAA, a juicio de muchos, acertadamente.
- A ello hay que unir que al dejar la regulación concreta a la normativa autonómica se van a poder producir situaciones heterogéneas como las antes indicadas para la regulación experimentada de los Programas de Diversificación Curricular.

Respecto a la regulación del Bachillerato

Sería conveniente concretar los momentos para llevar a cabo la acción tutorial, orientadora y de coordinación con Centros Superiores: una buena opción sería mantener la hora de tutoría lectiva (ahora tendrá que ser en la Regulación Autonómica) que se estableció por el MEC cuando se aprobó la LOGSE.

También creemos conveniente se establezca como prescriptivo contar con Asesoramiento del D.O. al tomar las decisiones de promoción y titulación.

La materia de Psicología se ha establecido en 2º de Bachillerato como materia optativa específica que participará en la Reválida o Evaluación Final de Etapa para la obtención de titulación, habiéndose atribuido su docencia al Profesorado de la Especialidad de Filosofía en los dos borradores hechos públicos hasta ahora, habiéndose enviado al MECD desde COPOE y muchas Asociaciones de Profesionales de la Orientación Educativa la petición argumentada de que se permita la docencia de la misma al Profesorado de la Especialidad de Orientación Educativa, estando a la espera de lo que suceda en el Decreto Final de atribución de materias a las especialidades docentes.

A juicio del que suscribe es más oportuna la ubicación de esta materia en 1º o 2º de Bachillerato y como materia optativa específica no vinculada a la Reválida, tal y como sucedía hasta ahora y el hecho de que el profesorado de Orientación Educativa tenga la docencia de la misma permite no desvincularse de la docencia a orientadores y orientadoras, lo que se considera positivo para no ser vistos en los centros como personas ajenas sino como compañeros colaboradores.

II JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN EN MADRID 2014

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Bajo el lema ***"La orientación en busca del sentido",*** orientadores de todos los rincones de España se dieron cita en las **II Jornadas Nacionales de Orientación** que se celebraron en Madrid el último fin de semana de noviembre.

Parafraseando a Víctor Frakl, que tras su liberación de Auschwitz escribió la obra ***"El hombre en busca de sentido"***, consideramos como él que preguntarnos sobre el sentido de la vida, sobre nuestra actividad diaria, es una expresión de madurez.

Por Marisa Mariana

Jefa del Departamento de Orientación del IES "Renacimiento".
Presidenta de la Asociación Orientación y Educación de Madrid.

Para abordar esta tarea, hemos partido de profundizar sobre la logoterapia, como método psicoterapéutico y del diálogo entre la psicología y la educación. Para ello hemos contado con la Dra. Ana Orcariz, Directora del Grado de Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria y con la Dra. Mª Angeles Noblezas, orientadora de la Comunidad de Madrid y presidenta de la Asociación Española de Logoterapia (AESLO).

Son **muchos los proyectos y respuestas que en forma de Talleres y Mesas Redondas** se han abordado en estas II Jornadas Nacionales, destacar: ***Intervención coordinada ante Trastorno Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), Educación afectivo-sexual, conocer las tradiciones judías para abordar la Shoá, el ayer y hoy del pueblo gitano, el reconocimiento de lo psicocorporal, la familia como un elemento más en la escuela,*** entre otros. Reconociendo así, nuestra labor en Justicia Social como expuso el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid (GICE-UAM).

La orientación profesional se hace más necesaria en estos momentos de crisis económica. Desde las aportaciones de reconocimiento de conocimientos ya adquiridos como se desarrolla desde el Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL), la elaboración del portafolio profesional a través de TFP2.0 o la guía de Fundación Bertelsmann.
La evaluación de todo nuestro trabajo debe tener también sentido, y no solo clasificadora aportando propuestas de mejora. Esta fue abordada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación (INEE) y por Dr. Juan Andrés Ligero, sociólogo y profesor del la Universidad Carlos III.

La orientación lleva caminando muchos más años de lo que todos los profesionales conocíamos. El visitar el Museo del IES "San Isidro" (Madrid), donde se desarrollan estas Jornadas nos ha permitido conocer de cerca los textos ejes de nuestro nacimiento como profesión. Llevándonos al compromiso en la Asamblea de COPOE que paralelamente se celebro a la elaboración de un código deontológico.

Como fin de estas Jornadas, se presenta la experiencia interdisciplinar del IES "Renacimiento" (Madrid) entre diferentes Departamentos para la conmemoración del Día del NO, fiesta nacional en Grecia en la que aprendemos y enseñamos a ser asertivos y comprometernos con nosotros mismos y con la Escuela en la que trabajamos.

Las III Jornadas de Orientación contaron con ponentes como el Doctor Jesús de la Fuente de la Universidad de Almería, así como con varias mesas redondas de experiencias en las distintas etapas, talleres prácticos en resolución de conflictos, comunicación eficaz, control emocional, lecto-escritura o discapacidad, entre otros temas.

En la última mesa redonda se debatió sobre el futuro de la orientación, donde quedó patente la preocupación de los profesionales por la deriva que están tomando las políticas educativas en materia de orientación, ya que como se publica en las conclusiones de las Jornadas "la orientación educativa es un derecho de la comunidad educativa y un pilar fundamental para una educación de calidad, además de un recurso económico y socialmente muy rentable a medio y largo plazo".

