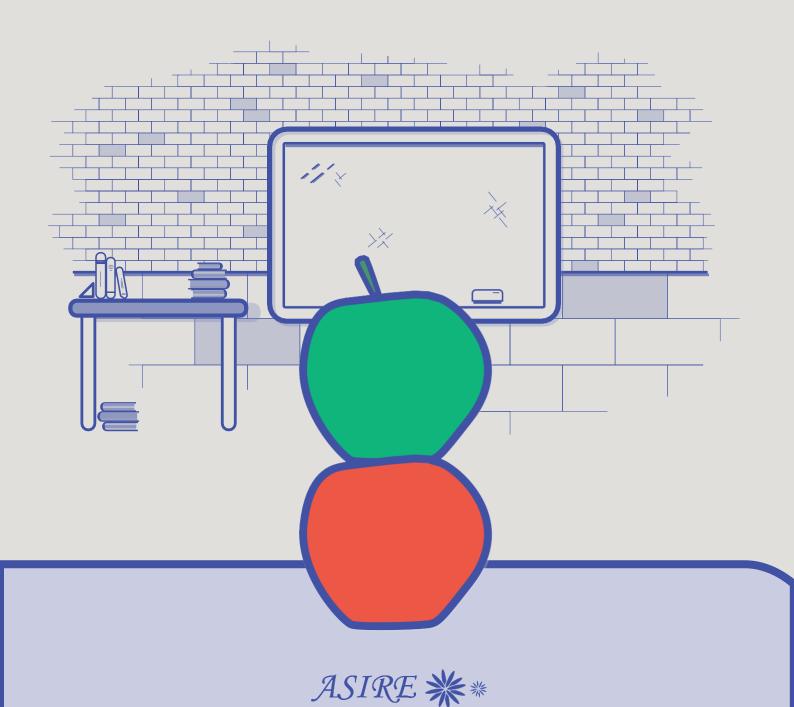
Diferentes perspectivas de la educación del siglo XXI

ASIRE Educación



DIFERENTES PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI



1ª edición: diciembre 2015 ISBN: 978-84-09-12904-1

Impreso en España

Editoras Sonia Rodríguez Cano, Mª José López Castellano y Tamara Ambrona Benito

INDICE

AGRADECIMIENTOS	9
PRÓLOGO	11
ARTICULOS TEORICOS E INVESTIGAC	CIONES
CAPITULO I. Píldoras formativas audiovis	uales, un recurso didáctico multimedia a g by <i>Doing</i> "17
	Franco, Vanesa Ausín Villaverde y Víctor
CAPITULO II. Sistema educativo y desarro	llo de la felicidad29
María José López Castellano	
CAPITULO III. Educación para la felicidad	39
María José López Castellano	
CAPITULO IV. Desarrollo de la competence extranjera (LE): dificultades y estrategias pa	ia oral en el aprendizaje de una lengua ara superar los problemas47
Concetta Maria Sigona y María Amor I	Barros del Río
CAPITULO V. DIFFA: Instrumento psicoeo online de las dinámicas familiares facilitado	ducativo para la evaluación y orientación ras del aprendizaje55
Déborah Martín Rodríguez y Jesús de J	uan Alcacera

CAPITULO VI. La conducta adaptativa facilita el acceso al empleo de las pe	rsonas con
discapacidad intelectual	73
Begoña Medina Gómez	
CAPITULO VII. La presencia de la Educación Inclusiva en las escuelas actua	ales. El
papel de la universidad en la formación de nuevos maestros	83
María Tomé Fernández	
CAPITULO VII. La importancia de la investigación en la práctica educativa	91
María Tomé Fernández	
CAPITULO IX. Personalidad y problemas de conducta en población adolesco	ente 99
Víctor Abella García, Vanesa Delgado Benito, Vanesa Ausín Villaverde y Ruiz Franco	Mónica
CAPITULO X. Éxito escolar en Educación Básica: Trabas y posibles solucion	nes 111
Pablo de Andrés Zabaleta y María Fernández Hawrylak	
CAPITULO XI. TECNOARTEA: Programa para el desarrollo del talento y	la
creatividad de jóvenes con Trastorno del Espectro del Autismo	125
María Merino Martínez, Mirian Moneo Varga, Rubén Sánchez Perucha y García Serna	Christian
CAPITULO XII. La práctica docente en la formación de futuros maestros	137
Rosa Mª Santamaría Conde, Raquel de la Fuente Anuncibay y José Luis C Gómez	uesta
CAPITULO XIII. Desarrollo holístico de la personalidad desde educación inf	fantil 153
Cristina Sacristán Fernández	
CAPITULO XIV. El fomento del espíritu emprendedor a través de la utilizac	ción del
modelo Canvas como forma de emprendizaje en la formación profesional	163
José Luis Rodríguez Gallo	

CAPITULO XV. MEDITAKIDS173
Ana Yáñez Fournier y Sonia Rodríguez Cano
CAPITULO XVI. Las competencias emocionales en Educación Infantil 183
Amaya Cepa Serrano y Davinia Heras Sevilla
CAPITULO XVII. La familia y los trastornos de la conducta alimentaria: Estructura familiar
y riesgo195
Manuel Mateos Agut, Carlota Sebastian Vega, Ma Isabel Vegas Miguel y otros
CAPITULO XVIII. Recetas gramateatrales: Metodología creativa para aprender
nuevos lenguajes expresivos
Liana Vella
CAPITULO XIX. Neuroeducacion en el aula: de la teoría a la práctica219
Jesus C. Guillén
CAPITULO XX. Influencia de los procesos cognitivos en los estilos de atribución
emocional y moral en la infancia243
Tamara Ambrona, Sonia Rodríguez Cano, B. López-Pérez y M. Gummerum.
CAPÍTULO XXI. TDAH y problemática familiar253
Iciar García Varona y Javier Vicente García
CAPÍTULO XXI. Cerebro, aprendizaje y plasticidad cerebral
Luis Minguez
CAPITULO XXIII. Innovación docente en la formación del profesorado de lengua
inglesa: aplicación de metodologías colaborativas y reflexivas 277
María Amor Barros del Río y Concetta Maria Sigona
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS285

INDICE DE ILUSTRACIONES

FIGURAS

Figura 1.1. ¿Cómo aprendemos? Fuente: Romero (2015)
Figura 1.2. Metodología de aprendizaje "Learning by Doing". Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Martínez et al. (2012)
Figura 1.3. Técnica de animación Cut out. Fuente: Elaboración propia
Figura 1.4. Grado de satisfacción en la actividad. Fuente: Elaboración propia26
Figura 5.1. Correlación entre variables familiares y escolares
Figura 5.2. Variables familiares que inciden en la actitud del alumno y su rendimiento59
Figura 5.3. Vista del cuestionario Dinámicas Familiares en la web de Habilmind60
Figura 5.4. Diagrama proceso de diagnóstico y orientación DIFFA
Figura 5.5. Informe dirigido a la familia. Vista de la dimensión Hogar, sus variables: resultados y recomendaciones
Figura 5.6. Vista del informe de familia. Dimensión Hogar-Entorno. Variable Actividad Extraescolar centrada en
Figura 5.7. Vista del centro a la información en la dimensión HOGAR70
Figura 5.8. Vista del centro de la dimensión HOGAR-ESCUELA71
Figura 5.9. Vista del centro de la dimensión HOGAR-ENTORNO71
Figura 7.1. Métodos de investigación en el ámbito educativo (Sabariego y Bisquerra, 2004) 95
Figura 9.1. Los cuatro conglomerados obtenidos con las subescalas del ABC. Fuente: Elaboración propia
Figura 9.2. ANOVA con las cinco dimensiones de la personalidad del FFM como variables dependientes, siendo los clusters las variables independientes. Fuente: Elaboración propia .105
Figura 19.1. Gr áfica en la que se muestra la mejora de los alumnos del grupo experimental, a partir del inicio de la unidad sobre el cerebro en la que participaron (línea discontinua), en

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

contraposición al progresivo empeoramiento de las calificaciones de los del grupo de control (Blackwell et al., 2007)
Figura 19.2. Respuestas de alumnos de bachillerato sobre lo que esperan de un buen profesor 225
Figura 19.3. Los alumnos prefieren resolver, mayoritariamente, la tarea numérica de la izquierda que demostrar que la distancia del punto M a los vértices A, B y C del triángulo de la derecha es la misma
Figura 19.4. Dos problemas análogos. El primero planteado de forma abstracta y el segundo de forma visual
Figura 19.5. Dos preguntas realizadas a adolescentes sobre sus hábitos de sueño
Figura 19.6. Animación realizada por alumnos de secundaria con la técnica del stop motion sobre un problema de física
Figura 19.7. Problema planteado a alumnos del bachillerato de ciencias en donde se muestra el predominio de la respuesta no realista (b) respecto a la realista (d)
Figura 19.8. Traza solo 4 rectas para unir los 9 puntos sin levantar el bolígrafo del papel ni recorrer dos veces la misma línea
TABLAS
Tabla 5.1. Muestra actual de datos recogidos en España. Habilmind
Tabla 5.2. Dimensión Hogar y sus variables polarizadas
Tabla 5.3. Dimensión Hogar-Escuela y sus variables polarizadas
Tabla 5.4.Dimensión Hogar-Entorno, sus variables polarizadas
Tabla 6.1. Estadísticos descriptivos del grupo de CO y del CEE en los dominios de conducta adaptativa
Tabla 9.1. Factores de la personalidad, según las escalas del NEO-FFI, como predictores de
Problemas de conducta medidos con las escalas ABC (Adolescent Behaviour Checklist). Fuente: elaboración propia
Tabla 16.1. Muestra en función de la variable sexo

Índice

Tabla 16.2. Nivel de competencias emocionales de la muestra	.190
Tabla 16.3. Diferencias en función del sexo	.190
Tabla 16.4. Dimensiones de las competencias emocionales	.191
Tabla 16.5. Dimensiones de las competencias emocionales en función del sexo	.192
Tabla 20.1. Medias (desviaciones típicas) en la atribución de emociones en función de la condición experimental	. 249
Tabla 20.2. Medias (desviaciones típicas) en la motivación moral en función de la condición	ón
experimental	.250
CUADROS	
Cuadro 5.1. Diferencias entre CO y CEE. Fuente: Elaboración propia	77

AGRADECIMIENTOS

Este libro no hubiera sido posible sin la colaboración y las aportaciones de los diferentes autores y entidades colaboradoras.

Deseamos agradecer de forma especial a Miguel Ángel Santos Guerra su dedicación y tiempo para hacer posible este libro, a Ana Camina, que ha puesto su espíritu y su cariño por la infancia en el proyecto, a Miguel Ángel Casillas, Marcelino García-Noriega, Juan Ignacio Alonso, Alejandro Pozo, Icíar García Varona, Javier Vicente, Jesús Guillén, Carlota Sebastián, Isabel Vegas, Luis Mínguez, Liana Vella y María Antón, sin sus aportaciones, ayuda y energía no hubiésemos podido editar este libro.

Gracias a Autismo Burgos, Escuela Integral de Música, Magea, Robotix y Freetime.

Gracias a la Diputación y Ayuntamiento de Burgos, Caja Círculo, Universidad Isabel I de Castilla y a la Universidad de Burgos por su colaboración.

Índice

PRÓLOGO

EDUCAR EN TIEMPOS REVUELTOS

Hace unos años recibí un artículo en francés con el título que encabeza estas líneas: "L'école ne sert à rien". Me llevé un susto tremendo porque desde los 19 años no he salido de la escuela como educador. Si el título era verdad yo había desperdiciado la vida. Inmediatamente busqué quién era el autor del texto y vi que lo había escrito Philippe Perrenoud. Me tranquilicé al ver que se trataba de mi admirado sociólogo suizo, que ha escrito textos tan importantes e interesantes sobre la educación. Cuando empecé a leer descubrí cuál era el fondo de su tesis. La idea de que sin valores no hay escuela, la idea de que el conocimiento puede ser un arma arrojadiza contra el prójimo. Dice Perrenoud en el citado artículo (cito de memoria): Bin Laden y los terroristas son personas muy instruidas, quienes dirigen el sindicato del crimen en el mundo, son personas muy instruidas, los presidentes de las multinacionales que se burlan de los intereses de los ciudadanos de a pie, son personas muy instruidas y de los doce dignatarios nazis que decidieron crear las cámaras de exterminio, más de la mitad tenían un doctorado. Los males que asolan el mundo permiten deducir que un alto nivel de instrucción tiene muy poco que ver con el orden de la ética.

Perrenoud dice después que el fin de la escuela es ayudar a que los alumnos aprendan a pensar, a interpretar el mundo, a entender y descifrar lo que pasa en él. Y, sobre todo, enseñarles a que aprendan a convivir, a desarrollar la solidaridad y la compasión sin las cuales no podría construirse una existencia compartida digna. Y ya se sabe que una cultura fracasa cuando no se puede vivir en ella dignamente. Me refiero a todos y a todas, no a una minoría de privilegiados.

Suelo decir que fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio los profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la segunda guerra mundial. ¿Sabían mucho? Sin duda. Se han hecho estudios sobre lo bien que ventilaban los hornos crematorios. Pero todo el mundo estará de

acuerdo conmigo en que sus víctimas no se alegraron de todo lo que sus verdugos habían aprendido.

Si el conocimiento que adquirimos en las instituciones educativas sirviera para dominar, explotar y engañar mejor al prójimo más nos valdría cerrarlas. Porque lo que estaríamos consiguiendo con ellas sería hacer más sofisticada la ley de la selva. Es decir que, antes de tener escuelas, el más fuerte destruía o devorada al más débil, pero ahora, además, el que tiene más conocimientos engaña y domina al que no los tiene. Por eso digo que no hay conocimiento útil si no nos hace mejores personas.

Es fundamental preguntarse por la finalidad teórica y práctica de la escuela. Algunas veces me imagino la escuela como un barco en alta mar. La tripulación está ajetreada en las tareas de la navegación, en la limpieza del barco y en la cocina. Pero sería una tragedia que no supiese nadie, ni siquiera el capitán, hacia dónde va el barco. ¿Qué se pretende conseguir en la escuela? Se me dirá que se pretende formar en ella personas solidarias. ¿Y si salen egoístas, competitivas e insolidarias? ¿Qué más se busca? Tener ciudadanos críticos. ¿Y si los alumnos y alumnas salen adocenados, repetitivos e ingenuos? ¿Qué más se quiere conseguir en la escuela? Se me dirá que se pretende tener personas que amen la verdad, que busquen el conocimiento. ¿Y si al salir de ella lo odian y aborrecen? Pues bien, no hay viento favorable para un barco que va a la deriva. Dicho de manera más lapidaria: no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

He publicado recientemente en Guadalajara (México) un libro titulado "El Arca de Noé. La escuela salva del diluvio" (Santos Guerra, 2014). Sostengo en él que solo el Arca salvadora puede conseguir librarnos del océano proceloso de la cultura neoliberal, que solo en ella podremos salvarnos del diluvio de la ignorancia y de la injusticia. La difícil tarea de la navegación que es educar, corre a cargo de una tripulación que ha de ser valerosa y competente porque la tempestad es aterradora y los tiempos están revueltos.

Es preciso que esa tripulación está bien seleccionada, bien formada, bien organizada y convenientemente valorada porque solo de ella depende el futuro. Ella es la única esperanza. Si la tarea es tan importante y tan difícil tendrán que dedicarse a ella las mejores personas de un país, las más valiosas. Hay que acabar con el nefasto estado de opinión de que quien no vale para otra cosa puede valer para la enseñanza.

Hace años vi una hermosa película del director de cine argentino Adolfo Aristiarain. Se titulaba "Un lugar en el mundo". En esa película hay una escuela y en ella un excelente maestro. Al finalizar la escolaridad de una tanda de alumnos, les reúne y les dice: Más preocupado que por saber cuántos datos habéis almacenado en la escuela, estoy preocupado por saber si aquí habéis aprendido a pensar y a convivir.

Para hacer bien esta tarea de educar es necesaria una escuela inclusiva, participativa, democrática, laica, coeducativa, dinámica, motivadora y sensible. Una escuela para todos y para todas. Una escuela con sensibilidad para los no tienen una segunda escuela en la casa. Dice Bernstein que el ritmo de los aprendizajes que hace falta seguir hoy en la escuela es tan acelerado que hace falta una segunda escuela en la casa para seguirlo. ¿Y el que no la tiene, el que no dispone de esa segunda escuela? Pues está condenado al fracaso si la escuela no tiene sensibilidad y compromiso con los desfavorecidos, con quienes Paulo Freire llamaba "los desheredados de la tierra". Téngase en cuenta que los niños y niñas tienen derecho a la escolarización pero, sobre todo, tienen derecho a tener éxito en la escolarización. De poco vale ejercer el derecho a la hospitalización si en el lugar donde debemos encontrar la salud encontrásemos el empeoramiento o la muerte.

La escuela está enclavada en el mundo, funciona en un momento y en un lugar preciso. No está en la estratosfera. No está en una campana de cristal. Hay que conocer el contexto en el que se halla inmersa. No es muy favorable para la pretensión educativa de la escuela la cultura neoliberal que nos invade. Una cultura cuyos ejes se asientan en el individualismo, la competitividad, el relativismo moral, la obsesión por la eficacia, la privatización de bienes y servicios, la hipertrofia de la imagen, el olvido de los desfavorecidos y el imperio del mercado... Ejes que contradicen los presupuestos esenciales de la educación.

Estamos inmersos, además, en un contexto digital que ha transformado la presencia del conocimiento en el mundo. Antes, solo la escuela almacenaba el conocimiento y resultaba importante seleccionarlo para configurar un curriculum básico verdaderamente significativo y relevante. Pero ahora el conocimiento está en muchos sitios. Es necesario facilitar a los alumnos y a las alumnas criterios para saber cuándo se encuentran con conocimiento riguroso y cuándo estás adulterado por intereses religiosos, políticos o económicos. La cultura digital ha modificado de manera radical la relación entre las personas. Ahora se producen muchas comunicación bajo máscaras. La escuela no puede ignorar las exigencias que se derivan de ese contexto.

Qué decir del contexto institucional, hoy tan adverso. Se han endurecido las condiciones laborales de los docentes, se ha aumentado el número de alumnos y alumnas por

aula, se ha reducido el número de especialistas, se ha rebajado el sueldo, se ha recortado la participación de las familias... Tiempos adversos.

Es preciso tener en cuenta el contexto para entender el texto. No se puede realizar adecuadamente la tarea educativa sin conocer bien al sujeto de la educación y al entorno donde se encuentra. La corriente no es favorable. La escuela tiene que ser hoy, a mi juicio, una institución contrahegemónica. Es difícil avanzar contracorriente. Ahora bien, solo a los peces muertos los arrastra la corriente.

La tarea de la educación es extraordinariamente compleja. Porque su naturaleza lo es. Me gusta la metáfora de Holderlin en la que dice que los educadores forman a sus educandos como los coñeaos formas a los continentes retirándose. El educador trabaja con unos "materiales" de altísima sensibilidad: concepciones, sentimientos, actitudes, expectativas valores... Con el plus de complejidad que supone el hecho de que no haya dos individuos iguales. Hay dos tipos de alumnos en el sistema educativo: los inclasificables y los de difícil clasificación. Téngase en cuenta que los educadores proponen modelos a los alumnos y alumnas por la vía de la argumentación mientras otros agentes les proponen modelos más atractivos por la vía de la seducción. Las trampas son enormes. Una profesora de Melilla me decía no hace mucho que, al preguntar a uno de los alumnos qué deseaba ser de mayor, el niño contestó: Yo, mafia.

La educación es una tarea optimista porque parte del presupuesto de que el ser humano puede aprender, de que puede mejorar. La educabilidad se rompe en el momentos que pensamos que el otro no puede aprender y que nosotros no podemos ayudarle a conseguirlo. Es tan consustancial el optimismo a la educación como mojarse para el que va a nadar. Sin optimismo podemos ser buenos domadores, pero no buenos educadores.

Estoy convencido de que la historia de la humanidad es una larga carrera entre la educación y la catástrofe. Entendida la educación no como un proceso de mero almacenamiento de datos, sino como un crisol de emociones y como un taller de valores. No se puede confundir educación con instrucción. Tampoco con mera socialización. Porque la educación exige un planteamiento crítico respecto a la cultura. No todo es de recibo en ella. Y, además, tiene unas exigencias éticas que la comprometen con los valores. Tampoco puede identificarse educación con adoctrinamiento. Porque éste no tiene en cuenta la libertad. Impone los valores, no los propone. Y los valores que se imponen por la fuerza, dejan de serlo.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

El profesor no es un mero escanciador de agua, una persona que tiene

grandes cantidades de agua que va dejando en los pequeños recipientes vacíos de sus

alumnos. No. El profesor enseña a buscar de forma autónoma manantiales de agua, ayuda a

discernir si el agua es potable o está contaminada e insta a que el agua potable encontrada sea

compartida con quienes se mueren de sed en lugar de hacer con ella fuentes ornamentales y

llenar piscinas* para el propio recreo. Enseñar no es solo una forma de ganarse la vida. Es,

sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros.

Miguel Ángel Santos Guerra

Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga

España.