Otra de las conclusiones que podemos extraer de estas Jornadas es que el orientador/a tiene un papel fundamental como agente dinamizador de innovaciones en los centros educativos para su mejora, algo que ha quedado patente ya que actualmente se cuenta con profesionales enormemente comprometidos con la educación que realizan experiencias innovadoras que mejoran los procesos educativos, como se ha podido ver en las distintas ponencias.

Tras su evaluación, podemos destacar la alta satisfacción de todos los participantes en estas III Jornadas de Orientación, por la relevancia profesional que suponen los aprendizajes para el desarrollo de una orientación educativa de calidad.

CONCLUSIONES DE LAS JORNADAS

1. Los recursos y las prioridades económicas deben estar al servicio de las personas.

2. Sólo el capital humano, la inclusividad y la sostenibilidad social pueden hacer cambiar el modelo económico y educativo europeo actual.

3. Los principios pedagógicos básicos que han de guiar la inclusión son los mismos que han de guiar la humanidad: justicia, igualdad, libertad y solidaridad.

4. La orientación debe focalizarse en la personalización del aprendizaje teniendo en cuenta las trayectorias individuales y los contextos para formar aprendices competentes.

5. La escuela inclusiva solo es posible si hay una transformación que tiene en cuenta los aspectos de salud y bienestar emocional.

6. El diálogo sobre la inclusión y la justicia social necesitan contextos públicos de aprendizaje, en el sentido de apertura social a la comunidad, cuyo camino es la reflexión para llegar a una igualdad desvinculada del pasado y del origen, reconociendo al otro como semejante, con igualdad de oportunidades y de principios.

7. Cuesta avanzar hacia la inclusión porqué cuesta desarrollar verdaderas políticas que den espacio a los más vulnerables en lugar de potenciar el desarrollo de los más fuertes.

8. El concepto de globalización no permite cambiar el mundo, hay que adaptarse a la actualidad, pero también cuestionarla y transformarla. El discurso y las tendencias, incluso la legislación, han cambiado en apariencia pero la realidad ha evolucionado muy poco.

9. La orientación debe estar dirigida hacia las personas a lo largo de la vida y debe ser continua, flexible e individualizada.

10. Es necesaria una formación del profesorado que capacite tanto desde la perspectiva científica como social y emocional.

11. Nos encaminamos a una idea global de aprendizaje dónde los orientadores somos dinamizadores, pero sólo la comunidad podrá producir la modificación.

12. Es necesario redefinir prácticas psicopedagógicas y el encaje del orientador en los centros educativos.

13. Entendemos por inclusión aquella situación de confort en la que se desarrolla la potencialidad del ser humano teniendo en cuenta su contexto social.

14. Sólo el diálogo, la comunicación y el respeto marcaran las decisiones hacia una orientación inclusiva.

BARCELONA INCLUSIVA 2014 INTERNATIONAL CONGRESS

MANIFIESTO POR UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

BARCELONA 2014

La globalización ha significado crecimiento tecnológico y científico, desarrollo en las comunicaciones y en la movilidad tanto de las personas como de la información, reducción de las distancias, aumento de intercambios y desarrollo de un modelo económico basado en la sobreexplotación de las personas y del medio ambiente.

Ha significado, también, el debilitamiento de la capacidad real de decisión de los estados, la pérdida de poder de actuación de la ciudadanía y, consecuentemente, la proliferación de la marginación, la vulnerabilidad social y la indignidad.

Asimismo, la globalización ha significado el intento de imponer los valores del mercado sobre los valores sociales básicos: "justicia, igualdad, libertad y solidaridad".

Es posible construir una sociedad inclusiva !!

"Reinventemos juntos el concepto de progreso en nuestros países"

Se comparta o no este diagnóstico, hay acuerdo en que es un fenómeno que caracteriza a una realidad más compleja, dinámica e incierta que en las épocas anteriores y, seguramente, hace imprescindible revisar los planteamientos económicos, sociales y pedagógicos en los que se ha basado y que hasta ahora se han planteado. Por tanto, la creciente complejidad del conocimiento del mundo, el fortalecimiento de las sociedades democráticas, la construcción de la identidad individual y colectiva como ciudadanos y ciudadanas, tendrían que ser los referentes a los que los discursos y planteamientos deberían de dar respuestas.

Los modelos sociales y económicos surgidos a finales del siglo XX y a principios del XXI, no solamente han traído el modelo de la sociedad neoliberal del individualismo, del consumo y de la exclusión, sino que han hecho posible y construido propuestas basadas en el bien común y en los derechos universales.

La construcción de una sociedad basada en el bien común significa la introducción de parámetros de colaboración y cooperación social, significa la recuperación de valores comunitarios y que los principios de justicia y equidad permitan favorecer a los más débiles por ser, en la actualidad, los principales destinatarios de la exclusión.

Proponemos como referencia las siguientes premisas:

- La redistribución como contrato basado en derechos, considerando la cohesión social como principio fundamental, superando la discrecionalidad del asistencialismo.
- La regeneración institucional y la regeneración social como herramienta útil para asumir los riesgos colectivamente, con responsabilidad de todos.
- La prevalencia de los principios de la solidaridad y la subsidiariedad.
- La consideración del gasto social como "inversión social", priorizando aquellos ámbitos que son más correctores en términos de desigualdad: sanidad, educación, pensiones y rentas mínimas.
- La corresponsabilidad intergeneracional en la que los jóvenes asuman un papel activo participante y en plenitud en la sociedad.
- Un mayor papel de la sociedad civil, un fortalecimiento de "lo público como comunitario"
- La implementación de políticas familiares eficaces y con recursos suficientes.

Proponemos la implementación de otras miradas, la creación de nuevos escenarios y la elaboración de propuestas participadas:

OTRAS MIRADAS

Una mirada que nos permita ser iguales en derechos para ser iguales de hecho.

Una mirada del y hacia el "yo como sujeto" y del y para "nosotros como comunidad"

Una mirada que haga un reconocimiento explícito de la diversidad desde la inclusión de las diferencias.

Una mirada basada en el reconocimiento del otro como semejante, en el reconocimiento de la diversidad y el respeto de la identidad como factores de justicia social.

NUEVOS ESCENARIOS

Nuevos escenarios para entender y atender al cambio de época, donde las personas sean consideradas como sujetos y no como objetos de las decisiones políticas.

Escenarios donde los profesionales intervengan en las decisiones de los espacios económicos, sociales y educativos, desde la ética profesional, desde las propuestas asociativas, desde la transversalidad social y no desde la imposición del poder.

Escenarios que permitan la existencia de organizaciones y modelos horizontales y no jerárquicos.

Escenarios en los que los ciudadanos seamos agentes insustituibles para la construcción de nuestro mundo moral.

Escenarios que permitan entender que el mundo pertenece a todos, que las instituciones somos nosotros y que es necesario ser libres, para llegar a ser.

En lo concreto…

"Si rechazamos ser los protagonistas de esta historia podemos tener la certeza de que nadie puede hacerla. Los ciudadanos somos insustituibles en la construcción de nuestro mundo moral".

Entender la Educación en sentido amplio implica que la educación no debería entenderse únicamente como vía para la transmisión de unos contenidos o conocimientos, sino que debería entenderse como un proceso para crear las condiciones de aprendizaje que vayan en esta línea más abierta, global y comprensiva. En este sentido, en primer lugar deberíamos pensar en promover la autonomía, la interdependencia, la participación, la implicación y la transformación de la sociedad y, en segundo lugar, en la indagación, el análisis crítico, la reflexión y la construcción conjunta de conocimiento.

Atender desde la Orientación a las prioridades sociales y educativas en todo el ciclo vital del sujeto, promoviendo la transversalidad, la decisión compartida y el trabajo en red.

Entender la función Orientadora desde la personalización de la intervención, teniendo en cuenta trayectorias individuales y contextos para formar aprendices competentes.

Atender a la Orientación de políticas que promuevan la construcción de espacios para los más vulnerables, en lugar de potenciar el desarrollo de los más fuertes.

Entender la Orientación sobre la inclusión como la creación de un diálogo necesario, permanente y renovado en la escuela, en el trabajo y en la sociedad.

Atender desde la Orientación a la necesaria información y formación del profesorado para capacitarlo tanto desde la perspectiva científica como social y emocional.

Entender por Inclusión aquella situación de confort en la que se desarrolla la potencialidad del ser humano teniendo en cuenta su contexto social.

Atender la redefinición de prácticas psicopedagógicas y de orientación profesional en escuelas, centros y espacios profesionales, desarrollando propuestas e indicaciones inclusivas.

Entender que solo el diálogo, la comunicación y el respeto marcarán las decisiones en Orientación Inclusiva.

Atender propuestas de dinamización constante en el entorno social, con el convencimiento de que únicamente la Comunidad, en su conjunto, podrá provocar las modificaciones necesarias.

MANIFIESTO CONTRA LA POBREZA EDUCATIVA

OTRA SOCIEDAD ES POSIBLE, OTRA EDUCACIÓN ES POSIBLE

Orientar para la igualdad, orientar para la libertad.
El valor ético como criterio para orientar el ejercicio de la libertad.

2300 Orientadoras y orientadores representados por la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, queremos manifestar ante la sociedad y en especial ante las instituciones educativas, nuestro desacuerdo con la situación de pobreza que rodea a la escuela e incide gravemente en los procesos de educativos.

Más de 2.000.000 de niños del Estado Español son castigados injustamente por las propuestas económicas del sistema y por la incapacidad y falta de voluntad del mismo para aportar de forma inmediata solución a las necesidades de sus familias.

El pasado 20 de Noviembre se celebró el 25 aniversario de la aprobación por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas del texto de la Convención sobre los Derechos de la Infancia. Este instrumento Jurídico internacional contiene los derechos básicos de la infancia, entendida esta como la franja de edad que va desde el nacimiento hasta los 18 años ordenamiento jurídico. Así pues los derechos y principios recogidos en la Convención, nos son propios y aplicables.

La infancia y la adolescencia es una etapa de la vida que requiere de una protección especial, los derechos de la infancia son derechos humanos especialmente ideados y establecidos para este periodo de la vida de gran vulnerabilidad. La realidad actual de nuestro país, está lejos de cubrir las necesidades básicas. Según los datos publicados a finales del 2012, casi el 30% de los niños pueden considerarse dentro de la pobreza y conforman el 5,6 % de la población.

La razón principal de la pobreza en la gran mayoría de las familias pobres es la escasez de recursos, consecuencia de su situación en el mundo del trabajo y en el mercado laboral.
La segunda razón de la pobreza, es el bajo nivel de inversión social, España tiene uno de los gastos públicos sociales por habitante más bajos de la Unión Europea de los Quince (UE-15).

Con la reducción de los ingresos medios de los hogares en España, se ha reducido también el umbral con que se mide el riesgo de pobreza.

Para una familia de 2 adultos con dos niños este umbral ha pasado de 16.684 euros en2009 a 15.820 en 2011, a aproximadamente 15.000 en 2013.