Málaga, 20 de mayo de 2015

15

CAPITULO I

Píldoras formativas audiovisuales, un recurso didáctico multimedia a través de la metodología educativa "Learning by Doing"

Píldoras formativas audiovisuales, un recurso didáctico multimedia a través de la metodología educativa "Learning by Doing"

1. Metodología de aprendizaje basada en el "Learning by Doing"

1. Metodología de aprendizaje basada en el "Learning by Doing"

El "Learning by Doing", cuya traducción al español es "Aprender haciendo", es una metodología educativa que nace a finales de los noventa, siendo su principal objetivo fomentar el desarrollo de técnicas y/o materiales que posibiliten la construcción de los conocimientos, y facilitar el aprendizaje, a través de la experimentación contextualizada (Schank, Berman y Macpherson, 1999).

Esta nueva metodología de aprendizaje, de raíz constructivista, surge como contraposición a metodologías tradicionales y pretende contribuir al desarrollo de competencias específicas. En este sentido, y de acuerdo con Martínez Aldanondo (2003), el "verdadero conocimiento" se adquiere y se construye cuando se desempeña un rol activo, es decir, cuando practicamos, nos

equivocamos y corregimos nuestros errores.

En el ámbito de la Educación Superior cada vez son más las experiencias educativas llevadas a cabo en las aulas universitarias bajo el paraguas de esta metodología (Clark y Mayer 2008; Aldas, Crispo, Johnson y Price, 2010; Martínez et al., 2012; Barroso, de Luna, y Abad, 2013).

Al hilo de esta metodología, cabe citar las aportaciones del reconocido psiquiatra estadounidense William Glasser (1925-2013), quien aplicó su "*Teoría de la Elección*" al ámbito de la educación. Este autor, a través de su pirámide de aprendizaje (Figura 1), explica la existencia de diversos grados de aprendizaje en función de la técnica utilizada.

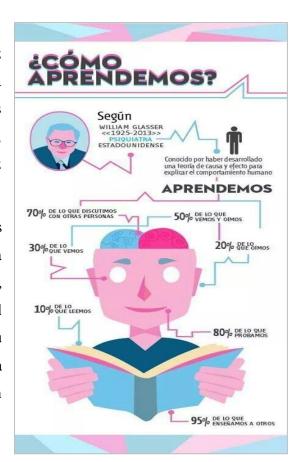


Figura 1.1. ¿Cómo aprendemos? Fuente: Romero (2015)

Entre los diversos grados de aprendizaje, destacan aquellos relacionados con "*Aprender haciendo*" como los más idóneos para conseguir un aprendizaje efectivo.

Así mismo, podemos tomar como referencia el esquema de los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996, p. 109), resaltando: "aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación

profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo".

Diversas investigaciones centradas en la metodología "Learning by Doing", concluyen sus trabajos señalando que, la utilización de métodos de formación basados en la experiencia, logran altos índices de compresión de los contenidos, así como la construcción de conocimientos, en comparación con metodologías tradicionales (Martínez et al., 2012). Este alto índice de asimilación y acomodación se debe, en parte, a que el estudiante se convierte en agente activo de su propio proceso de aprendizaje, responsabilizándose del mismo (Smart y Csapo, 2007).

Por tanto, podríamos definir "Learning by Doing" como una metodología de aprendizaje en la que el estudiante construye sus propios conocimientos de forma reflexiva, participativa, práctica, estimulante y flexible (Figura 2).

Reflexiva	Utilizando como materia prima la experiencia y conocimientos de las personas implicadas, induciéndole a pensar y aprender de sí mismo y de los compañeros, mediante la deducción, la intuición y la creatividad.
Participativa	Debido a que el aprendizaje y el cambio son construidos por todos los participantes a partir de la experimentación, con las aportaciones de todos los interesados.
Práctica	Porque los asistentes trabajan sobre su propia realidad percibida, sobre sus límites y potencialidades, para que las conclusiones tengan una aplicación directa en sus intereses y objetivos.
Estimulante	Gracias a que la exploración se hace en buena medida en clave de reto y en un ambiente que propicia un estado de apertura mental.
Flexible	Porque se adapta a las necesidades y posibilidades de los estudiantes.

Figura 1.2. Metodología de aprendizaje "Learning by Doing". Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Martínez et al. (2012)

2. Píldoras formativas audiovisuales: aproximación conceptual y características

La metodología de enseñanza ha evolucionado, en gran parte, gracias a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los nuevos lenguajes asociados a las mismas, los cuales juegan un papel muy importante en el ámbito educativo (Wiley, 2009). Estos cambios han provocado que los docentes se replanteen la práctica educativa debido a que las necesidades de aprendizaje de los discentes son muy distintas.

En respuesta a estas demandas surgen nuevos recursos didácticos multimedia que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza y favorecer el aprendizaje significativo del alumnado, entre las cuales, pueden destacarse las píldoras formativas audiovisuales.

Las píldoras formativas, también conocidas por algunos autores como: "píldoras de conocimiento" (Maceiras, Cancela y Goyanes, 2010; Carrera, 2011), "píldoras docentes" (Bengoechea, 2011), "píldoras educativas" (Borrás, 2012) o "píldoras de aprendizaje multimedia" (Sánchez González, 2012); son pequeñas piezas audiovisuales de corta duración, creadas como objetos de aprendizaje y diseñadas para complementar y reforzar los procesos tradicionales de formación, facilitando la asimilación e interiorización de conceptos complejos.

Su diseño, en formato vídeo de pequeña escala, combina creatividad, integración multimedia, sonido y animación. Pueden integrarse en un contenido formativo más amplio formando una unidad autocontenida o ser reutilizadas en diferentes unidades didácticas sin perder su carácter de unidades con entidad propia por sí mismas (Bengochea, Budia, y Medina, 2012; Borrás, 2012).

La brevedad de la producción audiovisual, requiere un proceso previo de identificación de los contenidos más característicos y significativos, que den una aproximación al tema en cuestión, lo más simplificadamente posible.

Podríamos decir que las píldoras formativas audiovisuales son consideradas como una nueva tendencia en la creación de recursos didácticos multimedia. A continuación destacaremos algunas de sus principales características (Sánchez, et al. 2010; Maceiras, Sánchez, Carral, Urrejola, 2010):

• Son objetos de aprendizaje autónomos: cada píldora formativa se puede tomar de forma independiente y reutilizable.

- *Agrupables*: pueden agruparse en grandes colecciones de contenido, incluyendo estructuras de los cursos tradicionales.
- Enfocadas a un tema específico: cada pieza audiovisual tiene información descriptiva que permite ser fácilmente identificable.
- *Utilizan un lenguaje sencillo*: en un formato atractivo presentado en forma de contenido multimedia y que se puede reproducir en cualquier tipo de pantalla.
- Brevedad: es una de sus características más relevantes. Son vídeos claros, concisos, directos y de corta duración: entre 5 y 15 minutos (píldoras grandes) y menos de 5 minutos (micropíldoras).
- Dirigidas a una audiencia específica: siempre que se tengan en cuenta criterios de selección, una sola píldora formativa puede ser utilizada en múltiples contextos y con diversos propósitos.

Cabe señalar que estos nuevos recursos didácticos multimedia pueden aplicarse en cualquier campo de conocimiento, disciplina y/o nivel educativo (Fernández Muro, 2014). Incluso, en el ámbito empresarial, cada vez son más las empresas que incluyen formación para sus empleados a través de píldoras formativas. Al respecto, destaca el proyecto "Metodología de Píldoras de Conocimiento aplicada a pequeñas y medianas empresas" (Carrera, 2011).

Por tanto, la creación de píldoras formativas audiovisuales como recurso didáctico posibilita la creación de entornos de enseñanza atractivos, integrando materiales formativos que mejoran la atención del estudiante en su proceso de aprendizaje (Méndez et al., 2012). Además, durante el proceso de producción de la píldoras formativas, se trabajan habilidades relacionadas con la metodología "Learning by Doing", o lo que es lo mismo, "Aprender haciendo", éstas las mencionaremos en el siguiente apartado.

3. Contextualización de la experiencia

La experiencia educativa aquí presentada se ha llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos, en la asignatura "*Televisión, Medios Audiovisuales y Educación*", impartida en tercer curso de Grado en Pedagogía, dentro de la mención cualificadora de Tecnología y Educación.

Entre los objetivos docentes planteados en la asignatura cabe destacar: "conocer y diseñar recursos socioeducativos adaptados a las nuevas tecnologías (TIC) y a los distintos niveles de aprendizaje tanto en modalidad presencial como virtual", ya que está directamente relacionado con la actividad llevada a cabo bajo la metodología educativa "Learning by Doing".

En relación a las competencias trabajadas por el alumnado, destaca aquella relacionada con el "análisis, diseño y evaluación de las aplicaciones de las TIC asociadas a los procesos educativos y formativos" puesto que es la que se ha trabajado en esta experiencia educativa.

3.1. Desarrollo de la actividad: producción de píldoras formativas audiovisuales

El objetivo perseguido con el desarrollo de esta actividad es la creación de un material audiovisual didáctico, las denominadas píldoras formativas audiovisuales, con la finalidad de acercar a los futuros profesionales de la educación a un recurso pedagógico atractivo, de fácil realización y complementario a las estrategias de enseñanza tradicional (docencia presencial, presentaciones en Power Point,...).

En un primer momento se realizó una sesión explicativa con el alumnado acerca del concepto de píldoras formativas audiovisuales. Tras la explicación, surgieron las primeras dudas entre los estudiantes sobre cómo se iba a desarrollar la actividad ya que consideraban que no eran expertos en técnicas audiovisuales.

A la hora de producir píldoras formativas audiovisuales uno de los principales problemas es la necesidad de disponer de medios técnicos (Bengochea, 2011), así como del conocimiento, competencias y habilidades necesarias para poder llevar a cabo su realización.

No obstante, no es preciso ser un profesional para crear una píldora formativa audiovisual ya que actualmente existen técnicas de animación muy sencillas que permiten su realización. En este sentido, en el desarrollo de la actividad aquí presentada hemos utilizado la técnica de animación *Cut out* (Figura 3).

Cut out					
	Es una técnica de animación, variante del <i>Stop Motion</i> , que se realiza mediante la utilización de recortes de papel, cartulina, tela o cualquier otro material plano recortado y situado sobre un fondo en el que se moverán los diversos elementos.				
¿Qué es?	La sensación de movimiento se consigue mediante la realización de fotografías desde un plano cenital de cada una de las escenografías, es decir, fotograma a fotograma.				
	Esta técnica es muy atractiva y logra causar un mayor impacto visual cuando se utilizan diversas texturas y objetos con volumen, pero el resultado final, serán cuerpos planos.				
	El Taller de Zamba: técnicas de animación				
	 Edublog sobre Educación Mediática en el que los niños explican cómo se puede animar con diversas técnicas de forma lúdica y sencilla. 	http://bit.ly/1Cqulr5			
	Stopmociónate: Cut out con 6 recortes				
Algunos ejemplos	 Espacio virtual formativo que muestra información y trabajos realizados con diferentes técnicas de animación. 	http://bit.ly/1NLDCA C			
Algu	Canal de You Tube "Cine en las aulas": Cut out				
	• Espacio de <i>Edukazine</i> destinado a ver y compartir vídeos que aborden o ayuden a trabajar el cine en las aulas. Podemos ver diversos ejemplos de animaciones realizadas con esta técnica de animación.	http://bit.ly/1JaZJ2C			

Figura 1.3. Técnica de animación Cut out. Fuente: Elaboración propia

Para realizar la actividad se distribuyó al alumnado en grupos de trabajo, siendo un total de seis. A cada uno de los grupos se les pidió que realizasen una micropíldora formativa audiovisual respondiendo a los siguientes criterios:

- Corta duración: entre los 2 y los 5 minutos.
- Utilización de la técnica de animación *Cut out*.
- Explicación del concepto de una Teoría del Aprendizaje.
- Ejemplificación de la Teoría del Aprendizaje.
- Realización del montaje audiovisual con el programa de edición de vídeo Windows Movie Maker.
- Inclusión de audio (música sin letra o voz en off) y créditos (nombres y apellidos de los miembros del grupo de trabajo).

Las teorías y planteamientos del aprendizaje han sido trabajadas por el alumnado en otras asignaturas como *Psicología de la Educación* o *Didáctica General*. Por tanto, se pretende complementar los contenidos ya trabajados a partir del análisis, identificación y selección de los aspectos más característicos de las Teorías del Aprendizaje. Sintetizar estos contenidos y llevarlos a un escenario más sencillo y visual, donde las habilidades comunicativas alternativas cobran gran importancia, posibilitan un conflicto cognitivo en el alumnado y, por tanto, promueven el aprendizaje significativo a través de la resolución de problemas.

Esta actividad ha permitido la creación de un producto por parte del propio estudiante, permitiendo llevar a cabo un aprendizaje a través de la aplicación práctica de los contenidos recibidos previamente. Por tanto, también lleva implícita habilidades relacionadas con la metodología educativa basada en el "*Learning by Doing*" como son: reflexión, capacidad de saber hacer, asociación de aprendizaje y experiencia, comprensión de contenidos, pensamiento creativo, aproximación a la investigación, discusión y trabajo cooperativo,...

Finalmente, las micropíldoras creadas fueron integradas en una sola píldora formativa audiovisual, obteniendo así un contenido didáctico completo que unificaba la explicación de cada una de las teorías de aprendizaje mediante conceptos y ejemplos.

4. Resultados

Al finalizar la actividad, los estudiantes realizaron una valoración final de la misma a través de un breve cuestionario, cuyos principales resultados resumimos a continuación.

Atendiendo a la percepción del alumnado sobre la experiencia educativa realizada, encontramos un alto grado de satisfacción, ya que las tres cuartas partes de los estudiantes manifiestan estar muy satisfechos con la misma (Figura 4). Estos datos concuerdan con los aportados por Borgnakke (2004), quien, tras utilizar la metodología basada en el "Learning by Doing", realizó entrevistas de satisfacción al alumnado y obtuvo resultados similares a los que aquí presentamos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Medianamente satisfecho/a	4	22,2	22,2	22,2
	Muy satisfecho/a	14	77,8	77,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Figura 1.4. Grado de satisfacción en la actividad. Fuente: Elaboración propia

En cuanto al grado de interés en la actividad, siendo 0 la puntuación más baja y 5 la más elevada, del total de estudiantes que cursaron la asignatura (N=18), la media obtenida es de 4,22 (Figura 5).

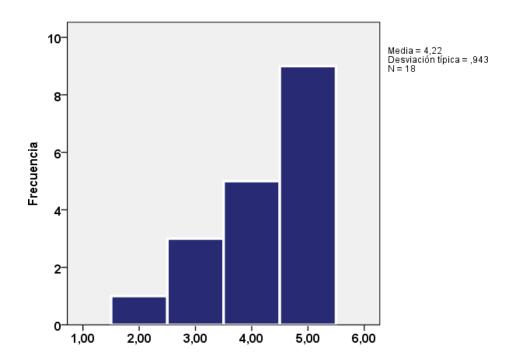


Figura 1.5. Grado de interés en la actividad. Fuente: Elaboración propia

En general, la actividad ha sido valorada de forma positiva, destacando los siguientes aspectos reflejados por el alumnado:

- Actividad entretenida, divertida, dinámica, diferente, interesante y motivadora.
- Fácil de realizar sin necesidad de grandes recursos.
- Posibilita el trabajo en equipo y colaborativo.
- Promueve el aprendizaje significativo.
- Fomenta la creatividad y la imaginación.
- Permite una forma diferente, original y divertida de aprender.
- Es una manera didáctica y representativa para enseñar algo.
- Recurso útil para destinatarios de diversas edades y colectivos.
- Se aprende a manejar programas de edición de vídeo.
- Mayor comprensión de los conceptos y contenidos a través de este recurso
- Posibilidad de explicar un tema amplio en pocas palabras de forma visual.

5. Conclusiones

La experiencia educativa realizada con píldoras formativas audiovisuales a través de la técnica de animación *Cut out*, cuenta con un doble cariz. Por un lado, posibilita la producción de material audiovisual de carácter pedagógico, y por otro, esta actividad es, en sí misma, un recurso educativo basado en la metodología *Learning by Doing*, que fomenta, entre otras cuestiones, el aprendizaje activo y colaborativo, siendo el profesorado un acompañante de dicho proceso.

El objetivo de esta actividad universitaria, extrapolable a cualquier otro nivel educativo o campo del conocimiento, no se ha centrado únicamente en el producto final, la creación de una píldora formativa audiovisual, sino que de forma intrínseca, el proceso realizado ha implicado el desarrollo de aprendizajes significativos en nuestro alumnado. La creación de píldoras formativas, conlleva habilidades y competencias relacionadas con la búsqueda, interpretación y selección de información; concreción, sistematización y conexión de contenidos; discusión, toma de decisiones, corrección de errores y construcción de ideas grupales; así como el fomento de la creatividad e imaginación.

En resumen, creemos necesario realizar un viraje en las metodologías docentes saliendo de la zona de confort y realizando una introspección de nuestra práctica educativa. Para ello, es primordial convertir nuestras aulas en verdaderos espacios y experiencias de aprendizaje, despertar en el alumnado inquietudes y conflictos cognitivos, y principalmente, ceder el testigo a los estudiantes, siendo éstos los productores activos de sus contenidos, y de sus propios conocimientos.

CAPITULO II

Sistema educativo y desarrollo de la felicidad

Introducción

Cada día más, la felicidad gana importancia en otros contextos pero todavía no ha entrado en la educación. En la década de los ochenta se publicaron un gran número de obras literarias dedicadas al tema de la felicidad, ninguna de ellas desde la perspectiva de la pedagogía. Posteriormente, en 1990, desde que los psicólogos Salovey y Mayer introdujeron en la literatura científica el constructo "Inteligencia Emocional", no han parado de publicarse investigaciones sobre la felicidad, desde el análisis de los factores que inciden en ella, su relación con la salud, el trabajo, la economía, programas para fomentarla tanto en escuelas como a nivel universitario, libros de autoayuda...

Mihaly Csikszentmihalyi (1990), psicólogo americano, considerado uno de los teóricos del siglo XX, experto en la investigación de la felicidad y el amor, en su obra más conocida, "Una psicología de la felicidad" indica que,

"La felicidad no es algo que sucede. No es el resultado de la buena suerte o del azar. No es algo que pueda comprarse con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino de cómo lo interpretamos. La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. Es al estar totalmente involucrados en cada detalle de nuestras vidas, sea bueno o malo, cuando encontramos la felicidad, no intentando buscarla directamente." (pág. 20-21)

La felicidad para Rafael Bisquerra, (2011), Catedrático de orientación Psicopedagógica, de la Universidad de Barcelona, y centrado actualmente en la investigación de la Educación Emocional, es "como la forma de valorar la vida en su conjunto.... La felicidad es un estado de bienestar, y por tanto deseado y deseable". (p.107). Considera sinónimos de felicidad "satisfacción vital" y "bienestar subjetivo", y considera que la felicidad tiene tres componentes independientes – la frecuencia y el grado de afecto positivo – el promedio de satisfacción durante un periodo de tiempo – la ausencia de sentimientos negativos y – la salud. Para Bisquerra, existen diferentes tipos de bienestar, el material, el físico, el profesional, pero el esencial, y núcleo de la felicidad es emocional. La relación entre el bienestar subjetivo y las emociones es evidente. Percibimos bienestar subjetivo en la medida en que experimentamos emociones positivas, dicho de otra manera, el bienestar subjetivo se

da cuando experimentas emociones positivas. La satisfacción vital se concibe como el grado en el que un individuo juzga de manera favorable la calidad total de su vida.

Las definiciones de felicidad que encontramos en Psicología Positiva y Educación Emocional, están ligadas a la vivencia de emociones positivas, y a la gestión y control de las emociones negativas. Los primeros estudios científicos realizados demuestran que la salud y el dinero no son los principales factores de felicidad, pero sí lo son las relaciones sociales que establecemos con los demás. Como indican Fernández-Berrocal y Natalia Extremera (2009), la salud, el grupo étnico, la educación o el dinero tienen por tanto poca importancia en nuestra felicidad, aproximadamente solo un 10%, y más o menos un 50% de la habilidad para ser feliz viene determinada en los genes.

Encontramos por tanto sinónimos asociados al término felicidad, utilizados en Psicología Positiva e Inteligencia Emocional; se habla no solo de bienestar, sino también de satisfacción, calidad de vida... todos ellos términos medibles y que influyen en la felicidad. Los psicólogos positivistas, trabajan sobre dichos términos para que las personas consigan mayor felicidad, a través de diferentes terapias.

Algunos autores establecen diferencias entre la felicidad y los sinónimos adoptados como bienestar. La palabra bienestar se usa en español desde comienzos del siglo XIX, su origen es psicológico, opuesto al malestar; es decir cómo se siente uno, bien o mal. Ruut Veehoven, autoridad mundial en el estudio científico de la felicidad, y director de la World Database of happiness, considera la felicidad un constructo más amplio y formado por dos dimensiones: una primera que denominó "nivel hedónico de afecto", y se refiere al grado en que las experiencias displacenteras, en la línea de la definición anterior, y otra segunda, denominada "satisfacción", de corte cognitivo, y que describe el grado en el cual una persona percibe que sus metas, objetivos, y motivaciones han sido conseguidas o resueltas.