DATOS CONTRASTADOS NOS INDICAN…

En 2010, casi un 40% de niños entre 11 y 17 años no desayunaban o desayunaban sólo un vaso de leche o una pieza de fruta de lunes a viernes. En 2012, el 24% de la infancia no come fruta y verduras todos los días.
El 29,9% de menores de 18 años está en riesgo de pobreza en España, tres de cada diez niños, frente al 21.4 de la UE. El porcentaje de menores de 18 años que vive en hogares con un nivel de pobreza alta en España es del 13,7%.

El porcentaje del PIB español destinado a políticas de protección social es del 25,19%, 3,7 puntos por debajo de la media de la Unión Europea. Los recortes educativos, como la reducción de las ayudas para libros, que ha bajado casi un 40% entre 2013 y 2014, tienen una repercusión directa en los derechos de los niños. Los niños y niñas no acceden en igualdad de condiciones y oportunidades a un derecho fundamental como la educación.

En España los recortes sociales están significando la disminución de ayudas en servicios sociales a 3,3 millones de personas, la pérdida de calidad de la educación y de la sanidad, empleo precario, más desempleo, pérdida de poder adquisitivo, exclusión social, y más retrocesos en el disfrute de derechos humanos. La situación económica de los niños depende en gran medida de la situación económica de sus padres. En general, no hay niños pobres de padres que no lo sean. De ahí que para analizar la pobreza de los niños haya que analizar la pobreza de sus padres. Esta obviedad queda olvidada en un gran número de estudios.

Esta situación genera, el aumento de situaciones de conflicto en la familia y la complejización de la función parental, un grave desequilibrio en la alimentación en las edades tempranas, el aumento de la enfermedad en los niños pobres, en relación a sus compañeros y el crecimiento de las dificultades de adaptación a los contextos escolares así como el aumento de la problemática psicosocial en el interior de la escuela. Otra consecuencia negativa de la pobreza infantil es el aumento de los problemas de la salud mental en la población infanto-juvenil.

La perspectiva social / ambientalista, nos permite interpretar como, los problemas de adaptación social o de aprendizaje son producidos por una sociedad desigual que no garantiza el acceso a los bienes. El sujeto con problemas más allá de sus propias competencias, es una víctima de esta sociedad invisible. Por lo que la solución a los problemas hay que buscarlo en el cambio social.

ANTE ESTA SITUACIÓN…

Como conjunto de asociaciones profesionales de la orientación, que defiende que la acción educativa como instrumento de mejora de nuestra sociedad, debemos denunciar sin ambigüedades los daños que ocasiona al niño en la actualidad y probablemente a su futuro vital, la inexistencia de medidas reales de preservación en estos tiempos de crisis sistémica.
No es menor ni intranscendente, el recorte de los presupuestos de los comedores escolares, del transporte escolar o de las becas. Especialmente en un momento donde las dificultades económicas de las familias son muy graves. Perder las ayudas que representan los comedores escolares o las becas, sólo puede empeorar la situación del eslabón más débil de la cadena.

No es menor ni intrascendente que alumnos que están viviendo situaciones familiares muy complejas, no puedan recibir una atención individualizada de sus maestros o profesores por el aumento de las ratios y/o por la reducción de profesionales por aula. No es menor ni intrascendente, que los niños escolarizados en los centros públicos tengan dificultades en ser atendidos por los servicios públicos de salud, y que sus familias tengan que hacer frente a gastos sanitarios que no podrán asumir.

No es menor ni intrascendente que los alumnos, en su mayoría, no puedan acceder al conjunto de actividades extraescolares existentes, por la incapacidad familiar de afrontar esta carga económica. No es menor ni intrascendente que las dificultades de las familias por mantener una vivienda digna, formen parte de la realidad cuotidiana en la vida de los niños y adolescentes, generando angustias, depresiones y inseguridad.

No queremos negar la situación económica, “existe la crisis”, y es prioritario reorganizar los gastos. Pero hay que hacerlo con criterios que preserven primero, al colectivo más débil: Los niños y adolescentes, porqué son sin duda los que menos capacidad tienen para enfrentarse a ella, tanto individual como colectivamente.

No es posible aceptar en pleno siglo XXI, que la pobreza energética de las familias y la malnutrición, lleven a los niños a la adquisición de enfermedades causadas por condiciones ambientales y de vivienda y una baja resistencia a la enfermedad, consecuencia de la baja inmunidad, resultado de la limitada protección y prevención, incluyendo inmunizaciones y vacunaciones.

Tampoco es posible aceptar la individualización de la responsabilidad de los procesos de aprendizaje, sin existir a nivel colectivo las condiciones suficientes para que esta se pueda construir. Así, los déficits existentes, producen en la población infantil y adolescente, la reducción de la seguridad en si mismos, el aumento de la depresión, mayor ansiedad y inestabilidad emocional, el aumento de la posibilidad de embarazo en el estadio adolescente y mayores dificultades en la relación con el otro, igual o adulto.

Nuestra reflexión como profesionales de la psicopedagogía y la orientación sobre las consecuencias que tiene la crisis y el vivir en la pobreza para los niños y familias con las que trabajamos, nos lleva a proponer:

Primero. Implementar medidas urgentes para romper el ciclo de las desventajas, que permita el acceso de las familias y los niños a recursos adecuados, facilitando el acceso al trabajo a los padres y las madres , garantizando un nivel de vida adecuado a los niños mediante ayudas económicas, desgravación de impuestos y ayudas a la vivienda.