Veenhoven (1984), nos dice que;

El disfrute subjetivo de la vida no es un asunto unidimensional. Se puede disfrutar de las emociones de la vida, pero al mismo tiempo sufrir sus tensiones. En la literatura existente sobre la "calidad de vida" subjetiva, estas apreciaciones se refieren respectivamente a las "satisfacciones de aspecto" y a las " satisfacciones de cada campo". Estas apreciaciones parciales de la vida se distinguen de la apreciación subjetiva de la " vida en conjunto.

Sistema educativo y desarrollo de la felicidad

La palabra "satisfacción vital" entraña el mismo significado y se emplea a menudo en lugar de "felicidad". Una ventaja del término "satisfacción vital" sobre la palabra "felicidad" es que enfatiza el carácter subjetivo del concepto.

Otro sinónimo muy corriente es "bienestar subjetivo". Aunque éste deja claro que es el sujeto quien realiza la apreciación, no está tan claro lo que aprecia. El término también se utiliza para auto- evaluaciones más específicas, como las de la autoestima y la ansiedad. (cap.2)

Julián Marías (1987) nos dice que la felicidad se confunde con otras cosas, con la alegría, el bienestar, el placer...que para el son realidades que tienen que ver con la felicidad.

Si se entiende felicidad como bienestar, se realizan dos reducciones. En primer lugar, el tomarla como estar o sentirse bien, es decir un estado de ánimo o una situación, se la despoja de su carácter de actividad, tensión o proyección. En segundo lugar se tiende a confundirla con las cosas que hacen posible o facilitan esa situación o estado. (p. 152)

En cuanto a las leyes de educación españolas podemos afirmar que **n**inguna de ellas desde la ley Moyano en 1857 hacen referencia entre sus objetivos a la felicidad del alumnado. Solo encontramos alguna referencia al bienestar individual y colectivo en el preámbulo de la LOCE, de la LOE y de la LOMCE.

Los principales objetivos que persigue la nueva Ley de Educación Española, son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. (Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

Nada de lo citado en la ley hace referencia a la felicidad. La felicidad es necesaria para que se produzca un aprendizaje efectivo; el niño debe poder elegir lo que es para él una vida valiosa y por lo tanto feliz. Si la educación pretende el desarrollo integral del niño, se hace necesario no solo trabajar contenidos académicos, sino el desarrollo de todas sus capacidades, a través de diferentes caminos según las necesidades individuales.

Se cita en el preámbulo de la LOCE (Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), el bienestar individual:

"El objetivo esencial de esta ley es una educación de calidad para todos, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y constituye en el momento presente un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual para la realización persona, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar en fin, el bienestar individual y el bienestar social."

La LOE (Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) en su preámbulo, dicta,

"Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben los jóvenes, en la convicción que de ella dependen tanto el bienestar individual como colectivo" en el primero de sus principios, promulga como objetivo mejorar los resultados generales y reducir las elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y el abandono temprano de los estudios".

Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, Para la Mejora de la Calidad Educativa, en su preámbulo cita,

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. Como nunca hasta ahora la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social y La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar.

En los últimos años, grandes universidades imparten clases y ofrecen cursos cuyo tema principal es la felicidad, así el profesor israelí experto en Psicología Positiva de la prestigiosa universidad de Harvard imparte el curso "Mayor felicidad" que atrae a más de 1400 alumnos por semestre. Esta Cátedra está fundamentada en encuestas y estudios de campo sobre las características y componentes que permiten vivir felizmente.

Andrés Ramírez Ordoñez, un profesor colombiano que dicta clases universitarias para enseñar a la gente a ser feliz, imparte clases en el colegio de estudios superiores de administración (CESA) con su clase "Happy Bussines" y además dicta Cátedra de la Felicidad "Make it happy" en dos universidades colombianas, una de ellas la Universidad Sergio Arboleda.

La universidad Tecmilenio de México ha creado el primer Instituto de Ciencias de la Felicidad, cuyo objetivo es promover el bienestar a través de la enseñanza, la investigación y la implementación de prácticas basadas en hallazgos científicos. Su trabajo está fundamentado en la Psicología Positiva.

En España, Montserrat Hidalgo, abrió las puertas de la Universidad de la Felicidad en Salamanca; avalada por la reconocida universidad salmantina, hoy tiene sedes en Madrid y

Sistema educativo y desarrollo de la felicidad

Santiago de Compostela. Se ofrece un master o cursos individuales, donde se enseña la felicidad y forma a profesores de felicidad.

En 2006 el colegio privado británico Wellington College, al oeste de Londres, comenzó a trabajar un proyecto piloto de enseñanza llamado "Lecciones de Felicidad" o "Bienestar". El proyecto estaba dirigido a sus alumnos de 14-16 años, y pretendía combatir el malestar social provocado por el materialismo y la obsesión de los alumnos por ser famosos; las clases consisten en el aprendizaje de una serie de habilidades, entre ellas aprender a manejar las relaciones, salud mental, emociones negativas y cómo lograr las ambiciones de cada uno.

La escuela alemana Willy-Hellpach en el año 2007 ofertó a sus alumnos de bachillerato la asignatura denominada "Felicidad", cuyo objetivo docente era la consecución de un estado de bienestar físico y mental; en base a esta experiencia la asignatura "la felicidad hace la escuela" se incorpora en seis escuelas en el estado austriaco de Estiria.

La fundación malagueña "Mi mundo" ha creado la "Asignatura de la Felicidad", dirigida a los alumnos de primaria de la provincia malagueña y que pretende enseñar el manejo de las emociones para conseguir ser más felices.

Las dos corrientes psicológicas que actualmente trabajan en la búsqueda de la felicidad y en las que se basan todas estas "clases" o cursos de felicidad son la "Inteligencia Emocional" y la "Psicología Positiva, ambas corrientes buscan trabajar las emociones a través de diferentes actividades que tienen como objetivo:

- 1. Gestionar y controlar las emociones
- 2. Conocer las emociones propias y de los demás
- 3. Desarrollar tolerancia a las frustraciones
- 4. Saber identificar las emociones

La Psicología Positiva cuyo máximo precursor es Martin E.P. Seligman, trabaja de un modo operativo, es decir, busca términos que puedan ser medidos, es por ello que adoptan los neologismos de bienestar psicológico, bienestar subjetivo, calidad de vida, bienestar social, satisfacción vital...

Seligman y Csikszentmihalyi (2000) la definen como;

El estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de

vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. También proponen el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades. (pp. 5-14)

Para Seligman la felicidad está formada por tres componentes medibles y en cuya construcción uno puede intervenir, estos son:

- Vida de placer, es la experimentación de emociones positivas, el buen humor, la alegría...
- Vida comprometida, en el amor, en el trabajo, con los hijos...
- Sentido de la vida, se trata de saber cuáles son tus puntos fuertes.

La inteligencia emocional, fue definida por primera vez por Salovey y Mayers, (psicólogos de la Universidad de Harvard) y en 1995 fue redefinida por Goleman, primero asociando el concepto al "carácter" de la persona y posteriormente concibiéndola como un conjunto de competencias socioemocionales relacionadas con el éxito en el ámbito laboral. En opinión de Goleman, el C.E. (coeficiente emocional) puede sustituir en un futuro al C.I. (coeficiente intelectual), y que el C.I. no es un buen predictor del éxito en la vida, el 80 % depende de otras causas, muchas de ellas de carácter emocional.

Encontramos en la actualidad una visión de la inteligencia emocional que distingue entre un modelo de habilidad, centrado en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos proporcionan las emociones y modelos de rasgos o mixtos, que incluyen en su conceptualización una combinación de variables no estrictamente relacionadas con las emociones o la inteligencia. Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000).

Y por otro lado un modelo de habilidad que es una visión más restringida definida por Salovey y Mayer, en el que la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para estos autores las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Stenberg, R.J. y Kaufman, J.C. (1998).

Pero estas dos corrientes no solo buscan trabajar la felicidad en la educación, aplican esta psicología productiva en el mundo laboral – profesional. Para la Psicología Positiva el binomio personal-profesional es indivisible, por lo que no se alcanza la felicidad si no hay éxito profesional.

Sistema educativo y desarrollo de la felicidad

Los programas de Educación Emocional y Psicología Positiva pretenden generar en los alumnos determinados valores y metas que les permitan resolver problemas relacionados con las emociones, sobre todo negativas y los sentimientos.

Encontramos actualmente muchos programas y proyectos para trabajar la Educación Emocional en el aula mediante el desarrollo de diferentes actividades que, por la extensión del trabajo, se hace imposible enumerar en su totalidad, por lo que sólo citaré algunos de ellos.

- Programa "Aulas felices"
- Educación Emocional. Programa para 3-6 años.
- Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años
- S. Le.L.E: siendo inteligente con las emociones

Encontramos muy pocas y diferentes obras y autores anteriores a los movimientos de Inteligencia Emocional y Psicología Positiva que trabajan el tema de la felicidad en los centros escolares y en la educación de una manera diferente.

Conclusión

Los programas que se llevan a cabo para a fomentar la felicidad están basados en que los alumnos conozcan, expresen y regulen sus emociones, que logren un lenguaje fluido y extenso sobre las emociones, que reconozcan las emociones de los demás y las identifiquen, que controlen sus impulsos emocionales y que tomen conciencia de sus necesidades, capacidades y limitaciones.

Estos programas ayudan a los niños a reconocer e identificar emociones y a gestionarlas ya que, como presenta en su artículo Sáenz-López y Díaz (2012), hay factores que reducen la felicidad y entre ellos encontramos el predominio del miedo y el estrés imaginado; pero cabe preguntarse a qué se debe ese miedo y ese estrés imaginado, ya que quizá sea producido por esta manera de entender el proceso educativo.

Tal y como está diseñado el sistema educativo, en las aulas no se forman individuos felices: la preocupación es el resultado académico. Buscamos personas exitosas que triunfen en la vida adulta con un buen puesto de trabajo en grandes empresas, con familia e hijos, un buen coche. Esto es lo que transmitimos a nuestros alumnos durante todos los años que permanecen en el

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

colegio. Y así se refleja en las leyes de educación: que el bienestar individual debe conciliarse con cotas elevadas de bienestar individual y social.

La educación debe estar diseñada para ayudar a los niños a descubrir y desarrollar sus talentos innatos, los niños deben ser libres, para elegir, para tomar sus decisiones. Debemos escuchar lo que los niños tienen que decir, sus puntos de vista, sus necesidades y experiencias; esto es fundamental para que alcancen la felicidad. El éxito no debe medirse sólo en resultados académicos: ser quien eres es más importante que lo que sabes.

CAPITULO III

Educación para la felicidad

Educación para la felicidad

Introducción

Hasta ahora hemos analizado la felicidad desde el punto de vista de una persona adulta, padres y educadores, al igual que los datos que recogen las investigaciones actuales referidas a la población infantil sobre el tema se realizan desde un punto de vista adulto. Todo ello hace que enfoquemos nuestra visión de la felicidad y de cómo alcanzarla en nuestros alumnos y nuestro hijos.

Como indica el artículo de Verena Blasczyk, Carolin Walt Dios, Christian Kästner y Elena Partschefeld, existen diferencias entre el concepto de felicidad entre los diferentes grupos de edad analizados, estas diferencias están asociadas:

Al desarrollo cognitivo

A nuestra visión del futuro

A como asumimos la responsabilidad en las diferentes edades.

En el estudio se realizan entrevistas a niños a partir de 11 años, debido a que niños menores no son capaces de entender el constructo tan complejo de felicidad.

La felicidad es definida y entendida por diversos autores de manera diferente, para la doctora Sonja Lyubomisky, la capacidad para ser felices es algo innato, es decir que ha nacido con nosotros, en su libro "La ciencia de la felicidad", describe que el 50% de la capacidad para ser felices se debe a factores genéticos, el 40% a la actividad emocional y el 10% restante a las circunstancias externas, lo que quiere decir que nacemos felices pero está en nuestras manos incrementar o no esa felicidad.

Para otros autores como Delfín Montero y Pedro Fernández de Larriona (2011), la felicidad es algo subjetivo, formada por un componente afectivo y otro emocional. Entendiendo por componente afectivo como la valoración positiva o negativa que hacemos de las cosas y el componente cognitivo como la satisfacción que tenemos de la información que recibimos y nuestro propio procesamiento.

La Neurociencia a través de investigaciones realizadas por el Dr. Richard J. Davidson, el Dr. Elkhonon y el Instituto de la Universidad de Londres afirman que el origen de la sensación de felicidad está en la plasticidad cerebral, por lo que la evolución de nuestro cerebro está influenciada por el pensamiento y las emociones, modificamos nuestro cerebro mediante los pensamientos que elegimos tener. A mayor número de pensamientos positivos la red neuronal

(situada en lóbulo prefrontal izquierdo) crece, potenciando a su vez más pensamientos positivos o viceversa, a mayor número de pensamientos negativos en la red neuronal (situada en el lóbulo prefrontal derecho) mayor incremento de pensamientos negativos.

Teniendo en cuenta a estos autores podríamos afirmar que nacemos felices, que es el estado natural del ser humano, y que conservar esa capacidad dependerá de nuestra manera de valorar las cosas que hacemos y la información que recibimos, y puede ser fomentada si nuestros pensamientos son más positivos que negativos.

Según Dearden (1982) "Comenzar diciendo que la felicidad es el objetivo sería aceptar a los niños, como son, con sus naturalezas y satisfacciones correspondientes adquiridas hasta el momento" y para Hudson (1966) "Si adaptamos a los niños a sí mismos y a los otros, podemos eliminar de ellos las fuentes de producción, intelectual y artística, los niños felices pueden no estar preparados para realizar el esfuerzo que la excelencia requiere".

Los niños ríen unas 400 veces al día, los adultos unas 15, pero incluso los adultos que ríen poco han sido niños felices, debemos preguntarnos como se han eliminado esos pensamientos positivos, que nos ayudan a fomentar esa capacidad de ser felices.

En su artículo educando para la felicidad de R. Palomera en 2008 establece que un bajo nivel de satisfacción vital se ha visto relacionado con actitudes negativas hacia la escuela.

La educación para la felicidad debe trabajarse desde el punto de vista de nuestros alumnos, acorde con sus necesidades y sus puntos de vista. Los niños deben poder elegir lo que es para él una vida valiosa y por lo tanto feliz. La felicidad de nuestros alumnos e hijos favorece que tengan una buena infancia e influye directamente en su felicidad como personas adultas.

Los educadores deben aprender a ver al niño como quien verdaderamente es, sin exigirle más de lo que puede dar, contemplándolo en sus riquezas y posibilidades, que a veces no coincide con lo que el educador espera (Mª Rosario Fernández Domínguez, 2009)

La escuela hoy en día enseña a los niños a mantenerse sentados y quietos, no escucha sus demandas y no respeta su libertad. Debemos plantearnos y reflexionar la relación que existe entre la felicidad infantil y el estilo de educación que tenemos hoy.

La felicidad no es considerada un propósito educativo, educamos en la rigurosidad del mandato social. Consideramos a un niño bueno cuando su vida se construye en base a costumbres, valores y enseñanzas de los adultos.

Educación para la felicidad

Las investigaciones de la neurociencia sobre el funcionamiento de nuestro cerebro muestran como los niños felices se desarrollan de una manera óptima física y mentalmente. Por lo que se demuestra que la felicidad juega un papel fundamental en el desarrollo integral del niño.

Desde el momento en que nacen los hijos son muchos los esfuerzos que hacemos para poder darles lo necesario para que triunfen y sean personas felices. Así, procuramos ofrecerles todo lo que creemos que contribuirá a tal propósito.

Nuestras decepciones los perjudican mucho porque ellos no dudan de lo que creen sus padres y sí cuestionan su calidad como personas. Como dice Kahlil Gibran, podemos esforzarnos en ser como nuestros hijos pero no intentar ni esperar hacer de ellos lo que nosotros queremos. (Ángela *Marulanda*)

Otra idea común acerca de la felicidad es que esta radica en vivir permanentemente rodeados de personas, a como dé lugar; y de programas, cursos, clases, etcétera, lo que solo lleva a sobreestimulación y sobreexigencia, sin tener en cuenta que la felicidad no es determinada por la compañía de nadie, ni por la estimulación que den un programa u actividad. (*Patricia Diazgranados Maya.*)

En un estudio realizado por Jordi Collet-Sabé yAntoni Tort de la Universidad de Vic (2011), sobre para que educan las familias de clase media-alta, todos los padres de manera unánime respondieron que educaban para que sus hijos fueran felices. Pero estos fueron un paso más allá preguntándoles que implicaba una educación familiar para la felicidad, y categorizaron sus respuestas en cuatro ejes:

Felicidad: que los hijos consigan aquello que se planteen.

Felicidad: consecución de una libertad, de una independencia y una autonomía lo más grande posible.

Felicidad: pasarlo bien y que estén a gusto con ellos/as mismos.

Los hijos son felices si tienen éxito profesional.

Estos resultados implican como explican los autores que el modelo de persona que creemos educar feliz es aquella desvinculada, independiente, sin valores sustantivos y sustentado sólo por su capacidad de elección, equiparamos "fracaso educativo" e infelicidad a vinculación, interdependencia y compasión, y el proceso de desfuncionalización parcial de las familias y la progresiva centralidad y el consumo a la hora de proponer e imponer pautas identitarias infantiles y juveniles, entraña un riesgo educativo.

Gregorio Mateu (1989), nos habla de que para que nuestras escuelas irradien felicidad, debemos cambiar la competencia por la colaboración, la ausencia prolongada por el acercamiento amistoso, lo superficial por lo profundo, la sospecha por la confianza, la desesperación por la cordura, el consumismo por el crecimiento equilibrado, el igualitarismo por la igualdad y la vida amarga por la vida feliz. Bueno sería no aceptar como norma educativa el castigo, la humillación, el desprecio o la negación de la genuina personalidad de nuestros niños.

En la escuela Summerhill fundada por A.S. Neill en 1921, tienen como objetivo hacer niños felices porque el fin de la educación y de la vida, para Neill, es la felicidad. El método educativo de Summerhill está basado en el clima de libertad, de confianza personal y de desarrollo democrático. Para Neill, fundador de la escuela, la metodología no es tan importante como el ambiente en el que se desarrolla e proceso educativo. En Summerhill los niños son educados en la felicidad. La idea fue la de construir una escuela apta para el niño, en lugar de hacer al niño apto para la escuela. Es una escuela autogobernada de forma democrática, donde el juego tiene la mayor importancia. La libertad se obtiene mediante a discusión, la organización y el respeto a los otros.

En la escuela Minami Kodatsuno, en el barrio periférico de Kanasawa (Japón), imparte clases el profesor Toshiro Kanamari, tiene 57 años y lleva 30 dedicados a la enseñanza; tiene como objetivo en su clase, que los niños entiendan cual es la clave para ser feliz, aprender a pensar en los demás.

La primer pegunta que hace a sus alumnos cuando comienza el curso, en el primer día de clase es -¿Qué será lo más importante de este curso?, a lo que los niños contestan ¡Ser feliz!, la segunda pregunta es -¿Por qué estamos aquí? y la respuesta de sus alumnos es ¡Para ser felices!

Para este profesor lo más importante es la empatía. El trabajo más importante de un profesor es enseñar que la vida tiene un gran valor. Por eso anima a sus alumnos a experimentar la alegría de vivir. Les dice que tienen que aprovechar con alegría todas las oportunidades de expresar su personalidad individual

Su receta para la felicidad es, que cada niño tiene que reafirmar sus puntos fuertes y los de sus amigos, y que sus amigos tienen que hacer lo mismo con los de él.

Las investigaciones que se han dedicado a indagar a qué se atribuye la felicidad en los niños, destacan que los factores que influyen son los vínculos con sus padres y las relaciones de

Educación para la felicidad

amistad. El estudio de la Universidad Católica de Argentina, "Apego y percepción de felicidad en la mediana infancia: una aproximación al estudio" (2013), menciona que la felicidad de los niños es mayor cuando los niños han recibido un apego seguro por parte de sus cuidadores

Investigación

Metodología

Utilizo una metodología cualitativa, a través de la aplicación de cuestionarios individuales, adaptados al nivel cognitivo de niños de 5-6 años. Los alumnos que respondieron al cuestionario fueron un total de 12.

Procedimiento

Se realiza la entrevista a cada uno de los niños de manera individual, adaptando nuestro lenguaje y dándole tiempo suficiente a cada uno para pensar la pregunta y responder.

Conclusiones de la investigación

No varían las respuestas dependiendo del género por lo que los niños y niñas conciben igual la felicidad

No definen qué es la felicidad, pero la asocian a momentos o situaciones en las que ellos están bien, disfrutando de lo que hacen.

Asocian la felicidad a los momentos de juego y a las relaciones personales

Los niños no reciben suficientes felicitaciones por parte de sus maestros y de sus padres.

Les resultó difícil enumerar tres cosas que hacen bien y la mayoría no fueron capaces de decir más de dos, aun tomándose un tiempo para responder.