Segundo. Promover el acceso a servicios públicos de calidad, desde la primera infancia, garantizando la igualdad de oportunidades en el sistema educativo y la orientación a lo largo del ciclo vital.

Tercero. Garantizar la participación de las niñas y niños en la vida cultural y deportiva, estableciendo mecanismos de participación en las decisiones que afectan a sus vidas.

Cuarto. Situar a los niños y las familias en el núcleo de las decisiones políticas que se adopten, tanto para la infancia como en general en los ámbitos Municipal, Autonómico y Estatal.

Promover la calidad, la coherencia, la eficacia y el trabajo en red, en la intervención del conjunto de administraciones.

Quinto. Elaborar un Plan Nacional contra la Pobreza Infantil, con el consenso de todos los sectores y propuestas políticas y sociales.

Sexto. Trabajar desde el consenso por un pacto de Estado por la Educación, que priorize la educación pública y comunitaria.

Entendemos que la educación es la mejor herramienta para combatir la pobreza infantil.

Pero para ello es necesario mejorar la calidad de la educación con más recursos materiales y formativos para maestros y profesores, invertir de forma prioritaria en la etapa 0-3 años, que marca de forma decisiva la formación futura de los niños.

Construir una red Institucional/Administrativa para dotar a los barrios, pueblos y ciudades más desfavorecidas de escuelas y servicios públicos de máxima calidad para compensar las desventajas de los niños de familias más desfavorecidas y romper el círculo de reproducción de la pobreza y exclusión social que se transmite de padres a hijos.

Madrid, Noviembre de 2014

EXPERIENCIA EN AULA MADRID 2015

SALÓN INTERNACIONAL DEL ESTUDIANTE Y DE LA OFERTA EDUCATIVA

Desde la Asociación de Orientación y Educación Madrid hemos contado con un stand en AULA, el Salón Internacional del Estudiante y la Oferta Educativa, el cual nos ha permitido disponer de una zona denominada AULA del Orientador.

Durante los cinco días de participación hemos contado con tres espacios diferenciados:

ATENCIÓN A LA TOMA DE DECISIONES: donde hemos dado respuesta tanto a alumnos como a familias que tenían dificultades a la hora de la toma de decisiones sobre su futuro académico. Hemos fomentado la reflexión sobre los puntos fuertes y débiles de cada persona y hemos impulsado el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones de forma conjunta, teniendo en cuenta las preferencias de cada alumno. Consideramos que orientar, no es sólo informar es acompañar en el proceso.

TALLERES: se han desarrollado talleres de todo tipo vinculados con nuestra práctica docente. La coeducación, el bricolaje emocional, estudios en Alemania o el tratamiento y afrontamiento del Trastorno de Déficit Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) dirigido a familias con hijos en dicha situación han sido algunos de los temas más destacados en este espacio.

ESPACIO DEL ORIENTADOR: dirigido a profesionales del sector donde se han podido compartir diferentes experiencias que han sido de ayuda para el resto de orientadores y profesionales dedicados a la educación. Ha servido para compartir y reflexionar de manera conjunta sobre buenas prácticas desde toda España.

Gracias a los vídeos compartidos por compañeros de diferentes puntos del país y contando con la colaboración y difusión de la Comunidad OrienTapas, se ha podido llevar a cabo una votación para establecer el ganador final de entre todas las propuestas: *Tengo que decidir ya - Orientación profesional y académica a buen ritmo* (Jesús Zapatero).

Además, hemos colaborado en el Aula Blanca a través de diversas conferencias. Los temas han sido muy diversos: Formación Profesional (Ana Domenech), nuevas tecnologías: TICs para la orientación (Alberto del Mazo) y también el Plan Bolonia y cómo afecta desde el plano de la orientación (Ana Cobos).

Finalmente, y tras un breve repaso por nuestra experiencia como Asociación en AULA, queríamos agradecer a Lola González (Directora de AULA), Isabel Alcántara (Coordinadora de AULA) y al resto del equipo la oportunidad que se nos ha brindado a Orientación y Educación Madrid. Sus atenciones en todo momento y su profesionalidad en la organización nos animan a repetir esta experiencia.

También agradecer su presencia y participación a Ana Cobos Cedillo, presidenta de la COPOE. Sin vosotros, los orientadores de toda España, nuestra joven Asociación de Madrid estaría huérfana. Junto con Ana estuvieron muchos otros compañeros que acompañados de sus alumnos se acercaron a compartir su buen hacer profesional.

Y sobre todo, a los voluntarios y coordinadores del stand que hicisteis posible este sueño. En nombre de la Junta Directiva Asociación Orientación y Educación Madrid, gracias.

Orientación y Educación Madrid

IV JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN

27 Y 28 DE NOVIEMBRE DE 2015 EN PONTEVEDRA

Por Beatriz Blanco Sueiro
Presidenta de APOEGAL

El lema elegido para el evento es ***"La orientación: un valor estable".*** Intentamos con ello afirmar que teniendo en cuenta las crisis de todo tipo que estamos viviendo, nuestro trabajo tiene unos respaldos teóricos y prácticos que nos permiten actuar a pesar de ello y a pesar de los problemas que todos los días nos encontramos en nuestros despachos.

Me pregunto, cuantas veces, algunos de vosotros, no quisisteis cerrar la puerta y decir *"por hoy, no más"* y sin embargo volvisteis a abrirla e intentabais mantener una postura comprensiva ante cualquier agente educativo implicado que apareciera en ella. Espero no ser un caso raro, pero, yo confieso, que bastantes veces.