Sorprende que lo que mejor hacen esté relacionado con lo académico, cuando lo que verdad disfrutan y así lo manifiestan, es el juego.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO IV

Desarrollo de la competencia oral en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE): dificultades y estrategias para superar los problemas

Introducción

Este estudio se ha desarrollado en la Universidad Popular de Burgos (2014) y con una duración de tres meses. Se ha trabajado con un grupo de 15 estudiantes de lengua italiana, hispanohablantes de nivel B1, sobre la corrección de los errores en la expresión oral. Después de años de observación directa en el aula, nos hemos dado cuenta de que la cercanía de dos idiomas, a la hora de aprender uno de ellos, sobre todo al principio, facilita su aprendizaje. Por consiguiente se da lugar una comunicación bien articulada y relativamente compleja aunque se trate de niveles intermedios (interlingua) poco avanzados. De hecho, cuando los estudiantes alcanzan un nivel intermedio del idioma, esta cercanía es a menudo fuente de errores que, con el tiempo se fosilizan y cristalizan. Corregirlos implica enormes esfuerzos (Della Putta, 2011). Uno de los factores que influyen y se sobreponen en el aprendizaje de una LE está relacionado con la influencia de la lengua materna del estudiante (Hériz, 2006). Muchas teorías confirman un papel importante de la lengua materna (L1) en el aprendizaje de la LE y para este análisis no se puede prescindir de la fonética contrastiva y de un estudio más detallado de la relación entre italiano y español como lenguas afines. En este trabajo se ha buscado una forma práctica que ayude a los estudiantes en el reconocimiento y reflexión sobre sus errores para evitar que se vuelvan a presentar. En un segundo momento se han seleccionado algunas actividades para la superación de dichos errores. Finalmente se han analizado los resultados para comprobar la eficacia del trabajo.

Objetivos

- Investigar y analizar los problemas en el aprendizaje de LE por parte de los estudiantes en lo relativo a la expresión oral.
- Recoger un corpus de errores a través de los apuntes y de las grabaciones de las clases.
- Experimentar actividades que puedan ayudar a los estudiantes en el reconocimiento, reflexión y superación de los problemas.
- Evaluar el resultado de esta experiencia.

Metodología

En el estudio se ha utilizado el método de investigación basado en la triangulación. La estrategia de triangulación combina metodologías cuantitativas y cualitativas para el estudio del mismo fenómeno. Por este motivo, se han utilizado ambas metodologías como suplementarias, para una mutua verificación, y con distintos tipos de datos sobre el mismo fenómeno que, al ser comparados, pueden generar diversas teorías. Las informaciones se han recogido a través de las grabaciones de las actividades de expresión oral, la observación directa en clase y el diario. Además se ha elaborado un cuestionario mixto para los alumnos y uno de autoevaluación para las profesoras. Después se han recopilado los errores que han sido insertados en una tabla según la categoría lingüística y el tipo de error (Cattana y Nesci, 2004). Sucesivamente se han seleccionado los errores más frecuentes a nivel fonológico, morfosintáctico y lexical. Finalmente las profesoras han entregado a los estudiantes unas actividades cuyo fin ha sido la toma de conciencia y la superación de dichos errores. De hecho, como el mismo De Benedetti (2006) afirma, la toma de conciencia por parte del estudiante con respeto a la cercanía entre su propia lengua materna y la lengua estudiada, puede ser fuente de errores ya que es causada por una transposición al segundo idioma de sonidos, formas y estructuras que pertenecen solo a la lengua materna. Se trata de aquellos fenómenos que en lingüística se conocen como "transfer" y que, si por un lado pueden facilitar el aprendizaje de una LE, otras veces dan lugar a la interferencia que se suele producir cuando el estudiante, habiendo reconocido la semejanza entre L1 y LE, formula hipótesis sobre el funcionamiento del idioma estudiado. La influencia de la L1 determina la utilización de estrategias de adquisición que se basan sobre: la congruencia (descubrimiento de elementos iguales y estructuras similares), la correspondencia (relación formas y reglas de la LE con las de la L1) y la diferencia (descubrimiento de estructuras y elementos extraños a la L1).

Instrumentos de recogida de datos

 Un cuestionario de autoevaluación para las profesoras con el fin de que reflexionen sobre las modalidades de enseñanza/aprendizaje de una LE para una mejora de la competencia oral. Desarrollo de la competencia oral en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE): dificultades y estrategias para superar los problemas

- Un cuestionario mixto para los estudiantes gracias al cual sabemos: cuales son las habilidades orales más difíciles para desarrollar; qué tipología de expresión oral privilegian los estudiantes; cuál es su percepción del error y la eficacia de la corrección por parte del profesorado; cual es la toma de conciencia acerca de los errores cometidos y la manera en que las profesoras pueden ayudar a los estudiantes en un camino hacia la mejora de la LE hablada.
- El diario de las profesoras en el cual se han anotado las actividades y los errores seguidos por una selección de los mismos para concentrarse solo en una parte de ellos: los más recurrentes y comunes.
- Distintas tipologías de expresiones orales, desarrolladas durante los tres meses de trabajo, el *feedback* con los alumnos, realizado después de cada ejercicio oral y con el fin de promover una implicación activa y reflexiva y la grabación de algunas de las actividades que ayudan a extrapolar los errores más comunes y frecuentes en el alumnado.
- Los apuntes de las profesoras, útiles para una comparación con la metodología utilizada.

Fase de recogida.

Las primeras semanas han sido dedicadas a la observación de las clases que se han grabado y ha permitido adquirir cierta objetividad para la compilación del cuestionario.

Fase de actuación.

Se han entregado los cuestionarios a los estudiantes y después de haberlos leído, se han planificado unas actividades orales para la obtención de las informaciones necesarias sobre los errores cometidos por los alumnos durante su desarrollo. Se han propuesto distintos tipos de actividades orales como: *role play*; debate; tertulia; cuentacuentos; exposición; diálogo; entrevista; mesa redonda. Al terminar cada una de las actividades se ha desarrollado el *feedback* en dos formas distintas: 1) han escuchado dos veces la grabación de la actividad de expresión oral, han anotado todos los errores que reconocían y después han comparado su

trabajo en parejas. A continuación han intercambiado informaciones y grupos, han vuelto a escuchar la grabación una tercera vez y luego han comparado las informaciones con el nuevo compañero/a. El cambio de pareja una o dos veces ayuda y enriquece el conocimiento. 2) Se han recogido los errores más significativos y se les han presentado a los estudiantes como ejercicio de frases en el cual había que encontrar los errores. Han realizado esta actividad en parejas. Se puede concluir que el desarrollo del *feedback* ha servido también como actividad de refuerzo.

Análisis de datos y actividades de refuerzo.

Se han analizado los datos, los errores más frecuentes y se han insertado en una tabla según la categoría lingüística y el tipo de error (Cattana y Nesci, 2004). Se han seleccionado los errores comunes y se han realizado las actividades de refuerzo según se tratara de errores de fonética y pronunciación, de morfología, de sintaxis y de léxico. Para la valoración del éxito de este estudio se ha realizado una última producción oral.

Conclusiones

Después de resumir los principales datos obtenidos consideramos que este estudio ha cumplido con los objetivos fijados de antemano. Desde nuestro punto de vista los datos presentados pueden ayudar al profesorado en este camino de conocimiento y perfeccionamiento de la LE hablada por los estudiantes. El trabajo desarrollado en clase desde las actividades de producción oral hasta el *feedback*, las actividades de refuerzo y la continua reflexión lingüística posterior, han ayudado a los estudiantes a realizar su propia reflexión sobre la lengua para llegar a considerarla no solo como medio para comunicar sino también como medio para poderse expresar de manera adecuada en cada situación. Además, puesto que se revelan las dificultades y los problemas reales en el aprendizaje de una LE, se pueden establecer unas metas más realistas relacionadas tanto con esta situación específica de aprendizaje como con el aprendizaje de otras LE. Consideramos además que desarrollar frecuentemente actividades de expresión oral diferenciadas, seguidas por un *feedback*, puede ayudar a los estudiantes a superar obstáculos como la reiteración de errores fosilizados. De

Desarrollo de la competencia oral en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE): dificultades y estrategias para superar los problemas

hecho, con la corrección de las actividades de refuerzo nos hemos dado cuenta de que el feedback anterior a ellas había ayudado a los estudiantes a mejorar su expresión oral en LE. Los estudiantes son ahora más autónomos y capaces de autocorregirse, gracias a los instrumentos proporcionados para el reconocimiento del error y para ponerle remedio. Algunos de ellos han mostrado mejoría y han desarrollado la capacidad de resolución de problemas (problem solving) mientras que otros se han mostrado poco dispuestos e impermeables a la corrección.

Como afirma Carrera Diaz (1984) el hispanohablante, bien sea español o colombiano por ejemplo, que decide aprender italiano necesita: 1) que se le confirmen los parecidos en los dos idiomas; 2) que se le advierta sobre las diferencias; 3) tener conciencia de los procedimientos y exigencias expresivas de la LE que no tienen correspondencia en la L1.

Desde nuestra experiencia —y nos parece conveniente subrayar que nuestra óptica lingüística se sitúa en el ámbito contrastivo— podemos decir que una mayor distancia estructural, entre dos lenguas, genera una menor dificultad de aprendizaje, y que, por otra parte, desde una menor distancia estructural, las posibilidades de cometer errores aumentan notablemente.

Aunque este trabajo se ha realizado con estudiantes de lengua italiana, la metodología ejecutada y los resultados obtenidos son exportables, con las correspondientes adaptaciones, a la enseñanza y aprendizaje de otras lenguas extranjeras.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO V

DIFFA: Instrumento psicoeducativo para la evaluación y orientación online de las dinámicas familiares facilitadoras del aprendizaje

Introducción

La familia es el núcleo esencial de desarrollo humano. Es la primera fuente de socialización; en su seno se construye el apego, base de la autoestima, y el auto concepto para la vida adulta. Y aún más, es el escenario que nos permite aprender desde niños a afrontar retos y a asumir responsabilidades (Palacios y Rodrigo, 1998).

El entorno familiar donde un niño crece y se desarrolla puede favorecer, o dificultar, su desarrollo y la madurez personal. En la familia se experimentan tal diversidad de experiencias, que se convierten en huellas y conocimientos imprescindibles para toda la vida. Por este motivo, familia y escuela es un binomio indivisible crucial en el desarrollo.

La relación e influencia entre familia y aprendizaje ha cobrado mucho interés en las últimas décadas nivel nacional e internacional por diversos motivos: En primer lugar, por el reconocimiento de las madres y padres como educadores prioritarios, y determinantes, de sus hijos e hijas. En segundo lugar, por la mejora del rendimiento académico según el tipo de dinámicas familiares que se mantengan (PISA in Focus 10) en casa. Por último, la influencia que ejerce en el alumno la relación que se establece entre familia—escuela.

La participación familiar en la escuela resulta fundamental para una educación de calidad. Ésta relación participativa tiene unas consecuencias según manifiestan diversas investigaciones. Algunas son: a) resultados académicos positivos de los alumnos (Epstein, 2011),b) la disminución de conflictos escolares y un mejor clima para la convivencia (Zurita, 2011) c) disminución de los efectos negativos de factores contextuales familiares tales como el bajo nivel socioeconómico o de escolaridad de los padres (Valdés y Echeverría, 2006; Valdés, 2007).

Prácticamente todas **las familias saben de la importancia de la escuela**, y dentro de sus posibilidades, realizan alguna actividad destinada a apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas. La mayoría organiza actividades cotidianas incluyendo tiempos y acciones concretas destinadas apoyar directa o indirectamente las tareas escolares. Sin embargo, es la calidad de esos tiempos, la profundidad, sistematización y regularidad con que se dan dicho espacios, lo que influye hacia un aprendizaje más o menos favorable. Estas prácticas familiares pueden ir desde simples rutinas a actividades más complejas y sistemáticas que pueden considerarse como estrategias familiares de apoyo a los aprendizajes. Ser conscientes de estas acciones es lo que permitirá afianzarlas o mejorarlas para establecer unos objetivos claros, una coherencia

con las pautas escolares, una mejor relación con el centro escolar y un apoyo de calidad para el aprendizaje de los hijos e hijas.

En este contexto surge la elaboración de una herramienta online que permita: a)A las familias tomar conciencia del tipo de hábitos o rutinas que realizan de manera consciente o inconsciente, en beneficio del aprendizaje de sus hijos, b) Al centro educativo conocer cuáles son esas dinámicas para establecer la intervención educativa, el apoyo y orientación adecuada a sus necesidades, c) Orientar al centro y a las familias mediante un informe de recomendaciones, en función de los resultados y los perfiles, d) colaborar con la investigación educativa.

Fundamentación Teórica

Los padres realizan una serie de acciones cotidianas a través de las cuales orientan su labor educativa. Las diversas **dinámicas familiares** se distinguen entre sí también por los hábitos, modelos de comunicación entre los miembros, estilos educativos (autoritarios-permisivos), intereses y valoraciones que poseen en relación a los aprendizajes como en relación al uso del tiempo libre, a la organización de las actividades del hogar y al tiempo destinado para que los hijos hagan las tareas o estudien, etc.

Desarrollar en los padres conocimientos y habilidades para apoyar de manera efectiva, el desempeño académico de los hijos y la adaptación de los estudiantes al contexto escolar, constituye un medio poderoso para garantizar una mayor equidad en la educación.

En el VII Encuentro Internacional de Educación¹ celebrado en noviembre de 2013 en Madrid "¿Dónde estamos y hacia dónde avanzamos? Políticas educativas de éxito", Tracey Burns, analista del Centro de Investigación e Innovación Educativas de la OCDE, se preguntaba "¿Dónde está la familia del siglo XXI, qué tipo de modelo familiar tendremos? Esto es algo que tienen que tener presente los modelos educativos. Ponemos mucha responsabilidad en la escuela, pero la escuela no puede con todo".

Se plantean, por tanto, la necesidad de un **apoyo a las familias** en su labor educativa. Sin embargo, **la orientación familiar es uno de los ámbitos menos desarrollado** en España

Disponible en http://encuentro.educared.org/

DIFFA: Instrumento psicoeducativo para la evaluación y orientación online de las dinámicas familiares facilitadoras del aprendizaje

(Álvarez González, 2003; Santana, 1993), aunque, por otra parte, se percibe un aumento de publicaciones o comunicaciones en congresos educativos en los últimos años.

La relación familia y escuela ha ido cobrando gran interés debido a las consecuencias que se manifiestan en el aprendizaje, según algunas investigaciones ya mencionadas, como se observa en la ilustración 1.

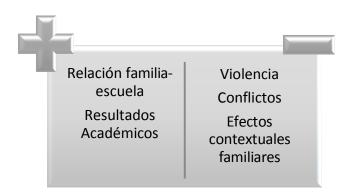


Figura 5.1. *Correlación entre variables familiares y escolares.*

Otras investigaciones, (Romagnoli, 2007) distinguen tres grandes categorías que afectan al rendimiento escolar: a) Actitud y conductas de los padres frente al aprendizaje, b) recursos relacionados con el aprendizaje y c) clima familiar y estilos de crianza. Todas ellas inciden en una actitud positiva de los alumnos y en un mejor desempeño (Epstein, 1992; y Michigan Department of Education, 2001²)



Figura 5.2. *Variables familiares que inciden en la actitud del alumno* y *su rendimiento*.

² Sus publicaciones se pueden leer en https://www.michigan.gov/mde

"Todos los niños/as se benefician de la colaboración y cooperación entre su casa, la escuela y la comunidad" Raymond (1995). No obstante, como se observa en la ilustración 1, también la escuela se ve beneficiada de una buena relación y participación entre familia y ella. "

En definitiva, familia y escuela son instituciones orientadas a educar para la vida, motivo por el que debemos tener en consideración sus relaciones e interacciones. "La escuela y la familia, entre otras, resultan instituciones formativas cuyos límites se presentan como difusos" (Marín y Rodríguez Espinar, 2001)

Parece evidente, entonces, que el hecho de que la familia tome conciencia de sus hábitos o dinámicas es esencial para que aprenda a conocerse a sí misma y pueda mejorar sus prácticas, no sólo mediante la autoevaluación, sino mediante las recomendaciones que se le hagan, tras conocerse. Por otro lado, entender estas dinámicas, beneficia también al centro educativo, ya que puede adaptarse mejor a la realidad de sus alumnos. Y por supuesto, le ayuda a establecer programas formativos en escuelas de padres, según los datos que hayan observado.

Ahora bien, ¿Cómo evaluar estas dinámicas sin que los padres se sientan cuestionados? ¿Cómo establecer unas recomendaciones a las familias si apenas se dispone de tiempo para desplazarse a los centros en horario lectivo? ¿Cómo recoger estos datos de manera eficaz para que sea de utilidad para el centro? ¿Cómo llegar al mayor número posible de familias?



Figura 5.3. Vista del cuestionario Dinámicas Familiares en la web de Habilmind

DIFFA: Instrumento psicoeducativo para la evaluación y orientación online de las dinámicas familiares facilitadoras del aprendizaje

Objetivos

La elaboración de la prueba DIFFA (*Dinámicas Familiares Facilitadoras del Aprendizaje*) contribuye analizar las dinámicas familiares, permitiendo tomar conciencia de sus hábitos y mejorarlos gracias al carácter psicoeducativo de la prueba. A su vez, permite al centro conocer mejor a las familias de sus alumnos y poder adaptarse a su realidad. Establece recomendaciones para la familia y para el centro, acercando así, familia y escuela a objetivos comunes.

Su expectativa, es llegar al mayor número de familias posibles, y que tanto a las familias como a los centros educativos, les sea de utilidad.

La utilización del cuestionario DIFFA se plantea la consecución de los siguientes objetivos:

- 1. Identificar las principales prácticas relacionadas con los aprendizajes.
- 2. Examinar las relaciones entre las familias y los centros escolares que favorecen o dificultan los aprendizajes según las madres, padres o adultos responsables
- 3. Elaborar propuestas de acción
- 4. Promover compromisos educativos entre los centros, las familias, y los alumnos.
- 5. Apoyar al centro docente en su labor educativa al complementarse con una continuidad en el hogar
- 6. Facilitar una herramienta para posibles investigaciones en el ámbito educativo.

Metodología

DIFFA valora las dinámicas familiares facilitadoras del aprendizaje que sean de interés para la práctica educativa de la familia y del centro educativo.

Es una prueba auto evaluativa, que se realiza mediante ordenador, Tablet o Smartphone. Se puede responder en el hogar o en cualquier momento que los padres deseen realizarla. Se recomienda que el cuestionario sea respondido de manera independiente por el padre y/o madre, o los responsables tutores de los niños.

Las preguntas y respuestas del cuestionario están planteadas de tal forma que durante su cumplimentación surja en el padre, madre o tutor, una reflexión haciendo conscientes acciones u omisiones que le van orientando y ofreciendo sugerencias para incorporar en sus práctica habituales y según su propio estilo. Habermas (1963) sitúa la autorreflexión sobre lo que constituye como previo necesario de un cambio social.

La evaluación online se realiza mediante la plataforma para la gestión del aprendizaje (medición, diagnóstico y desarrollo estratégico) Habilmind³. De momento, y hasta que se convierta en una APP (*Aplicación informática abierta*) el centro ofrece a las familias un enlace⁴ para poder cumplimentarla de manera anónima y voluntaria.

La prueba está adaptada a las etapas de alumnos de infantil, primaria y secundaria. En este momento el instrumento está en proceso de validación disponiendo de la siguiente muestra⁵.

ETAPA	CUESTIONARIOS CUMPLIMENTADOS
Infantil	91
Primaria	82
Secundaria	20

Tabla 5.1. *Muestra actual de datos recogidos en España. Habilmind.*

La prueba DIFFA, no sólo recoge datos descriptivos, sino que se propone como una **prueba psicoeducativa**: Los resultados se ofrecen de manera inmediata a las familias y a los centros con orientaciones para la mejora. En el primer caso, mediante unos informes con recomendaciones, sugerencias y estrategias para las familias, en función de los resultados obtenidos. Y en el segundo caso, mediante diagramas y gráficos de los datos anónimos recogidos, proporcionando una visión global de las familias del centro, y con un informe paralelo con los datos más significativos (siempre anónimos), con el fin de que puedan realizar algún tipo de intervención educativa o de orientación familiar. De esta manera, se

³Habilmind se puede visitar en su web http://habilmind.com/

⁴Disponible el enlace demostración para su visualización y prueba en **https://demo.habil.tv/es/dinamicasfamiliares**

⁵ Aunque esta prueba se realiza en diferentes países como México, Perú, Chile o Costa Rica, debido a la internacionalidad de Habilmind, los datos presentados corresponden únicamente a España.

DIFFA: Instrumento psicoeducativo para la evaluación y orientación online de las dinámicas familiares facilitadoras del aprendizaje

formulan sugerencias, tanto a la familia como al centro. El proceso se refleja en el siguiente diagrama:

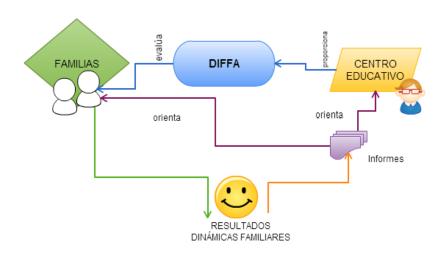


Figura 5.4. Diagrama proceso de diagnóstico y orientación DIFFA.