Consideramos que, en la actualidad, el mayor reto profesional lo tenemos con las familias. La situación actual de éstas: crisis económicas, separaciones traumáticas, abusos a y por los niños, falta de normas en casa, falta de comunicación entre los miembros de las familias..., nos enfrenta cada día a situaciones extremas que, a veces, resolvemos, otras lo intentamos y otras nos quedamos con la impresión de que en cuanto salgan por la puerta, no se acordarán de lo que les hemos dicho, en el mejor de los casos, si no nos caen unas plagas a la salida del centro.

De ahí que nuestras jornadas las hayamos centrado en ***el papel de mediadores***, pero no solo con las familias, si no también con los compañeros y con el alumnado.

Nuestra ponencia inaugural la hará ***Mar Romera Morón***, especialista en **inteligencia emocional**, y una mujer que se caracteriza por su dinamismo a la hora de explicar las cosas y dar estrategias para resolver los problemas que le presentamos.

Marta Albadalejo Mur, experta en **coaching educativo**, que nos explicará cómo representar este papel en nuestro núcleo educativo sin crear incomodidades, cosa harto difícil, desde mi punto de vista.

Valentín Escudero, nos hablará de **cómo crear alianzas entre padres de adolescentes y profesionales.** Es director de la unidad de investigación de intervención y cuidado familiar de la Universidad de La Coruña. También es especialista en investigación práctica y aplicada con familias en crisis, y, como nota curiosa, os diré que tiene un blog llamado "literapéutica" con textos maravillosos.

Nuestro compañero de la asociación, ***Andrés González Bellido***, nos explicará su **programa TEI: tutoría entre iguales.** Andrés es catedrático de psicología y pedagogía y profesor de la universidad internacional de Cataluña.

Por último, ***Javier Bahón*** nos expondrá la **teoría de las inteligencias múltiples.** Es especialista en innovación educativa con programas tutorizados por las universidades de Harvard y Connecticut sobre inteligencias múltiples, enseñanzas para la comprensión, programas de enriquecimiento cognitivo y otras herramientas, con las que formas a numerosos centros de todo el estado.

Estos serán los ponentes principales, pero intercaladas con sus ponencias, habrá tres mesas redondas en donde diferentes personas relacionadas directa o indirectamente con nuestro trabajo, hablarán de sus experiencias en estos temas.

Además pretendemos que estas jornadas sean un encuentro entre distintos profesionales de la educación pero de una forma más distendida. Pretendemos **potenciar el aspecto social y el conocimiento mutuo** con rutas diferentes por Pontevedra el primer día, después del programa formal, en donde podamos charlas de lo humano y lo divino e intercambiar experiencias de una forma más relajada.

El sábado tendremos la cena de clausura, en la que pretenderemos sacar nuestro lado más divertido y optimista. Pero esas son sorpresas que estamos planeando...

Pronto tendremos una página web en donde promocionaremos el evento y os daremos más información sobre el lugar, los hoteles, modos de llegar, etc.

Pontevedra es una ciudad pequeña, llena de encanto, peatonal en su mayor parte, que se que os va a gustar. Las distancias entre los sitios es mínima por lo que no tendremos que utilizar vehículo para desplazarnos. Es una ciudad con mucha historia y con unas plazas y rincones sorprendentes. Ojalá podamos gozar de buen tiempo y disfrutarlas. De todas formas, confieso que no soy objetiva; es mi ciudad ...que os voy a contar!

Apuntad las fechas: viernes 27 y sábado 28 de noviembre de 2015.

Os esperamos con todo el cariño que os merecéis y con el que fuimos recibidos en las diversas ciudades donde otras asociaciones han realizado este tipo de eventos. Intentaremos que vuestra estancia en nuestra tierra sea inolvidable y por ello, estamos trabajando.

apoegal

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

CUENTOS DIVERTIDOS DE FANTASMAS Y VALIENTES

PROGRAMA PARA EL HABLA Y PARA SUS TRASTORNOS: DISFEMIA O TARTAMUDEZ, DISFLUENCIAS, DISLALIAS, DISARTRIAS, INMADUREZ ARTICULAR

Mario Martínez-Losa Beriain

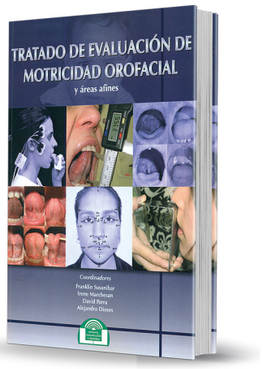
2015. Madrid: CEPE. 128 páginas. 8,00€

Este libro aporta un acopio interesante de recursos para trabajar diversos trastornos y aspectos del habla(aquellos que afectan, en mayor o menor medida, a la articulación, a la fluidez o a la voz).

El programa está preparado, en especial, para tratar la disfemia o tartamudez y la disfluencia o tartamudez evolutiva. También ofrece recursos para abordar: dislalias, disartrias, inmadurez articulatoria, disglosias, taquilalia, bladilalia...

El formato de los cuentos es sencillo: se trata de textos breves, oraciones simples, humor relajante, diálogos y demás recursos que facilitan su lectura.

TRATADO DE EVALUACIÓN DE MOTRICIDAD OROFACIAL



Alejandro J. Dioses Chocano, Franklin Susanibar Chávez, Belkis David Parra Reyes. Irene Queiroz Marchesan (coord.)

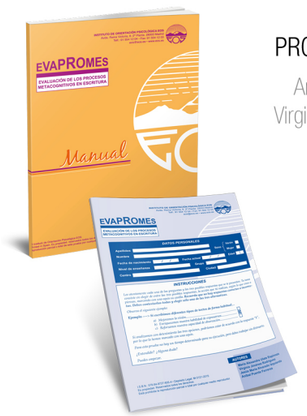
2011. Madrid: EOS. 660 páginas. 28,00€

Tratado en el se afrontan todos los planos de la evaluación de las patologías en la Motricidad Orofacial.

Se hace un repaso desde las alteraciones funcionales, a las de la masticación, deglución, disfagias, disartrias, dispraxias, fisuras labiopalatinas, el traumatismo facial, el frenillo, las cirugías ortognáticas, etc., por lo que es un libro imprescindible para logopedas, profesores de Audición y Lenguaje, Dentistas, Fonoaudiólogos, etc.

Este tratado, primero en su género, se caracteriza por incorporar de manera equilibrada temas tradicionales de la MO, tales como la evaluación de la deglución y novedosos, como el caso de la evaluación de pacientes con síndrome de apnea obstructiva del sueño.

EVAPROMES. EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS DE LA ESCRITURA

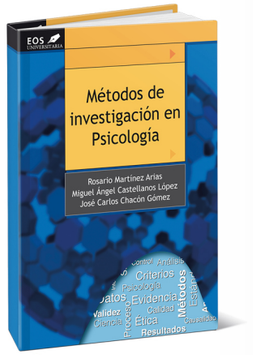


Anibal Puente Ferreras, Jesús María Alvarado Izquierdo, Virginia Jiménez Rodríguez y M. Alexandra Ulate Espinoza

2015. Madrid: EOS. 55,00€ juego completo

EVAPROMES permite la evaluación de la calidad de la producción escrita en los últimos años de la ESO así como identificar a alumnos/as con baja conciencia escritora. Se basa en los procesos metacognitivos de planificación (o planeación), supervisión (o autorregulación) y evaluación.

Se compone de un cuadernillo de elementos/hojas de respuesta y manual. Incorpora un juego completo con CD que contiene un programa informático para la corrección y elaboración de perfiles, tanto de forma individual como colectiva.



MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Rosario Martínez Arias, M. Ángel Castellanos López y J. Carlos Chacón López

2014. Editorial EOS

352 páginas. 20,00€

Este libro es el resultado de la experiencia de los autores tras muchos años de docencia en asignaturas de Metodología. Es un libro didáctico así como preciso y repleto de referencias y bibliografía que pueden consultarse al finalizar cada capítulo. Incluye el temario de un curso de Metodología pero incorpora capítulos que los autores consideran necesarios para entender las prácticas actuales en investigación, como son el meta-análisis y los diseños mixtos.

Además de todas las citas que se incluyen en el texto, al lector se le recomienda al final de cada capítulo un conjunto de lecturas que pueden ser utilizadas para profundizar más en los temas y continuar aprendiendo, de hecho así se llaman esas secciones: *"Para seguir aprendiendo"*.

ANÁLISIS DE DATOS EN PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA SALUD. VOL. I Y II

Rosario Martínez Arias, M. Ángel Castellanos López y J. Carlos Chacón López

2014. Editorial EOS. 20,00€ cada volumen

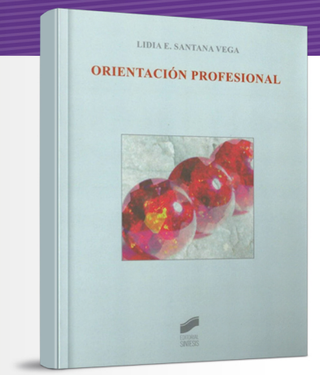
Tratan de dar respuesta a las frecuentes preguntas que han recibido durante su docencia de Metodología. Incorporan la información necesaria para entender las prácticas actuales en investigación, como son el meta-análisis y los diseños mixtos.

Incluyen una selección de lecturas que pueden ser utilizadas para profundizar más en los temas, denominadas: *"Para seguir aprendiendo"*.

VOL. I. Exploración de datos y bases probabilísticas. Muestra la definición y preparación de datos, su descripción, y probabilidad. (324 páginas)

VOL. II. Inferencia estadística. Dedicado a técnicas de inferencia y al análisis factorial exploratorio. (462 páginas)

Estos volúmenes son sin duda obras de cabecera para cualquier orientador que quiera investigar.

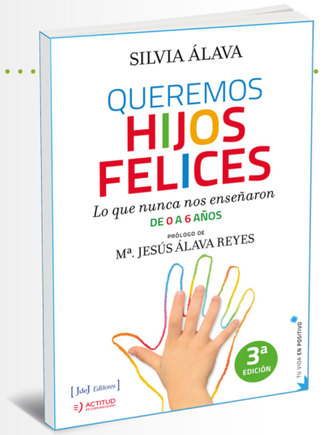


LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Lidia E. Santana Vega. 2013.

Madrid: Síntesis. 258 páginas. 23,50,00€

Libro dirigido a psicólogos, pedagogos y psicopedagogos y al alumnado de los distintos grados, postgrados, máster y doctorados relacionados con la temática educativa. Asimismo es de utilidad para la labor de los orientadores, maestros, profesores-tutores, directores, inspectores y responsables de la política educativa y, en general, a quienes están interesados por el complejo mundo de la educación, de la orientación académica y profesional, y por las diferentes estrategias y vías para mejorarlo.