Instrumento

La prueba consiste en un test actitudinal familiar medido en una escala Likert de 1 a 5, un cuestionario de autoevaluación que presenta 3 modalidades: una para familias con hijos en infantil, primaria y/o secundaria. Consta de unos 77 ítems clasificados en tres dimensiones que se subdividen, a su vez, en variables polarizadas.

Al finalizar se obtiene de manera automática, un informe completo en el que se ofrecen sugerencias prácticas para optimizar las estrategias familiares particulares, con el fin de mejorar el aprendizaje global en el hogar, la relación paterno-filial, y la relación y colaboración con la escuela.

Dimensiones

Las dimensiones a considerar en el análisis de cualquier sistema familiar son tan amplias y complejas que rebasaría cualquier posibilidad investigadora. Nuestro objeto de estudio, por

tanto, se centra únicamente en aquellas dinámicas, hábitos o actitudes familiares, que faciliten el aprendizaje escolar y competencial.

Siguiendo la aplicación del modelo ecológico de Bronfenbrenner, situamos el nivel diagnóstico en la *evaluación de la familia como contexto*, y/o *el de la familia en sus contextos*. A la hora de considerar las distintas dimensiones del contexto familiar, nos guiamos por el planteamiento de Freixa (2003) identificando:

- 1. El sistema individual (cada miembro de la familia).
- 2. El sistema familiar (relaciones entre los miembros de la familia y su funcionamiento).
- 3. El sistema social (conformado por el contexto socio-económico-cultural, y las relaciones entre los diferentes contextos).

No obstante, al centrarnos en aquellas acciones, hábitos, estilos comunicativos y educativos, relaciones, organización del tiempo y espacios, recursos y estrategias de apoyo, que las familias ofrecen a sus hijos para su aprendizaje cotidiano, hemos establecido tres dimensiones principales:

1. Dimensión Hogar: Se evalúa el clima entre las relaciones de los miembros, la organización de tiempos y espacios en las rutinas y el estilo educativo parental (si se aproxima al permisivo o autoritario). También, si en casa se disponen de ciertas estrategias educativas que relacionen actividades para desarrollar competencias básicas en el hijo. Cuando la familia valora explícitamente los esfuerzos y logros de sus hijos, reconoce sus talentos especiales y les hace sentir que son capaces, los niños desarrollan una percepción positiva acerca de sus propias capacidades (Michigan Department of Education, 2001), desarrollándose en ellos un mayor interés por aprender y asistir a la escuela. También se diagnostica, si se fomenta la autonomía del hijo en el hogar y cuáles son las expectativas que tienen con respecto a los estudios o el futuro de los hijos, ya que se ha comprobado que uno de los mejores predictores del éxito académico y ajuste social de los niños son las expectativas que tienen los padres sobre sus logros académicos (Michigan Department of Education, 2001).

HOGAR			
Clima			
Serenidad		Tensión	
Organización			
Caótico		Rígido	
Estilo educativo			
Permisivo	Democrático	Autoritario	
Estrategias educativas			
Inhibidoras		Estimulantes	
Autonomía			
Dependencia		Iniciativa	
Expectativas			
Tolerantes		Severas	

Tabla 5.2. *Dimensión Hogar y sus variables polarizadas.*

2 Dimensión Relación Hogar-Escuela: Que los padres conozcan, se interesen por lo que sus hijos viven, hacen y aprenden en el colegio es un elemento clave en la educación de los niños. En general las formas más activas de participación producen mayor éxito escolar que aquellas que son más pasivas. También se valora, la satisfacción que tienen los padres con la escuela de su hijo, la comunicación que mantiene con la escuela y el apoyo que la familia realiza a las tareas y a los contenidos escolares. Igualmente de importante son las expectativas que la familia tiene de la escuela, para así, diagnosticar si delega en la escuela actividades y tareas de su competencia.

HOGAR-ESCUELA			
Satisfacción			
Descontento		Complacido	
Participación			
Pasiva		Activa	
Comunicación			
Bloqueada		Fluida	
Apoyo al currículo			
Bajo		Alto	
Expectativas			
Tolerante		Severas	

Tabla 5.3. Dimensión Hogar-Escuela y sus variables polarizadas

3. Dimensión Hogar-Entorno: En la familia ocurren implícita y sutilmente aprendizajes a través de actividades y relaciones que si bien, no tienen una evidente intención de enseñar, producen aprendizajes. Un estudio realizado con niños y niñas entre 7 y 10 años de edad (García, O. 1997), identificó cuatro tipos de motivos para elegir actividades extraescolares, de aquí, nuestra decisión para incluir el conocimiento del tipo de actividades (pragmáticas o lúdicas) que buscan los padres para sus hijos. También analiza el tipo de ocio que realizan en familia, o que fomentan en el adolescente, y si las actividades extraescolares están pensadas y centradas en el interés del hijo o desde el interés de los padres.

HOGAR-ENTORNO			
Interés de extraescolares Centrada en			
Padres		Alumno	
Tipo de actividades			
Lúdicas- instructiva		Pragmáticas-controladoras	
Ocio			
Pasivo		Activo	

Tabla 5.4. Dimensión Hogar-Entorno, sus variables polarizadas

Todas estas dimensiones tienen cabida desde el marco teórico que proponemos, como evaluación que implica un abordaje **holístico** y que reconoce, tanto elementos contextuales internos y externos a la familia, como sus interrelaciones.

Resultados

Los resultados se ofrecen de manera automática, tras realizar la prueba, por un lado a la familia, y por otro al centro. Cada una con información diferente.

•

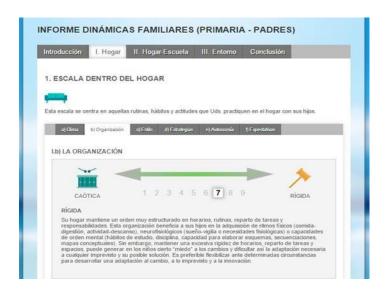


Figura 5.5. Informe dirigido a la familia. Vista de la dimensión Hogar, sus variables: resultados y recomendaciones.

A la familia se le presenta un informe como el que aparece en la ilustración 5: resultados, sugerencias, estrategias o actividades para cada una de las variables analizadas, y adaptadas a los resultados obtenidos.

En él aparecen las pestañas que hacen referencia a la dimensión (Hogar, Hogar-Escuela o entorno). Una vez marcas la dimensión que se desea conocer, se despliegan otras pestañas con cada variable. Por ejemplo, en esta ilustración nos situamos dentro de la dimensión hogar, se informa sobre los resultados del clima, la organización, el estilo educativo, estrategias, autonomía y expectativas. En concreto, se ha desplegado la organización familiar, y su resultado es una organización más bien rígida, por lo que las recomendaciones que puede leer la familia es: "Mantener un orden en casa y unos horarios son cuestiones muy necesarias, sobre todo si los hijos son pequeños. Sin embargo, ser excesivamente estricto y rígido puede dificultar que los niños se adapten a cambios o imprevistos o buscar soluciones para ellos. Posicionarse en el camino intermedio es lo más adecuado para favorecer un equilibrio: mantener un orden y rutinas, aceptando imprevistos y flexibilizando, según determinadas circunstancias.

- Establezca rutinas y horarios para comer y unas horas de acostarse prudentes.
- Establezca tiempos pequeños para ver la TV- videojuegos-ordenador...

DIFFA: Instrumento psicoeducativo para la evaluación y orientación online de las dinámicas familiares facilitadoras del aprendizaje

- Cuide el exceso de dulces y chocolates. Excitan considerablemente y dificultan la concentración.
- Dé prioridad a que su hijo lea, aunque sea en periodos cortos, aquello que le guste (cuento, libro, comic, prensa deportiva...)
- Pacte con sus hijos la realización de alguna tarea del hogar de la que se vaya responsabilizando en función de su edad (limpiar mesa, barrer, tirar basura, comprar pan, pasar aspirador, limpiar un cristal...)
- Hágale responsable de parte del orden del hogar
- Mantenga equidad en las tareas asignadas a los hijos y a las hijas, facilitando en lo posible una igualdad de género.



Figura 5.6. Vista del informe de familia. Dimensión Hogar-Entorno. Variable Actividad Extraescolar centrada en.

El centro, por su parte, accede a toda la información (anónima) en forma de gráficos y diagramas. De esta manera, puede conocer mejor las dinámicas que mantienen las familias de sus alumnos, con el fin de realizar las intervenciones que se consideren necesarios.

En la ilustración 7 mostramos un ejemplo real (en este centro escolar se han respondido 6 cuestionarios en secundaria, 61 en primaria y 91 en infantil). Nuestra observación descriptiva

es que en infantil los padres se interesan más por responder estos cuestionarios que en secundaria, donde se produce una gran disminución.

Exponemos ahora sólo los datos de primaria. Los resultados se muestran según las dimensiones mencionadas (Hogar, Hogar-Escuela y Hogar-Entorno) con las mismas variables. Sin embargo, la información, esta vez, se muestra mediante diagramas de sectores.



Figura 5.7. Vista del centro a la información en la dimensión HOGAR.

Según lo observado en esta ilustración, las familias de primaria, mantienen en general un clima equilibrado en el hogar, y un 13%, mantiene un clima sereno y cálido. En cuanto a la organización de rutinas y horarios, un porcentaje elevado parece tener una estructura más bien rígida. En lo que se refiere al estilo educativo, la mayoría de las familias se percibe con un estilo democrático, aunque se observan algunos padres con un estilo autoritario y otro permisivo. Las estrategias educativas son en general estimuladoras y favorecen la iniciativa y autonomía de los hijos. Por último, un 61% de las familias tiene unas expectativas severas, "lo que nos indica que los padres podrían estar orientando al alumno hacia una dirección muy marcada sin estar teniendo en cuenta intereses, motivaciones o vocaciones de los propios hijos. Estas situaciones pueden desembocar en un claro desinterés en las áreas propuestas y un nivel de exigencia alto que puede conllevar una alta ansiedad. Si el alumno no se siente capaz de responder estas exigencias tenderá a desmotivarse y su rendimiento puede verse afectado" Este análisis puede plantear asesorar a los padres en este aspecto concreto en alguna reunión.

En las ilustraciones 8 y 9 se presentan las otras dos dimensiones. Según los datos ofrecidos, señalamos lo más llamativo. Las familias sienten al centro colaborador, con una

DIFFA: Instrumento psicoeducativo para la evaluación y orientación online de las dinámicas familiares facilitadoras del aprendizaje

comunicación fluida, con expectativas ajustadas, aunque el 10% expresan tener unas expectativas altas sobre la escuela delegando en el centro labores educativas. Un 11% eligen las actividades extraescolares sin tener en consideración los intereses o vocación de los hijos; y por último, y que requiere de especial atención es que el 51% utiliza un tipo de ocio pasivo.

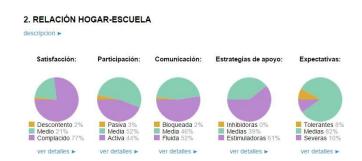


Figura 5.8. Vista del centro de la dimensión HOGAR-ESCUELA



Figura 5.9. Vista del centro de la dimensión HOGAR-ENTORNO.

Por otra parte, los departamentos universitarios o investigadores, que lo soliciten, obtienen datos en formato *Excel* con el fin de aplicar las técnicas estadísticas pertinentes a su objeto de estudio, desde correlaciones, comparación de medias, segmentaciones o incluso técnicas CHAID.

Discusiones/Conclusiones

La familia y la escuela requieren de una participación y colaboración en beneficio del aprendizaje de los hijos y alumnos. Se plantea, por tanto, la necesidad de un **apoyo a las familias** en su labor educativa, y a los centros para conocer la realidad familiar de sus alumnos y realizar las intervenciones más adaptadas posibles a su contexto.

Utilizar una herramienta que ofrezca información sobre las dinámicas familiares, es de gran interés. Por un lado permite reflexionar a las familias, y por otro, les ofrece estrategias prácticas de mejora. El centro, por su parte, obtiene resultados globales y visuales, que le ayudan a comprender mejor la situación de sus alumnos, para realizar los ajustes necesarios.

Los investigadores que lo deseen, por su parte, pueden recoger resultados amplios y automáticos, de los datos generados, facilitando así, estudios con propuestas políticas sociales y educativas para la mejora de la calidad educativa.

CAPITULO VI

La conducta adaptativa facilita el acceso al empleo de las personas con discapacidad intelectual

Introducción

En la actualidad la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (Schalock et al., 2010) y la Asociación Americana de Psiquiatría, en su última edición DSM-5 (APA, 2013) caracterizan la discapacidad intelectual por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, prácticas y sociales, y estas limitaciones se originan antes de los 18 años. El concepto de funcionamiento intelectual es un aspecto que permanece más o menos fijo y estático a lo largo del desarrollo, por el contrario, la conducta adaptativa va cambiando y modificándose con el tiempo, fruto de la madurez y el aprendizaje. Esta última se basa en el rendimiento habitual de la persona en tareas diarias y circunstancias variables y no en el rendimiento máximo que puede conseguir (Schalock et al., 2010). En los últimos años, la conducta adaptativa está tomando mayor protagonismo que el que ha tenido tradicionalmente en el campo de la discapacidad intelectual, ya que se utiliza para definir, diagnosticar, ayuda a explicar el carácter multidimensional del funcionamiento humano y es uno de los aspectos que se pueden y deben trabajar tanto en el ámbito de la educación como de la rehabilitación de las personas afectadas (Taseé et al., 2012).

Por otro lado, es evidente y está ampliamente reconocido que las dificultades para encontrar trabajo son superiores en el caso de las personas con discapacidad intelectual que en otros colectivos, pues no sólo los niveles de inserción laboral son inferiores a otros grupos en riesgo de exclusión social, sino que las que consiguen un trabajo lo hacen, mayoritariamente, en un entorno laboral protegido y en el resto, las expectativas apuntan exclusivamente a la realización de una actividad ocupacional, concebida más como terapia que como empleo. Según el informe del INE (2012) existen 3.367.457 personas discapacitadas en España, de las cuales aproximadamente la tasa de inactividad supera el 60%.

La administración ha llevado a cabo distintas políticas públicas dirigidas al fomento y promoción del empleo en este colectivo. El desarrollo legislativo ha sido creciente y ha dejado constancia de la evolución conceptual y simbólica que ha experimentado la discapacidad, cuyo principal exponente ha sido la transición de medidas asistencialistas al despliegue de políticas activas de inserción laboral, así como, la incorporación del principio de no discriminación como elemento transversal en el marco de las políticas públicas (Cueto, 2008; Jiménez y Huete, 2010; Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2008). Tal como recoge,

en 2006, la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cuyo artículo 27 está dedicado al empleo, señala que los Estados han de garantizar el ejercicio del derecho al trabajo de las personas con discapacidad, adoptando las medidas pertinentes. Es decir, la legislación y el modelo actual de inserción laboral de este colectivo, con mayores dificultades en la obtención de un trabajo, intentan fomentar la inclusión sociolaboral en entornos ordinarios, al igual que sucede en otros ámbitos (escuela, salud, etc.), pero en la práctica real, el itinerario de inserción suele finalizar, en la mayoría de los casos, o bien en los Centros Ocupacionales (CO) o en los Centros Especiales de Empleo (CEE).

Calderón y Calderón (2012) señalan que las razones que explican estos hechos son de distinta índole, desde las que afectan al propio solicitante hasta las relacionadas con la demanda de personas con discapacidad o las que afectan al ajuste entre la oferta y la demanda de trabajo. La inclusión laboral de las personas con discapacidad es una condición necesaria para su integración plena en la sociedad y para el logro de una adecuada calidad de vida. Sin embargo, en el caso concreto de las personas con discapacidad intelectual, la transición a la vida activa encuentra todavía muchos obstáculos, por lo que las acciones dirigidas a superar dichos obstáculos deben constituir una acción prioritaria en la búsqueda de la igualdad de oportunidades. Para este colectivo acceder a un puesto de trabajo es, además de una cuestión de igualdad, una manera de desarrollo personal, de incremento de la autoestima, de promoción de su autonomía, de valoración social y de mejora de su calidad de vida (Alomar, 2004; Cerrillo e Izuzquiza, 2010).

Se dispone de numerosas evidencias que demuestran que las personas con discapacidad intelectual pueden desempeñar con éxito trabajos en la comunidad. En nuestro país, una modalidad de empleo protegido que ha constatado su efectividad en la integración laboral de las personas con discapacidad intelectual son los CEE (Pérez y Andreu, 2009; Laloma, 2013), constituyéndose como la principal alternativa laboral para personas con esta discapacidad. Como ya se ha comentado anteriormente, hay un amplio número de personas de este colectivo que tendrá, previsiblemente, serias dificultades para conseguir un trabajo; en unos casos por falta de oportunidades, en otros por su escasa formación y por sus limitaciones significativas para desenvolverse de forma autónoma sin los apoyos necesarios. Para estos casos se cuenta con los CO, que nacen en nuestro país a lo largo de los años 1960 y 1970 por iniciativa de las asociaciones de familiares y se regularizan en los años 1982 y 1985. Estos centros son lugares de entrenamiento y de aprendizaje para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. En el cuadro 1, se exponen las diferencias más significativas entre un CO y un CEE.

Centro Ocupacional	Centro Especial de Empleo
Son lugares de formación, de entrenamiento y aprendizaje.	Son lugares de trabajo y empleo
Acoge a personas que de forma transitoria o permanentemente tienen dificultades de integración laboral en el empleo protegido u ordinario.	Acoge a personas que de forma provisional o definitivamente no pueden ejercer su actividad laboral en la empresa ordinaria.
Es el tránsito entre los centros asistenciales y el empleo.	Es el puente hacia el empleo ordinario o abierto.
En proceso continuo de cambio y mejora en función de clientes, necesidades, expectativas, programas, entorno, etc.	Esta apoyado en criterios de viabilidad empresarial, sin olvidar el carácter social.
Se realizan labores no productivas y por las que se recibe una gratificación.	Se realiza actividades productivas y remuneradas a través de un salario.
Se encuentra dentro del marco de los Servicios Sociales. La persona con discapacidad es un cliente demandante de unos servicios.	Se encuentra dentro del marco empresarial y de las relaciones laborales. La persona con discapacidad es un trabajador.

Cuadro 5.1. Diferencias entre CO y CEE. Fuente: Elaboración propia

A lo largo de los años se han llevado a cabo estudios que han profundizado en el acceso al empleo de este colectivo, así, algunos autores han propuesto programas de formación que conducen a un mayor aprendizaje y a un desempeño laboral efectivo en esta población (De Miguel y Cerrillo, 2010; Izuzquiza, Egido y Cerrillo, 2013) o la adecuación de planes de

transición a la vida activa (Castro y Vilâ, 2014), también se han diseñado y validado instrumentos de evaluación para guiar los procesos de orientación profesional, inclusión laboral y mantenimiento del empleo (Stuffebean & Shinkfield, 2007).

Actualmente existen pocos estudios que analizan la conducta adaptativa en los procesos de formación e inserción en las diferentes modalidades de empleo para personas con discapacidad intelectual y que puedan ser un indicador significativo a tener en cuenta en la adquisición y mantenimiento de un puesto de trabajo en un entorno protegido. De ahí, la importancia y relevancia de este estudio: identificar en que dominios de conducta adaptativa existen diferencias en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que han conseguido un empleo y los que aún no. Con el objeto de plantear programas de transición al empleo que permitan la adquisición de habilidades adaptativas que faciliten el acceso al mercado laboral de este colectivo y por otro lado, determinar que habilidades de conducta adaptativa constituye un criterio eficaz para el acceso al empleo protegido de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

Metodología

Los 198 adultos con discapacidad intelectual del estudio fueron seleccionados por conveniencia en Aspanias (Burgos), entidad que se dedica entre otros, a la asistencia, formación y empleo de personas en riesgo de exclusión social. El 63% de los participantes son varones y el 37% mujeres, con edades comprendidas entre los 23 y 65 años (M= 41,72 DS=11,5). Casi el 64% son usuarios del CO (n=126) y el 36% operarios del CEE (n=72).

El instrumento que se aplica en este estudio es la Escala de Conducta Adaptativa ABS-RC:2, Comunidad y Residencia que se subdivide en dos partes: conducta adaptativa y conducta desadaptada. Se utilizan los 73 ítems de la primera parte agrupados en diez dominios: independencia, desarrollo físico, destrezas económicas, desarrollo del lenguaje, números y tiempo, actividades domésticas, actividades prevocacionales o vocacionales, autodirección, responsabilidad y socialización. La escala se cumplimenta por un profesional que conoce bien al evaluado y los ítems se puntúan de distinta manera: en algunos se selecciona solamente el nivel más alto de conducta que presenta la persona y en otros, se indica si la persona puede realizar la conducta o no. En un estudio previo Medina (2010) obtuvo que la ABS-RC:2 tiene excelente consistencia interna (.91), coeficiente de fiabilidad test-retest (.88) y fiabilidad interevaluadores (.96).

Para este estudio se compararon las medias de las dos agrupaciones (CEE y CO) y se determinó la existencia de diferencias en cuanto a las puntuaciones obtenidas por los participantes de ambos grupos. Finalmente se observó cuáles son los dominios de conducta ADAPTATIVA EN LOS QUE MANIFIESTAN MAYOR DISPARIDAD.

Resultados

Tabla 6.1. Estadísticos descriptivos del grupo de CO y del CEE en los dominios de conducta adaptativa.

Dominios de conducta	Centro Ocupacional			Centro Especial de Empleo				
Adaptativa	Mín	Máx	M	DS.	Mín	Máx	M	DS
Independencia	52	121	87,94	14,57	74	117	101,10	9,32
Desarrollo físico	15	24	22,34	2,01	16	24	22,99	1,74
Destrezas económicas	1	23	7,54	4,68	5	24	14,29	4,80
Desarrollo del lenguaje	4	43	26,03	9,19	16	43	32,44	7,67
Números/ tiempo	2	14	8,48	4,01	2	14	11,85	2,30
Actividades domesticas	1	21	9,06	4,42	4	23	12,22	4,65
Actividades Prevocacionales, o vocacionales	2	11	8,13	2,37	2	11	10,26	1,37
Autodirección	5	23	16,09	3,98	11	23	18,53	3,03
Responsabilidad	2	10	7,63	1,88	4	10	8,92	1,25
Socialización	7	26	19,03	3,93	6	26	21,54	3,76
Suma total conducta adaptativa	102	309	212,61	41,26	165	305	254,14	28,87

Se comprueba que las medias de los dos grupos difieren, ya que las personas que tienen un empleo obtienen mayores puntuaciones en todos y cada uno de los dominios de conducta adaptativa. Como era esperable, las puntuaciones mínimas corresponden a participantes del

CO. Para saber si las diferencias son significativas entre las personas de ambos centros, realizamos la prueba de Levene para igualdad de varianzas y nos ofrece la significatividad de las diferencias (intervalo de confianza al 95%) en los dominios: independencia (F= 12,32, p .00), desarrollo físico (F= 4,94, p .02), números y tiempo (F= 48,15, p .00), actividades prevocacionales y vocacionales (F=38, 67, p .00), responsabilidad (F=18,65, p .00) y en la suma total de conducta adaptativa (F=9,6, p .00). Con los resultados expuestos, podemos afirmar que los operarios del CEE tienen mayores puntuaciones en conducta adaptativa, principalmente en los dominios de: independencia; desarrollo físico; números y tiempo; actividades prevocacionales y vocacionales; y en responsabilidad.

Conclusiones

Las personas que acceden al CEE obtienen mayores puntuaciones en conducta adaptativa que las que acuden al CO. Esta afirmación reitera la importancia que tiene el aprendizaje y uso de la conducta adaptativa de cara a conseguir un empleo y a la consecución de los principios de normalización e inclusión de las personas con discapacidad intelectual. De los hallazgos encontrados se desprende que los programas de formación y de transición al empleo deberían incluir entre sus competencias la adquisición de mayores niveles de independencia: de destrezas relacionadas con el manejo de números y tiempo; mayor entrenamiento en actividades prevocacionales y vocacionales; y en conductas de responsabilidad. La orientación y la formación que reciben las personas con discapacidad en periodos de transición al empleo deben dar la máxima atención a la adquisición de habilidades y estrategias que faciliten la inclusión sociolaboral (Egido, Cerrillo y Camina, 2009; Vila, Pallisera y Fullana, 2012)

Por otro lado, el hecho de que las puntuaciones en el desarrollo físico sean mayores en el grupo de CEE, y está no sea una habilidad que se adquiere con el tiempo, nos permite exponer que los niveles en los dominios de independencia; números y tiempo; actividades prevocaciones y vocacionales; y responsabilidad pueden ser criterios que determinen la idoneidad de las personas con discapacidad para acceder a un empleo protegido. En la mayoría de las ocasiones, la propuesta de candidatos a CEE se produce por criterios subjetivos de los profesionales.

Con la aplicación individual de la escala ABS-RC:2 se obtienen datos relevantes de las capacidades, necesidades y prioridades de las áreas de apoyo de cada persona y con la

aplicación al colectivo hemos descubierto los dominios más necesitados de más trabajo grupal, los más relevantes para poder ser incluidos en los CEE.

El panorama general de la situación actual del empleo de las personas con discapacidad intelectual nos permite concluir que, en este campo aún queda mucho por hacer, tanto a nivel práctico y real como a nivel teórico o metodológico, sin olvidar otras facetas también relevantes de índole legislativo, político, social, empresarial, etc. El análisis crítico, el intercambio de experiencias de todas las partes implicadas y la investigación al respecto son esenciales para ir marcando la senda de una mejor y mayor integración sociolaboral de las personas con discapacidad que, indudablemente, redundará en una mejora de la calidad de vida de ellos y de todos los miembros de la sociedad. La inclusión laboral es aún hoy un horizonte utópico, ya que existe una clara ruptura en la normalización de las personas con discapacidad en el momento de la transición a la vida adulta, más concretamente al mundo laboral. Para los jóvenes con discapacidad intelectual que finalizan la educación obligatoria dejan de existir mecanismo de inclusión que permitan continuar con itinerarios inclusivos y aparecen recursos segregados. Existen programas que buscan la capacitación de estos jóvenes en una situación de gran vulnerabilidad, pero ha de considerarse en estos programas el aprendizaje de habilidades de conducta adaptativa y como criterio para el acceso a un empleo, aunque sea en un entorno protegido.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO VII

La presencia de la Educación Inclusiva en las escuelas actuales. El papel de la universidad en la formación de nuevos maestros

1. La educación inclusiva en las aulas españolas actuales.

En este país el concepto de educación inclusiva, surgió en el ámbito de la Educación Especial, cuando las diferentes legislaciones estatales y autonómicas abogaban por este tipo de educación para evitar una respuesta segregadora al alumnado con necesidades educativas especiales (Martínez, 2002; Arnáiz, 2003; Echeita y Verdugo, 2005; Barton, 2008; Wehmeyer, 2009). En la actualidad el concepto se amplia para dar cabida a las respuestas educativas de las nuevas necesidades que surgen en la sociedad española.

Según Bristol City Council (2003) la educación inclusiva europea centra sus esfuerzos en la no exclusión educativa de personas que se encuentran en contexto de riesgo social, en desventajas económica y cultural, las que son miembros de minorías étnicas y/o religiosas, los enfermos y por supuesto, sigue recogiendo al alumnado con necesidades educativas especiales. En España, como en el resto de Europa, surgen nuevas necesidades educativas, fruto de la crisis económica actual, del desempleo, de la inmigración y de las desigualdades sociales que se están acentuando en el país.

Debido a esto, en las aulas españolas, se debe llevar a cabo esta nueva perspectiva del concepto de inclusión considerándola como aquella que garantice los valores de equidad, compasión, tolerancia, participación, respecto a la diversidad, sostenibilidad y realización de derechos (Booth,2005; Tomé y Nolasco, 2014). En definitiva, el centro se debe convertir en una institución en donde prime antes la ética, la justicia social, la democracia y la igualdad que los méritos, la eficacia y el rendimiento académico (Thomazet, 2009).

Los centros escolares españoles deben frenar cualquier forma de injusticia que se esté produciendo en la sociedad y garantizar al alumnado que la esté sufriendo una repuesta educativa a la altura, a través de diferentes vías. La primera vía a tener en cuenta en estos centros, es la que hace alusión a la política educativa de los mismo (Raffo y otros, 2009). En algunos casos la institución deberá reestructurar y reorganizar la política del centro con el fin de mejorar las respuestas educativas a las necesidades que están surgiendo.

La segunda vía a considerar es la que alude a la pedagogía de la institución, nos referimos con esto a una pedagogía rica (Cole, 2008) en la que los centros transmitan tolerancia a la diversidad del alumnado, entendiéndola como un recurso valioso para el centro, quedando esto reflejado en el currículum y en los procesos de enseñanza —aprendizaje, en donde el objetivo de la educación será adquirir principios de actuaciones inclusivas por parte del

alumnado y no tanto la adquisición de contenidos curriculares (Hayes y otros, 2006; Susinos y Parrilla, 2008; Verdugo, 2009).

Otra vía a considerar para garantizar la educación inclusiva en los centros españoles es la ayuda a estas instituciones de las administraciones públicas (Echeita et al., 2008; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008). En algunos casos, dar respuestas a todas las necesidades educativas surgidas en la sociedad, lleva consigo un considerable desembolso económico que si no es considerado por instituciones públicas, rara vez puede llegar a cumplir el fin de la educación inclusiva. Además de la coordinación económica con la administración pública, la colaboración de la sociedad en forma de asociaciones de vecinos, asociaciones de padres, investigadores etc... con el centro escolar es fundamental para que la educación inclusiva se pueda llevar a cabo.

Por último, una vía que consideramos importante para que en los centros españoles se lleve a cabo la educación inclusiva es la formación de los docentes. A esta última vía dedicamos la segunda parte de este capítulo, con el fin de resaltar la importancia que tiene la universidad en la formación docente y por ende en la educación inclusiva de los centros españoles.

2. El papel de la universidad en la formación de maestros que lleven a cabo la educación inclusiva.

El papel del maestro en la escuela inclusiva es fundamental. Desde que en España con el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 comenzase el movimiento de la educación inclusiva (Arnaiz, 2003; Ainscow, 2005 y Sanchez et all, 2008), el papel del maestro ha evolucionado tal y como lo hacía la realidad de las aulas a las que asistía.

Frente a esta evolución son varias las investigaciones (Tilston et al, 2003; Jimenez-Fernández, 2004; Álvarez et al, 2005 y Cardona, 2006; Hsien, 2007) las que consideran que es fundamental la formación del docente en las universidades para que este sea capaz de tener una actitud positiva ante la educación inclusiva y así llevarla a cabo en sus aulas de la manera más eficaz posible. Para ello, el maestro egresado debe haber adquirido en la universidad las habilidades y competencias necesarias para ser un transmisor de la nueva pedagogía inclusiva (Arnaiz, 2003) .Una pedagogía que ve la realidad social reflejada en las aulas y le da respuesta desde diferentes ámbitos, garantizando el derecho a la educación de todos los alumnos que conforman esa sociedad.

La presencia de la Educación Inclusiva en las escuelas actuales. El papel de la universidad en la formación de nuevos maestros

En este trabajo no creemos que con la formación docente, por arte de magia, se implante de la noche a la mañana la educación inclusiva en España, pero si estamos seguros que es la mejor manera para crear y transmitir, desde las universidades, capacidades, actitudes y competencias en el maestro recién egresado. Actitudes y competencias que podrán extrapolar en sus aulas aplicando este tipo de educación e incluso a sus propios centros sirviendo como modelo a maestros con menos conocimientos en el tema.

El alumno cuando termina su formación en la universidad debe ser capaz de adaptarse a un centro educativo que refleje los logros alcanzados en la Educación Inclusiva en España. En definitiva el maestro deberá compenetrarse con un centro con las siguientes características (Martinez, De Haro y Escarbajal, 2010):

- 1. Garantiza la escolarización de todo el alumnado favoreciéndole el derecho a la educación.
- 2. Se rige con una legislación a favor de la mejora de la atención a la diversidad. No sólo a nivel educativo, sino también social y familiar.
- 3. En el caso de que sea un centro de Educación Especial sirve de apoyo en orientación y recursos al resto de los centros escolares.
- 4. Garantiza la formación continua en Educación Inclusiva de todo el profesorado del centro. Con el objetivo de concienciar sobre la necesidad de establecer en la institución una educación de calidad, igualitaria y tolerante para todo el alumnado que asista al centro.
- 5. Amplia los Equipos de Orientación Específicos, aumenten los Profesores de Educación Compensatoria y crea equipos de atención domiciliaria y hospitalaria para aquellos alumnos que se encuentren en situación de riesgo socio-educativo.
- 6. Escolariza a alumnos con necesidades educativas especiales y a alumnos pertenecientes a otras culturas.
- 7. Instalan aulas abiertas para la visita de alumnos con necesidades educativas graves.
- 8. Participan las familias y la sociedad en el centro.
- 9. Usa los servicios sociales y de ocio en la atención a la diversidad.
- 10. Facilita el acceso al mundo laboral, promoviendo una orientación personal, académica y profesional ajustada a capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

- 11. Facilita la incorporación del alumnado a la sociedad del conocimiento.
- 12. Potencia el desarrollo de experiencias educativas, donde se demuestra que la aplicación de los principios de la escuela inclusiva es positiva para la calidad de la enseñanza de todo el alumnado.

En este país, no es hasta el 2003 cuando con la implantación de los nuevos grados, se recoge por primera vez en los planes de estudios de magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria, la perspectiva de educación inclusiva tal y como la conocemos en la actualidad. Desde que en 1999, con la Declaración de Bolonia, se concretaran las bases del Especio Europeo de Educación Superior, la educación universitaria europea se ha centrado en una formación generalista seguida de la especialización correspondiente (M.E.C, 2003). Esto ha hecho que la transmisión de la educación inclusiva cambiase en España al igual que ocurrió en el resto de Europa. Si en las antiguas diplomaturas predominaban las clases magistrales, en los Grados del Espacio Europeo de Educación Superior, el profesorado universitario transmite su conocimiento en Educación Inclusiva transformando los objetivos y contenidos de su materia en propuestas de aprendizaje que movilicen al estudiante. Aumentando considerablemente, el aprendizaje autónomo, las tutorías individualizadas y el trabajo en grupo (De la calle, 2004). En definitiva, lo que pretende el profesor universitario es formar a maestros con la suficiente capacidad investigadora como para analizar los contextos y para intervenir en las prácticas docentes, modificando sus teorías si fuera necesario (Sales, 2006).

3. Conclusiones

En este trabajo no creemos que la única forma de llevar a cabo la Educación Inclusiva en las aulas españolas sea la formación docente de los maestros. Pero si consideramos esta formación como parte fundamental para empezar el camino de la inclusión.

Son muchos los casos de maestros que con larga duración en el cargo desconocen los nuevos principios de la Educación Inclusiva. Desde nuestro punto de vista, pensamos que los maestros más nóveles pueden poner en práctica en las aulas, estrategias y metodologías inclusivas que pueden servir de modelo y de guía a los formadores más antiguos.

Desde el año 2003 con los nuevos grados, en España se ha modificado la forma en que se transmiten los conocimientos universitarios. El profesor universitario ya no es un mero

La presencia de la Educación Inclusiva en las escuelas actuales. El papel de la universidad en la formación de nuevos maestros

transmisor de contenidos de forma magistral, ahora se ha convertido en un orientador y en un guía de los cómo adquirir los conocimientos. Evidentemente esto también ha influido en la manera de enseñar los principios de la Educación Inclusiva.

Bajo esta perspectiva, pensamos que el maestro al ser un descubridor de sus propios aprendizajes será capaz de adquirir los principios inclusivos de manera más real y práctica. Facilitando, de esta forma, su aplicación en la realidad de la escuela donde termine trabajando.

A través de esta nueva figura del maestro inclusivo, se espera que los centros escolares vayan incorporando en su día a día las dinámicas inclusivas que pongan dichos maestros en funcionamiento. Formando centros más igualitarios, tolerantes, integradores y colaboradores de las familias y de la sociedad en general.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO VII

La importancia de la investigación en la práctica educativa

1. La investigación en la práctica docente.

Son muchas las temáticas que actualmente sitúan al docente frente a un escenario en donde la investigación puede ayudar a dar respuestas coherentes (Rael, 2009). Entre estas temáticas se encuentran las necesidades educativas especiales, como una de las principales fuentes que posicionan al docente frente a diversos problemas de investigación que deben resolver. Según Gutiez (2005) las escuelas se han convertido en un escenario perfecto para la prevención, la detección y la intervención de alumnos con necesidades educativas especiales o en riesgo de padecerlas.

Esta percepción del sistema educativo, deja entre abierta una figura del maestro mucho más amplia a la del mero docente. En estas escuelas se considera al docente como un profesional capaz de proponer sus propias preguntas, para dar respuestas a las necesidades surgidas en su aula. Convirtiéndose en un ser crítico y reflexivo de su propia investigación (Stenhouse, 1993) capaz de ser el constructor de su propio conocimiento y guiar su desarrollo profesional mediante el estudio de otros profesionales, su propia crítica y el feedback de sus hipótesis a través de la comprobación práctica.

Ante esta realidad, la investigación puede ayudar al docente de la siguiente manera (Booth, 2001):

- Comprender el material docente.
- Favorecer el trabajo autónomo con la búsqueda bibliográfica, la redacción científica y la difusión de modo coherente.
- Desarrollar una actitud crítica, capaz de cuestionar informaciones dadas. Además de plantearse sus propias preguntas y poder proponer sus propias respuestas.
- Evaluar otras investigaciones que pueden servir para solucionar su problema de investigación.
- Experimentar su trabajo de investigación en el aula resolviendo la problemática que más le interese.

En definitiva, el docente tradicional se transforma y adquiere una serie de competencias y capacidades que según Rael (2009) son las siguientes:

- 1. Capacidad de reflexión sobre la práctica. La reflexión es fundamental para la innovación, sobre todo desde el punto de vista práctico. Donde esta permitirá tomar conciencia de los pasos a seguir y de las mejoras que pueden sucederse.
- 2. Actitud de autocrítica y evaluación profesional. Permite al maestro seguir el proceso de manera adecuada.
- 3. Capacidad de adaptación a los cambios. Frente a lo desconocido el maestro en su faceta investigadora deberá ser capaz de superar el miedo al cambio y apostar por la tolerancia y nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.
- 4. Capacidad de iniciativa y toma de decisiones. Se necesita un líder de los proyectos de investigación que sean capaz de tomar la iniciativa en su propio trabajo y en el trabajo de los demás.
- 5. Trabajo en equipo. Los procesos de innovación docente requerirán del trabajo en equipo de diferentes profesionales en su desarrollo y evaluación.
- 6. Voluntad de autoperfeccionamiento. Convirtiéndose esta actitud en un motor del propio proceso investigador. Donde el docente intentará buscar nuevas formas de superar los proyectos antes realizados.
- 7. Compromiso ético profesional. En este sentido, el docente deberá ser capaz de comprometerse con una investigación moralmente realizable.

Pero no todo lo relacionado con el docente-investigador son aspectos positivos.

En este sentido son múltiples las carencias que el propio proceso tiene una vez se empieza a llevar a cabo. Rael (2009) las diferencia en carencias o factores de primer orden y factores de segundo orden.

Las carencias de primer orden son las escasez de recursos materiales, las deficientes condiciones de trabajo, los cambios que se producen en las relaciones profesor-alumnos, la escasez de tiempo para llevar a cabo el proceso de investigación y la dificultad propia de simultanead el proceso docente e investigador. Por otro lado, las carencias de segundo orden son, según este autor, el aumento de las exigencias del centro sobre el papel del profesorado, la inhibición o falta de participación de otros agentes del sistema educativo, el cambio de los contenidos del currículum, la falta de apoyo que a veces sucede con el contexto externo al centro educativo.

Dicho esto, el papel del maestro investigador, no es sólo una forma de trabajar, sino una percepción pedagógica en donde el docente invertirá esfuerzos y tiempos para mejorar la calidad de su docencia. Esfuerzos que no siempre podrá solucionar pero que será el motor de nuevas innovaciones perfeccionadas de las anteriores.

2. ¿Cómo se lleva a cabo la investigación educativa?

Antes los diferentes problemas que surgen en la realidad docente, son varios los tipos de investigaciones educativa que se pueden llevar a cabo (Sabariego y Bisquerra, 2004).

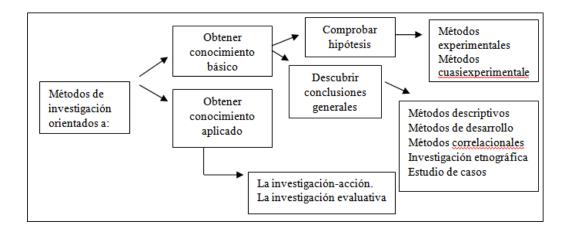


Figura 7.1. Métodos de investigación en el ámbito educativo (Sabariego y Bisquerra, 2004).

Los métodos orientados a la obtención del conocimiento básico persiguen los siguientes objetivos:

- 1. Describir los fenómenos educativos, identificando los elementos que componen a este y el funcionamiento de los mismos.
- 2. Explicar la causa y cómo suceden los fenómenos educativos.
- 3. Predecir y controlar la realidad, indicando bajo qué condiciones los hechos ocurrirán.
- 4. Describir objetivamente la realidad.

Por otro lado, los métodos orientados a la obtención del conocimiento aplicado tienen como objetivo principal entender la realidad educativa para intentar transformarla.

El proceso que toda investigación educativa debe llevar a cabo se concretizan en los siguientes pasos (Bisquerra, 2004):

- a) Selección de un tema o área a investigar. Booth (2001) define el tema o la idea principal en una investigación como aquel asunto que se investiga con el interés suficiente para progresar en el conocimiento del mismo. El tema elegido debe ser lo suficientemente motivador e intrigante para alentar a la investigación. Debe contestar a preguntas como quién, qué, cómo y dónde.
- b) Identificación de un problema. El planteamiento del problema acota el ámbito de estudio, expresando con que se estudia, con quien se lleva a cabo la investigación y que información se necesita recoger. El planteamiento del problema se establece mediante la formulación de una pregunta. Según Kerlinger y Lee (2002) un problema planteado adecuadamente establece una relación entre dos variables, se plantea claramente y sin ambigüedad e implica la posibilidad de realizar una prueba empírica.
- c) Revisión de la literatura. Este apartado es fundamental para la realización del marco teórico de un proyecto de investigación educativa o del informe educativo final. Esta revisión exige que el maestro tenga los conocimientos de las herramientas necesarias para la búsqueda y la detección de la literatura.
- d) Selección del método y diseño de investigación. Según el objetivo de la investigación educativa se distinguen tres tipos o métodos de investigación:
 - Método descriptivo que tiene como objetivo describir situaciones y hechos educativos.
 - Métodos correlacionales que intentan evaluar la relación entre dos variables educativas.
 - Métodos explicativos-causales que tienen por objetivo descubrir las causas de los fenómenos educativos.
 - Métodos orientados a solucionar problemas prácticos cuyo fin es obtener una guía para la intervención práctica.