QUEREMOS HIJOS FELICES

LO QUE NUNCA NOS ENSEÑARON DE 0 A 6 AÑOS

Silvia Álava. 2014. Madrid: JdeJ Editores

212 páginas. 12,00€

En este libro la autora nos enseña cómo mejorar la calidad de vida en el día a día de las familias, para que sepan cómo enfocar y resolver los problemas de sus hijos.

Recoge, en orden cronológico, las situaciones a las que se enfrentarán los padres desde el nacimiento del bebé hasta los seis años, haciendo especial hincapié en transmitirles la importancia de la educación en los valores.

BECOLEANDO X-XI-XII. TALLER DE ALTERACIONES DISLÉXICAS Y DISGRÁFICAS

José Luis Galve Manzano, Manuel Trallero Sanz y J. Miguel Moreno Ojeda.

2014. Editorial EOS. 96 páginas cada volúmen.

BECOLEANDO, es un Programa de Intervención Educativa, diseñado con el fin de facilitar el desarrollo del lenguaje en general, y de forma más específica de la lectura y la escritura. así como de la prevención y/o corrección de sus alteraciones disléxicas y disgráficas.

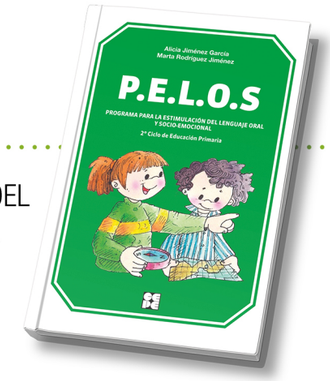
Los volúmenes que presentamos se organizan en base a actividades con dificultad creciente y secuenciadas mostrándose como un programa integral estructurado según se indica en cada cuaderno. Partiendo de su justificación teórico-conceptual están basados en las teorías cognitivas.

Se desarrollan actividades preventivas y correctivas para los siguientes tipos de errores: lexicalizaciones, errores semánticos, errores visuales, errores morfológicos y derivativos, junto a errores fonémicos y/o grafémicos (como son sustituciones, adiciones, omisiones, inversiones, rotaciones, junto a vacilaciones, repeticiones y rectificaciones, en el caso de la lectura, y de uniones y fragmentaciones para la escritura).

El Taller 1 aborda de forma preferente las actividades ligadas con los procesos perceptivos, de acceso al léxico y al sistema semántico, junto a los procesos léxicos y sintáctico-semánticos para la escritura.

El Taller 2 profundiza las actividades ligadas con los procesos perceptivos, y de acceso al léxico y profundiza en actividades ligadas al sistema semántico, junto a los procesos léxicos y sintáctico-semánticos para la escritura.

El Taller 3 consolida los objetivos de los números anteriores. Refuerza las actividades ligadas con los procesos léxicos y sintáctico-semánticos, y profundiza en los procesos ligados a la escritura.



PROGRAMA PARA LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y SOCIO-EMOCIONAL

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Alicia Jiménez y Marta Rodríguez .

2015. Madrid: CEPE. 80 páginas. 8,00€

El lenguaje oral es un sistema de comunicación, un instrumento de representación y transmisión social y cultural básico para el aprendizaje de todas las áreas y el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Su desarrollo es, sin duda, realmente importante tanto en el 1º ciclo como en el 2º ciclo de Primaria, siendo además responsable del buen aprendizaje y afianzamiento de la lectoescritura, ya que con la expresión escrita, el alumnado expresa, cada vez, con mayor complejidad aquellas palabras que suele utilizar oralmente, lo que conoce, piensa o cree.

Así, el objetivo principal que tenemos que plantearnos con la estimulación oral en el segundo ciclo de Educación Primaria es el aumentar su competencia lingüística, sus posibilidades de comprensión y el uso de la lengua en diversas situaciones comunicativas.

Será también un modo de prevenir y/o compensar las posibles dificultades que pueden incidir en su desarrollo en otras vertientes, ya que las capacidades de los niños están basadas, en buena medida, en su desarrollo lingüístico y en su capacidad de comunicación.

La estimulación del lenguaje oral contribuye, de esta forma, al desarrollo de capacidades que son necesarias y fundamentales en el aprendizaje y afianzamiento lectoescritor fundamental y básico.

Ángel J. Lázaro, in memoriam

Todos los miembros de la junta directiva de COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España), profundamente apenados, queremos expresar nuestras condolencias por la pérdida del compañero Ángel Jésús Lázaro Martínez, socio fundador de la Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional (AEOEP) en 1979 y vocal en su primera Junta directiva presidida por Pilar García Villegas.

La AEOEP fue la primera asociación en España que aglutinó a los profesionales de la orientación educativa, germen del posterior movimiento asociacionista de la orientación que ha culminado con la constitución de la actual COPOE.

Desde COPOE valoramos la gran aportación de Ángel Jesús Lázaro a la historia de la orientación educativa, no solo en la Universidad, sino también en la enseñanza no universitaria, como profesor e inspector en el Ministerio de Educación, siendo uno de los promotores de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) en 1977, creándose uno en cada capital de provincia de España, anejo a los Servicios Provinciales de la Inspección de la Educación Primaria.

Asimismo, por su contribución a la formación de los profesionales de la orientación con sus innumerables publicaciones, Ángel es hoy una referencia imprescindible en la bibliografía básica para la orientación educativa.

Desde la COPOE queremos hacer llegar nuestro más sentido pésame a su familia, a toda la comunidad educativa de España y especialmente a los profesionales de la orientación de España, pues hemos perdido a uno de los grandes, a uno de los nuestros.