Una vez seleccionado el método se diseña la investigación teniendo en cuenta:

- La formulación de las hipótesis. Las hipótesis son posibles soluciones al problema planteado. El número de hipótesis que se plantean en un proyecto de investigación dependerán de la complejidad del proyecto. Y en su formulación debemos tener en cuenta que tiene que poder ser contrastable empíricamente, debe estar bien fundamentada, referirse a un contexto bien definido, debe ser simple, precisa y específica y debe expresarse de forma cuantitativa.
- La selección de la muestra. La muestra de estudio variará según el objetivo de la investigación. Esta muestra podrán ser sujetos, objetos, sucesos, eventos o contextos de estudios y delimitar características de contenidos, lugares y tiempos.
- e) Recolección de datos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003) obtener los datos implican seleccionar la técnica de investigación, aplicar la técnica y preparar los registros observacionales y anecdóticos. Entre las técnicas más comunes en la investigación educativa se encuentran: El diario, la entrevista, el vídeo, la fotografía, los registros anecdóticos, las notas de campo, el análisis de documentos, la observación en el aula, los cuestionarios etc...
- f) Análisis de datos. El análisis cuantitativo puede simplificarse con el uso de algunos programas estadísticos como el SPSS. Por su parte el análisis cualitativo aunque también puede servirse de algunos software como el Atlas/ Ti necesita de una dedicación y de un trabajo más arduo por parte del investigador.
- g) Interpretación de los resultados y elaboración de las conclusiones. Este apartado se basa en el marco teórico anterior. A través de los resultados obtenidos se contractan ideas y se definen explicaciones que resuelven y dan sentido a los objetivos de la investigación.
- h) Redacción del informe final (difusión). La finalidad del informe es dar a conocer a la comunidad científica los resultados y conclusiones obtenidas en el proceso de investigación educativa. El informe contará con el título, la autoría, el resumen, los agradecimientos, el prólogo, la introducción, el método, los resultados, las referencias bibliográficas, los anexos y el apéndice.

Conclusión

En este trabajo consideramos a la investigación educativa como la mejor forma de enfrentarse a las necesidades educativas especiales. Para ello, el docente se convierte en un ser crítico y reflexivo que plantea sus propios problemas de investigación y sus propias respuestas.

Las administraciones públicas y las universidades españolas deberán garantizar la formación en investigación a los docentes, ofreciéndoles cursos y actividades que suplan las carencias que algunos de ellos opinan que tienen.

El docente se convertirá en un profesional capaza de razonar que problema existe en su aula, como puede poner en práctica diferentes técnicas para detectar el problema y para intervenir en él y cómo realizar un informe científico educativo que acerque los resultados obtenidos en su investigación al resto de profesionales. Estas conclusiones y resultados podrán ser utilizadas en otros proyectos de investigación y mejorar la calidad educativa de aquellos que lo necesiten.

CAPITULO IX

Personalidad y problemas de conducta en población adolescente

1. Introducción

Durante los últimos años existe una creciente preocupación por las conductas disruptivas que muestran los adolescentes tanto dentro como fuera de las aulas. Podríamos pensar que estas conductas solo afectan a padres y profesores, pero el hecho de que este tipo de comportamientos tengan cada vez consecuencias más graves es algo que afecta a toda la sociedad (Belsky y Pluess, 2012; Shek, Ma y Tang, 2012).

Desde el punto de vista de la personalidad autores como Eysenck y Eysenck (1987) o Miller y Lynam (2000) consideran que los rasgos personales son factores determinantes de las conductas antisociales. Una de las teorías más conocidas en lo que a la vinculación entre personalidad y conducta antisocial se refiere es la propuesta por Eysenck y Gudjonsson (1989). Su hipótesis sobre las conductas antisociales propone que aquellos individuos con puntuaciones muy altas en Neuroticismo, Extraversión y Psicoticismo tendrán una mayor posibilidad de desarrollar dichas conductas.

Si bien el modelo biosocial de la personalidad propuesto por Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1997) es muy conocido, en las últimas décadas desde la tradición léxica ha surgido con fuerza un nuevo modelo de explicación de la personalidad. Costa y McCrae (1999) consideraron que las tres dimensiones de personalidad propuestas por Eysenck dejaban sin evaluar muchos aspectos de la personalidad, por lo que finalmente propusieron un modelo de cinco factores: Neuroticismo, Extraversión, Responsabilidad, Amabilidad y Apertura a la experiencia.

Desde este modelo teórico también se han intentado relacionar los problemas de conducta con las dimensiones de la personalidad, siendo Amabilidad, Neuroticismo y Responsabilidad las dimensiones más vinculadas con el desarrollo de dicho tipo de conductas (v.g. Klimstra, Akse, Hale, Raaijmakers, Meeus, 2010; Jones, Miller y Lynam, 2011; Miller, Lynam y Jones, 2008). No se han encontrado evidencias de relaciones significativas entre Extraversión y Apertura a la experiencia con las conductas antisociales, sin embargo Klimnstra el al. (2010) encontraron que tanto Apertura como Neuroticismo eran predictores de algunas conductas internalizantes como por ejemplo la depresión.

La intención de este estudio ha sido el de establecer relaciones entre las dimensiones de la personalidad del modelo NEO de Costa y McCrae (1999) y las conductas problemáticas en los adolescentes. Concretamente se ha buscado, en primer lugar, identificar perfiles de

personalidad vinculados a las conductas disruptivas y, en segundo lugar, comprobar la asociación de dichas conductas con los rasgos de personalidad.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes en el estudio fueron 264 adolescentes de seis centros escolares de Educación Secundaria. Del total de la muestra el 54.92% (145) eran varones mientras que el 45.08% restante (119) eran mujeres. La edad de los participantes oscilaba entre los 16 y los 18 años, siendo la edad media 16.73 años (DT = .99).

2.2. Instrumentos

Inventario NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI). Este cuestionario es una versión abreviada del NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1999) en el que se evalúan cinco dimensiones de la personalidad sin incluir las seis facetas que componen cada uno de ellos. Se compone de 60 ítems, 12 ítems por dimensión, a los cuales se responde mediante una escala tipo Likert de 5 puntos en función del grado de acuerdo o desacuerdo con la sentencia previa. Las cinco dimensiones de la personalidad que avalúa este cuestionario son: Neuroticismo (N), Extraversión (E), Apertura (O), Amabilidad (A) y Responsabilidad (R). Las fiabilidades obtenidas mediante alfa de Cronbach para las cinco dimensiones en este estudio fueron las siguientes: N = .79, E = .76, O = .71, A = .65, C = .81.

Adolescent Behavior Checklist (ABC). Este cuestionario fue elaborado por Adams, Kelley y McCarthy (1997) para evaluar conductas disruptivas en adolescentes de entre 11 y 17 años. El cuestionario se compone de 44 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 0 a 4 puntos. El cuestionario está dividido en 6 subescalas, las cuales han presentado los siguientes índices de fiabilidad en este estudio: Problemas de conducta (.81), Hiperactividad/Impulsividad (.83), Pobres hábitos de trabajo escolar (.75), Inatención (.81), Labilidad emocional (.72) y Problemas sociales (.61)

2.3. Procedimiento

Se estableció contacto con diferentes centros educativos de Castilla y León, de los cuales seis accedieron a colaborar en la investigación.

Los adolescentes respondieron en sus aulas y en una única sesión de una hora de duración a los cuestionarios, los cuales se entregaron en un único bloque. Antes de comenzar a rellenar los cuestionarios se informó a los estudiantes de que la participación en el estudio era voluntaria y que se garantizaba en todo momento el anonimato y confidencialidad de las respuestas. Posteriormente se dieron instrucciones verbales sobre cómo rellenar cada uno de los tres cuestionarios.

3. Resultados

Con la intención de establecer grupos de sujetos con los mismos patrones de respuesta en el ABC se realizó un análisis de *Clusters K-medias* siguiendo las recomendaciones realizadas por Asendorpf, Borkenau, Ostendorf y Van Aken (2001). Los análisis de *clusters* sugirieron soluciones de cuatro, cinco y seis conglomerados o grupos. Finalmente se optó por la solución de cuatro conglomerados puesto que fue la única que superó el valor de .60 en el *Kappa* de Cohen. A partir de esta puntuación la solución se considera aceptable y en nuestro caso la de cuatro conglomerados obtuvo un *Kappa* de .73.

Una vez escogida la solución se hallaron las puntuaciones medias que cada uno de estos grupos presentaba en las seis subescalas del ABC. Tal y como aparece representado en la Figura 1, podemos observar dos grupos con puntuaciones extremas y otros dos grupos con puntuaciones intermedias. Uno de estos grupos es el que obtiene las puntuaciones más bajas en las seis subescalas. En función de estas puntuaciones hemos denominado a este grupo o tipo como "Resiliente", grupo que incluyó a 95 adolescentes. El grupo que podríamos denominar como opuesto al Resiliente estaba compuesto por 53 casos y fue el que obtuvo las puntuaciones medias más elevadas en todas las escalas del ABC. Como consecuencia de estas altas puntuaciones a este grupo le hemos llamado "Disruptivo".

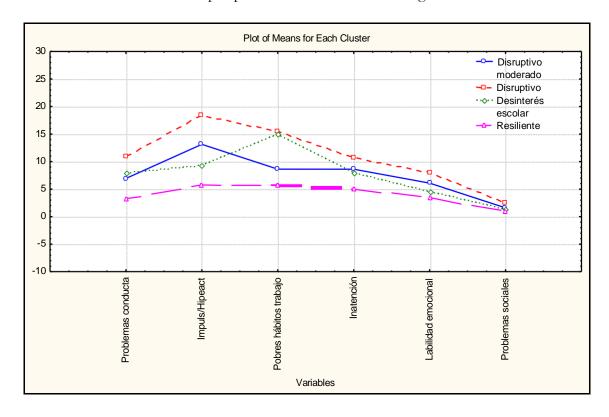


Figura 9.1. Los cuatro conglomerados obtenidos con las subescalas del ABC. Fuente: Elaboración propia

Otro de los grupos lo hemos denominado como "Disruptivo moderado", ya que muestra unas puntuaciones menores que las del grupo Disruptivo, pero cercanas a las mostradas por los sujetos que conforman parte de este último. El grupo Disruptivo moderado es el más numeroso e incluye 84 sujetos. El último grupo obtiene unas puntuaciones cercanas a las del grupo Disruptivo moderado, siendo algo superiores en la subescala Problemas de Conducta y muy superiores en la escala de Pobres hábitos de trabajo escolar. Esta última puntuación es la que más define a este grupo, ya que es casi idéntica a la obtenida en esta misma subescala por el grupo Disruptivo. Por esta razón hemos decidido denominar a este último grupo como el de "Desinterés escolar" (32 casos).

Una vez construidos los tipos de adolescentes en función de sus puntuaciones en el ABC se realizaron *ANOVA* para comprobar si existían diferencias significativas en cuanto a rasgos de personalidad entre los cuatro tipos obtenidos.

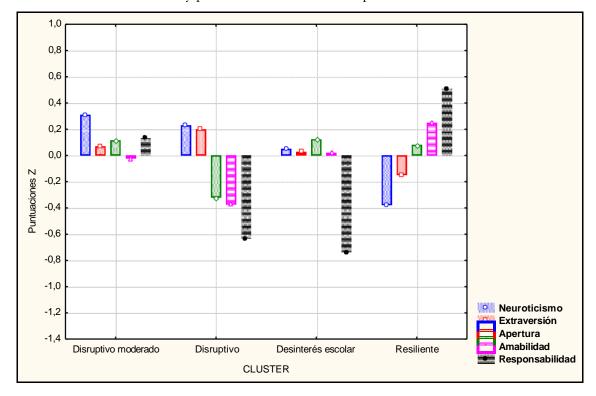


Figura 9.2. ANOVA con las cinco dimensiones de la personalidad del FFM como variables dependientes, siendo los clusters las variables independientes. Fuente: Elaboración propia

Los *ANOVA* han revelado que existen diferencias significativas en cuanto a perfiles de personalidad (Figura 2) entre los cuatro grupos F(4, 15) = 8.95, p < .001. El grupo que hemos denominado como Disruptivo es el que presenta las menores puntuaciones en Amabilidad y Apertura a la experiencia. También obtienen puntuaciones muy bajas en Responsabilidad. Por el contrario es el grupo que obtiene las mayores puntuaciones en la dimensión Extraversión.

Pasando ahora al grupo Resiliente podemos observar un perfil casi opuesto al anterior. Son los que obtienen mayores puntuaciones en Responsabilidad y Amabilidad, obteniendo puntuaciones por encima de la media también en Apertura a la experiencia. En cambio son el grupo con un mayor grado de Introversión y mayor Estabilidad emocional, ya que son los que menores puntuaciones presentan en las dimensiones Extraversión y Neuroticismo.

El grupo que presenta una mayor inestabilidad emocional es el Disruptivo moderado, por sus altas puntuaciones en Neuroticismo, siendo además en dicha dimensión donde se encuentran

diferencias significativas entre el grupo Disruptivo y el de Desinterés escolar, este es el único grupo que obtiene puntuaciones por encima de la media en el resto de dimensiones.

El último de los grupos, el de Desinterés escolar es el que mayores puntuaciones en Extraversión presenta, si bien su característica más destacada es que presenta las menores en la dimensión Responsabilidad.

Comparando los perfiles de personalidad de los dos grupos con perfiles opuestos, el Disruptivo y el Resiliente, los análisis *post hoc* han revelado diferencias significativas en tres de las cinco dimensiones de personalidad evaluadas. En este sentido el grupo Resiliente ha obtenido puntuaciones significativamente superiores en Amabilidad (p < .05) y Responsabilidad (p < .000), mientras que el grupo Disruptivo ha obtenido puntuaciones significativamente superiores en la dimensión Neuroticismo (p < .001).

También hemos encontrado diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en Responsabilidad por el grupo Disruptivo y el grupo de Desinterés escolar con respecto a los otros dos grupos (p < .000 en todos los casos). Sin embargo los análisis *post hoc* no encontraron diferencias significativas entre el grupo Disruptivo y el de Desinterés escolar en dicha dimensión.

Finalmente se realizaron análisis de regresión para comprobar la fuerza predictiva de las diferentes dimensiones de la personalidad con respecto a los Problemas de conducta. Por esta razón en los análisis de regresión se incluyeron como variables independientes las cinco dimensiones de personalidad propuestos en el modelo NEO, mientras que como variables dependientes se incluyeron las subescalas del ABC.

Los resultados de la regresión (Tabla 1) han mostrado que, en diferente grado, todas las dimensiones del Modelo de los Cinco Factores están implicadas en la predicción de las conductas disruptivas de los adolescentes.

De todas las dimensiones la más relacionada con las diferentes conductas disruptivas ha sido la dimensión Neuroticismo, ya que es la única que aparece en las ecuaciones predictivas de todas las subescalas del ABC.

La falta de Responsabilidad (Responsabilidad en negativo) también se muestra como una dimensión fuertemente relacionada con los problemas de conducta, de hecho es el predictor más importante de las subescalas Problemas de conducta, Impulsividad/hiperactividad y Pobres hábitos de trabajo. Respecto a esta última subescala podemos observar que Responsabilidad en negativo explica el 37%, de un total del 38%, de varianza explicada.

Según los resultados del análisis de regresión se puede decir que la dimensión menos relacionada con las conductas disruptivas es Apertura. Solo aparece relacionada, en negativo, con los Problemas sociales, siendo además la dimensión que menos aporta a la varianza explicada de las tres relacionadas con este tipo de problemas.

Tabla 9.1. Factores de la personalidad, según las escalas del NEO-FFI, como predictores de Problemas de conducta medidos con las escalas ABC (Adolescent Behaviour Checklist).

Fuente: elaboración propia.

	ABC1		ABC2		ABC3		ABC4		ABC5		ABC6	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2	В	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
FFI_N	.11*	.01	.28***	.07			.36***	.16	.47***	.24	.21***	.05
FFI_E	.20***	.02	.37***	.06	.13**	.01					24***	.14
FFI_O											28**	.04
FFI_A	26***	.05	14*	.02					13*	.03		
FFI_C	27***	.14	21***	.09	62***	.37	29***	.08				
R ² correg.	.22		.24		.38		.24		.27	7	.23	

Nota. FFI_N: Neuroticismo del NEO-FFI; FFI_E: Extraversión del NEO-FFI; FFI_O: Apertura del NEO-FFI; FFI_A: Amabilidad del NEO-FFI; FFI_C: Responsabilidad del NEO-FFI.ABC1: Problemas de conducta; ABC2: Impulsividad/ Hiperactividad; ABC3: Pobres hábitos de trabajo; ABC4: Inatención; ABC5: Labilidad emocional; ABC6: Problemas sociales. * p < 0.05; *** p < 0.01; **** p < 0.001

4. Discusión

En esta investigación hemos desarrollado un doble planteamiento. En primer lugar el de establecer grupos o clusters que nos han permitido establecer perfiles de personalidad claramente diferenciados entre el grupo que presenta los problemas de comportamiento más graves y el grupo que presenta problemas menores. En segundo lugar, hemos podido comprobar la asociación entre los rasgos de personalidad y las conductas disruptivas en los adolescentes.

Consideramos un importante avance el haber establecido diferentes perfiles de personalidad en función de las conductas disruptivas, puesto que los rasgos de personalidad son bastante

estables a lo largo del ciclo vital. El establecimiento de estos perfiles puede ser de gran ayuda a la hora de explicar la estabilidad de las conductas antisociales a lo largo de ese ciclo vital (Sampson y Laub, 1990). Hemos obtenido dos perfiles opuestos de personalidad entre el grupo Disruptivo y el Resiliente, concretamente el grupo Disruptivo presenta puntuaciones por encima de la media en Extraversión y Neuroticismo mientras que presenta puntuaciones muy bajas, en comparación con el Disruptivo, en las otras tres dimensiones de la personalidad. Estos perfiles son acordes con hallazgos previos en los que se comprobó que Neuroticismo, Amabilidad y Responsabilidad eran los rasgos de personalidad más relacionados con los problemas de conducta (Heaven, 1996).

En un estudio con una metodología similar a la nuestra van Aken, van Lieshout y Scholte (1998) obtuvieron tres grandes prototipos de personalidad (Infracontrolado, Supracontrolado y Resiliente) a los que dividieron en dos grupos. De los seis grupos finales, el grupo que presentaba los comportamientos más antisociales, mostró puntuaciones muy bajas en Amabilidad y Responsabilidad, tal y como ocurre en nuestro estudio. Investigaciones más recientes en esta línea han encontrado que el grupo Resiliente es el que menor riesgo tiene de llegar a presentar conductas problemáticas externalizantes estables en el tiempo (Van Den Akker, Deković, Asscher, Shiner, y Prinzie, 2013).

También queremos destacar la importancia que la dimensión Responsabilidad tiene en el grupo que hemos denominado como de Desinterés escolar, dimensión en la que este grupo obtiene una puntuación significativamente inferior al grupo Resiliente y al Disruptivo moderado. Desde esta perspectiva se confirma el papel que esta dimensión tiene en el rendimiento académico tal y como han mostrado, con diferentes metodologías, investigaciones como las realizadas por Graziano y Ward (1992) o Barbaranelli, Caprara, Rabasca, y Pastorelli (2003). Esta vinculación entre Responsabilidad, en negativo, y los Pobres hábitos de trabajo escolar se ha confirmado en los resultados de las regresiones realizadas, puesto que por sí misma explica el 37% del 38% del total de varianza.

Además de Responsabilidad, las regresiones han mostrado que Amabilidad, en negativo, y Neuroticismo, son también dos dimensiones muy relacionadas con los problemas de comportamiento evaluados por el ABC. Estos análisis completarían el perfil de personalidad del grupo Disruptivo, es decir, que puntuaciones muy bajas en Amabilidad y en Responsabilidad, combinada con una elevada puntuación en Neuroticismo predispondrían a los adolescentes a llevar a cabo conductas de disruptivas dentro y fuera de las aulas. Estos resultados confirman la implicación de estas tres dimensiones en la explicación de la

aparición de problemas de conducta, tal y como han mostrado investigaciones previas llevadas a cabo con otro tipo de metodologías y muestras (Heaven, 1996; John, Caspi, Robins, Moffitt y Stouthamer-Loeber, 1994; Miller et al., 2008; Jones, Miller y Lynam, 2011).

En resumen, consideramos que las dimensiones de la personalidad pueden ayudarnos a explicar por qué algunos adolescentes son más proclives que otros a mostrar conductas antisociales, o visto desde otro punto de vista, qué hace que unos sujetos sean menos vulnerables que otros a este tipo de conductas. Por otro lado, creemos necesario realizar una comprobación de este tipo de perfiles en muestras más amplias, así como en muestras en las que se incluyan adolescentes con actos delictivos probados. De la misma manera también debemos tener en cuenta que este tipo de estudios pueden abrir líneas de investigación similares que sirvan para analizar qué papel juegan los rasgos de personalidad en el comportamiento en las redes sociales, en el ciberbullying, etc.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO X

Éxito escolar en Educación Básica: Trabas y posibles soluciones

Introducción

¿Qué ocurre para que con tantos años debatiendo sobre educación, sigamos sin encontrar la esencia del éxito educativo?

Comparamos países, métodos y estilos tanto de enseñanza como de aprendizaje. En las facultades de educación se mejoran continuamente los programas, pero las pruebas nacionales e internacionales siguen mostrando cifras de fracaso poco esperanzadoras.

Cuando una variable, de las muchas que inciden sobre la práctica educativa, parece que ya ha sido suficientemente analizada, surgen dudas sobre otra, incluso nuevas evidencias que muestran la necesidad de abordar un nuevo elemento que no se había tenido en cuenta hasta ese momento.

Como dato basta constatar que cumplidos los 16 años (finalizada la obligatoriedad), más del 10% de nuestros alumnos abandonan la formación reglada.

En este texto pretendemos analizar los elementos que inciden en el éxito educativo desde un amplio estudio documental y desde la experiencia práctica, y aportar líneas de reflexión sobre la cuestión para los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

1. Éxito escolar

Lógicamente un primer obstáculo a salvar consiste en definir qué se entiende por éxito escolar. En este punto las divergencias son considerables, desde los que opinan que consiste en ir superando las diferentes pruebas y evaluaciones para conseguir el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), hasta los más ambiciosos que lo asocian con tener la suficiente formación como para integrarse en la sociedad y en el mundo laboral con honra y honores.

Esta visión que centra su interés en el resultado y no en el proceso, puede parecer contraria a las recomendaciones que sobre metodología y evaluación han ido apareciendo en las dos últimas décadas en la legislación educativa en España.

Si partimos de circunscribir el fracaso escolar al caso del alumnado que no obtiene la titulación correspondiente a la ESO estamos unificando al alumno que decide abandonar

prematuramente el sistema educativo, con aquel que no es capaz de alcanzar las capacidades y competencias señaladas por la ley correspondiente.

¿Podemos considerar éxito educativo que un alumno con dificultades académicas consiga finalizar un programa de Formación Profesional Básica? De entrada está claro que la primera idea que viene a la mente es que sí. Sobre todo si pensamos en lo que podría suceder si no lo hubiera hecho.

La estadística de las enseñanzas no universitarias elaborada por el MECD correspondiente al curso 2011-2012 (INEE, 2014) recoge que un 75.1% de los alumnos (80.6% mujeres y 69.9% hombres) fueron propuestos para el título de Graduado en ESO, respecto a la población de 15 años. Si consideramos que estamos ante lo que durante décadas se ha llamado fracaso escolar ¿quién asumirá la responsabilidad sobre el mismo? Para dar respuesta a esta cuestión Administración, familia, escuela y alumnado, se entrecruzan miradas y reproches, pero en último término la mayor parte de la culpa termina recayendo siempre en la víctima, el alumno.

Con las tasas de abandono, absentismo y no obtención del correspondiente título, todo el sistema educativo debe plantearse que un importante número de jóvenes españoles no ha conseguido alcanzar las capacidades y competencias que se consideran básicas para desenvolverse adecuadamente (Bolívar y López, 2009). No es el momento de plantear las dificultades a las que deben enfrentarse estos jóvenes, baste señalar los problemas para continuar estudios o encontrar un puesto laboral mínimamente retribuido y con opciones de continuidad. Con el consiguiente riesgo de exclusión social que ello conlleva (Calero, Choi, y Waisgrais, 2010).

Zanjaremos el tema de la definición indicando que no podemos hablar de un parámetro común a todos los alumnos. En función de las características del sujeto y de su entorno educativo y social aplicaremos diferentes criterios para definir el éxito educativo, ya que en este campo el proceso puede resultar tan importante o más que el propio resultado. Además, dado el volumen de variables, componentes y sectores educativos implicados es conveniente analizar cada caso individualmente, tratando de aplicar desde el centro educativo las mejores estrategias posibles para tratar de que el mayor número posible de alumnos lo alcancen.

Aceptar este criterio supone reflexionar detenidamente sobre las nuevas pruebas de evaluación que acompañan al desarrollo normativo de la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), incluso el concepto de repetición de curso del que hablaremos posteriormente con más detalle.

2. Factores influyentes en el éxito escolar

Al tratar de analizar el éxito educativo y siguiendo las aportaciones de Fullana (1998) y Escudero (2009), comenzaremos revisando los diferentes factores que lo favorecen y finalizaremos proponiendo una reflexión por parte de los centros para detectar y poner en práctica diferentes medidas que les ayuden en su consecución.

2.1. Competencia curricular

¿Qué aprenden nuestros estudiantes en el sistema educativo? De forma precipitada diríamos que conocimientos, habilidades y destrezas, tal y como se recoge en los objetivos de la LOMCE.

Sin embargo los resultados de evaluaciones internacionales como PISA 2012 (OCDE, 2014a)⁶ no son muy halagüeñas para nuestro país. El resultado global del rendimiento académico en las tres áreas evaluadas (matemáticas, lectura y ciencias) se mantiene por debajo del promedio de la OCDE⁷. Los países con mayores tasas de repetición presentan unos resultados académicos inferiores al resto. Según los resultados de PISA 2012, el 12.4% de los estudiantes de 15 años en todos los países de la OCDE tuvieron que repetir un curso al menos una vez durante su escolarización obligatoria. España se sitúa muy por encima de ese valor con un 32.9%, siendo superada solo entre los países de la OCDE por Bélgica (36.1%), Luxemburgo (34.5%) y Portugal (34.3%) (OCDE, 2014b).

Según un Informe de la Universidad Internacional de La Rioja (2014), con ese volumen de alumnos repetidores, si tenemos en cuenta el coste directo que supone para el sistema

⁷ Algunos resultados obtenidos en el Informe PISA 2012 fueron:

	Matemáticas	Lectura	Ciencias
Promedio OCDE	494	496	501
Promedio UE	489	489	497
España	484	488	496
Estados Unidos	481	498	497

⁶ Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Comenzó su andadura en el año 2000, los datos a los que se hace referencia corresponden a la edición del año 2012. No se centra en los contenidos curriculares sino en la habilidad de los alumnos de 15 años para aplicar sus conocimientos a la resolución de situaciones y problemas concretos. El hecho de no trabajar sobre los currículos facilita la posibilidad de comparar los datos entre los diferentes países.

educativo un año adicional de escolarización y el coste de oportunidad por acceder un año más tarde al mercado laboral, obtenemos que en España el coste anual por alumno repetidor es de más de 20.000 euros. Cifra que supone el 7.9% del gasto total en educación obligatoria, la cuarta más alta por el mismo concepto después de Bélgica (11.5 %), Países Bajos (10.9%) y Francia (8.8%).

La solución, analizados los resultados de otros países con menor número de repetidores, pasaría por dar más autonomía a los centros a la hora de diseñar el currículo y las medidas especiales para este perfil de alumnos.

Por otra parte los índices de repetición de curso siguen siendo elevados a pesar de que diferentes estudios han mostrado la correlación existente entre repetición de curso y fracaso escolar (Martínez, 2009).

Creemos que también puede resultar interesante reflexionar sobre las consecuencias inherentes a la repetición. Está bastante aceptado que el alumno que no consigue alcanzar los objetivos previstos en más de tres materias debe repetir, pero ¿qué ocurre con las siete que ha aprobado?, ¿qué importancia les concederemos? Parece claro que mucha menos que a las no superadas, aun siendo más. ¿Qué criterios de justicia sustenta este modelo? Sería positivo por tanto que desde los centros se analizara más a fondo lo que implica el proceso de repetición para los alumnos.

2.2. Aptitudes afectivo-motivacionales y destrezas sociales

¿Por qué algunos alumnos trabajan tan bien? ¿Por qué no resulta complicado encontrar alumnos que opinen que aprender es una pérdida de tiempo? Ambos grupos de están obligados a permanecer en el sistema hasta los dieciséis años.

En nuestros centros conviven alumnos motivados con los que no lo están, contrapuestos en valores, culturas, intereses, capacidades..., esto es, grupos muy heterogéneos de estudiantes compartiendo espacios formativos muy homogéneos, lo que ocasiona importantes conflictos entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

Es verdad que parte de nuestro alumnado tiene serias dificultades para adaptarse al espacio formativo que nuestro sistema educativo ofrece, pero ¿qué ocurriría si planteásemos la cuestión modificando los parámetros? Nos estamos refiriendo a analizar si nuestro sistema

educativo es capaz de adaptarse a la población estudiantil actual y a sus necesidades. ¿Qué atrae a nuestros estudiantes de hoy? De todas sus necesidades, ¿cuáles tienen un espacio realmente significativo en la escuela?

La obligatoriedad o la necesidad de tener un título para poder encontrar un trabajo ya no tiene entre nuestros jóvenes el efecto motivador que tuvo en la generación anterior, incluso en un momento de crisis económica como la que estamos viviendo. Se hace ineludible por tanto buscar otras razones que ayuden a nuestras generaciones más jóvenes a dotar de mayor sentido a su asistencia a la escuela.

¿Por qué tantos de los que abandonan prematuramente el sistema educativo y no pocos de los que se mantienen en él, y con buenos resultados, han generado sentimientos de malestar, incluso de rechazo hacia el mismo?

Un componente asociado a este proceso lo constituye el aumento de las situaciones de violencia, maltrato o acoso escolar. Qué difícil les resulta a algunos estudiantes permanecer de forma obligatoria hasta los dieciséis años en un medio en el que prácticamente todo les viene impuesto, hasta las normas. ¿Qué sentimientos de malestar y rabia se generan para que se den este tipo de comportamientos agresivos? Curiosamente contrarios a los objetivos que se han tratado de trabajar con ellos a lo largo de su escolaridad.

Estas señales de alarma tienen que servir cuando menos para hacernos ver que además de trabajar aspectos emocionales, no debemos descuidar cuestiones como la asertividad, la empatía o la adaptación.

2.3. Entorno familiar, escolar y social

El tema de la clase social ha generado abundante literatura y casi siempre refiriéndose al éxito o fracaso escolar. El origen social sigue siendo un aspecto importante a considerar, pero no desde la perspectiva tradicional (Fernández, Mena y Riviere, 2010).

Lo determinante ya no es tanto el nivel de ingresos, como al nivel cultural, ya que es este y no aquel el que suele determinar una serie de expectativas, valores y actitudes del entorno familiar en relación con la educación. Y esto añade un nuevo problema. Controlar la asistencia y hacerla universal no ha resultado sencillo, pero se tenía claro que para conseguirlo

había que crear más escuelas y facilitar el acceso a las mismas. ¿Cómo incentivar ahora en una sociedad como la nuestra el interés familiar por la cultura y el estudio?

En este ámbito resulta imprescindible mencionar la importancia de las variables afectivas y relacionales como garantía del éxito educativo (Lozano, 2003). Un hogar en el que se respire un clima de seguridad, cariño incondicional, orden y disciplina favorecerá su consecución.

Es habitual que los padres atribuyan a sus hijos el mérito de los logros académicos, mientras que las dificultades de aprendizaje suelen ser achacables, en la mayoría de los casos, a los docentes y a los centros educativos.

Asimismo, se identifican como alumnos con elevado riesgo de fracaso escolar aquellos procedentes de familias inmigrantes de primera generación, de hogares de determinadas categorías socio-profesionales y de familias desestructuradas (Choi y Calero, 2013).

El apoyo escolar, los contactos frecuentes con el tutor y los profesores, la participación en las actividades organizadas por el centro o mantener altas las expectativas académicas respecto a los hijos, son cuestiones que pueden facilitar el éxito educativo desde el contexto familiar.

Al enumerar los determinantes del riesgo de fracaso escolar, además de las características socioculturales y económicas, recursos en el hogar y su utilización, Choi y Calero (2013) respecto al ámbito escolar citan: particularidades de la escuela, características del alumnado, recursos del centro y procesos educativos.

La orientación y programas como diversificación, cualificación profesional inicial (PCPI), actualmente Formación Profesional Básica (FPB) ¿qué aportan? Si los alumnos no superan el programa ¿de quién es la responsabilidad? ¿de una mala orientación (departamentos de orientación poco acertados en sus diagnósticos)?, ¿de un mal diseño del programa (Administración poco realista a la hora de ofertar soluciones a este tipo de alumnado)?, ¿de una mala aplicación del mismo (profesorado poco competente), ¿de la familia que en realidad no apoya la labor que se pretende realizar con su hijo?, ¿del propio alumno que no ve el momento de abandonar un sistema que le ha sido impuesto legalmente pero que no lo valora personalmente? (Edel, 2003). Quizás lo políticamente correcto para evitar herir sensibilidades sea concluir que todos tienen su parte en el compromiso. Pero una vez rebajado el umbral de tensión ¿no sería eficaz que entre todos reflexionásemos sobre qué hacer? Quizás a nivel estatal o autonómico sea complicado, pero ¿y si dejamos un margen a la autonomía de los centros para rediseñar aspectos concretos de este tipo de programas?

Entre las consecuencias del fracaso Sánchez (2001) apunta que hay que hablar de la desafección del que lo sufre ante la realidad cultural, entendida como algo que ha quedado fuera de su alcance (Martínez y Álvarez, 2005).

Si la gran preocupación en el siglo pasado fue conseguir el acceso generalizado de los ciudadanos a la educación, las dos últimas décadas, una vez conseguido dicho objetivo, han ido descubriendo una importante lista de nuevos retos que junto con motivaciones ideológicas y políticas han generado un despliegue de leyes educativas en nuestro país que poco han ayudado a clarificar la labor docente y a reconocer o tratar los aspectos que conducen a los alumnos a obtener éxito educativo (Escudero, González y Martínez 2009).

La ampliación de la escolarización obligatoria y la entrada cada vez más prematura de los niños en el ámbito escolar también ha supuesto tener que hacer frente a importantes retos en todos los sectores de la comunidad educativa.

La escuela no es ajena a los retos con las que tiene que enfrentarse toda la sociedad en su conjunto. Ésta, inmersa en un mundo globalizado, competitivo y en continua transformación, exige ciudadanos cualificados e innovadores, dispuestos a desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida que les permita adaptarse a los cambios de que pueda depararles un futuro más o menos inmediato e incierto (Fernández, Mena y Riviere, 2010).

En este marco la preocupación por el éxito educativo transciende las fronteras de lo educativo para convertirse en una necesidad social, aunque la solución parece estar solo en quien trata de mantener el monopolio de la formación, la escuela.

La presión social, familiar y escolar a favor de la escuela es tan grande que evita un mayor abandono por parte del alumnado del que realmente se da. En cualquier caso hay que considerar el porcentaje de alumnos con capacidades que asisten físicamente, pero que podríamos considerar absentistas funcionales, en el sentido de que "no hacen nada", incluso puede que ni molesten ni creen problemas de disciplina, pero tampoco generan producción alguna.

2.4. Estilos y estrategias de aprendizaje

Cada alumno, en función de las referencias que recibe de su entorno, va configurando una serie de estrategias de aprendizaje que son las que utilizará durante su permanencia en la institución escolar y que constituirán la base de sus futuros aprendizajes.

Debemos tener en cuenta que ante cualquier actividad escolar que planteemos a nuestros a estudiantes, ellos desarrollan un conjunto de expectativas en función de la valoración subjetiva que realizan de su capacidad y de los conocimientos previos que consideran que tienen, todo ello tamizado por su experiencia de éxitos (o fracasos) en situaciones de aprendizaje previas.

Resulta por tanto imprescindible que los docentes reflexionen tratando de tenerlo en cuenta a la hora de trabajar en clase. Y no solo individualmente, también colectivamente, tratando de garantizar que los alumnos dispongan de un repertorio suficiente de técnicas a la hora de seleccionar y trabajar con la abundante información disponible, a la vez que se convierta en protagonista de un aprendizaje exitoso.

2.5. Facultades cognitivas

Nos referimos a la capacidad de nuestros alumnos por ampliar conocimientos, habilidades y responsabilidades, actuando en consecuencia. ¿En qué medida aplican los aprendizajes adquiridos? Ya hemos aludido al Programa PISA, que precisamente trata de medir esta cuestión, aunque solo en la vertiente del conocimiento.

La irrupción de los diferentes tipos de contendidos, las competencias o los temas transversales en las últimas leyes educativas españolas, supone introducir importantes cambios sobre lo que hasta ahora se había ido trabajando. En línea con las el Informe Delors y las directrices europeas, el alumnado debe conocer, pero también saber hacer, saber ser y saber convivir.

El cambio de primaria a secundaria es demasiado drástico. De un tutor que se ocupa del seguimiento del alumno y que pasa varias horas al día con él, a una situación de cuasi bachillerato. Se abre así un abanico de posibilidades metodológicas, emocionales y relacionales que alumnado y docentes deben encajar sobre la marcha. Se crean espacios faltos de control (cambios de clase, tránsitos, patios...), que son aprovechados de manera muy poco

formativa y que generan, especialmente en los alumnos más vulnerables, un sentimiento de desprotección que incide negativamente en su rendimiento, y que muy pocas veces sale a la luz o se trabaja adecuadamente.

Por otra parte entre el blanco del éxito y el negro del fracaso existen muchos grises que es necesario contemplar. Un graduado con una media de cinco genera un "consejo orientador" muy diferente al que se entregará a quien ha obtenido un sobresaliente. Esto tampoco ayuda al alumno que con menos facultades cognitivas ha invertido ingentes cantidades de tiempo y esfuerzo para llegar hasta donde ha llegado superando las tentaciones de abandonar.

2.6. Variables físicas, motrices y neuropsicológicas

Desde la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (1970) hasta nuestros días se han conseguido importantes progresos en la atención a la diversidad del alumnado. Departamentos de Orientación, equipos especializados, programas y adaptaciones del currículo tratan de lograr una enseñanza inclusiva para todos.

Sin embargo queda mucho por hacer si partimos del tema nuclear sobre el que venimos hablando, el éxito educativo. Si entendemos por atención a la diversidad ese conjunto de actuaciones educativas que se llevan a cabo en el medio escolar para dar respuesta a los diferentes ritmos, estados de salud, capacidades, intereses, estilos de aprendizaje, contextos sociales y culturales, estamos barajando un importante número de variables y componentes de dicho éxito.

Si se trabaja adecuadamente estaremos algo más cerca de conseguir la igualdad de oportunidades de todos los alumnos en el sistema educativo. Concepto que siempre se recoge en cualquier documento legislativo o proyecto de carácter educativo. Aunque a medida que se aleja del papel y se traslada al aula, pierde una parte importante de su fuerza inicial por diferentes motivos.

3. Orientaciones para los integrantes de la comunidad escolar en materia de éxito escolar.

Aunque ya hemos ido señalando algunos de los factores que pueden servir de reflexión a los claustros de profesores para implementar planes de mejora que faciliten el éxito educativo de nuestro alumnado, finalizaremos aportando varías líneas de trabajo que pueden guiar de forma concreta la actuación profesional:

- Desde el ámbito familiar sería aconsejable: reflexionar sobre las reuniones generales, tutorías y entrevistas particulares que se realizan con los padres. Realizar escuelas de padres en las que los protagonistas sean los educadores (padres y docentes) y no tanto expertos ajenos al centro, lo que dificulta fijar acuerdos y planes de trabajo a corto y medio plazo. Aumentar la información sobre cuestiones habituales (progresos, comportamiento, ausencias...), principios institucionales (Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Régimen Interior...), actividades, metodología, proyectos, etc. Facilitar espacios de encuentro y colaboración diseñados y planificados conjuntamente y con tiempo suficiente. Ofrecer la oportunidad de integrarse y colaborar con AMPA y Consejo Escolar. Apoyar las actividades escolares y la labor de los profesores en casa, tratando de utilizar, en la medida de las posibilidades una metodología similar. Establecer alianzas con otras entidades del entorno que puedan resultar beneficiosas.
- En cuanto a los docentes recomendamos: diseñar un plan de personal ambicioso, que incluya un plan de formación capaz de detectar y aportar soluciones a las necesidades que vayan surgiendo en este sentido. Crear un clima de trabajo basado en el trabajo en equipo y el respeto que permita diseñar, implementar y evaluar buenos proyectos. Elaborar propuestas curriculares motivantes en las que los alumnos tengan un claro protagonismo, con planes de acción tutorial, proyectos educativos y curriculares cabales y adaptados a la realidad del centro. Producir un plan de atención a la diversidad realista, inclusivo y flexible, con frecuentes revisiones y actualizaciones. Establecer planes estratégicos educativos que posibilite avanzar hacia el éxito educativo.
- Con el alumnado hay que trabajar todo aquello que la biología no les ha dado y deben aprender. Si educamos individualmente en el autocontrol, la autoestima, la autonomía o el esfuerzo, y socialmente conseguimos que se inicien en la empatía, la asertividad y las habilidades sociales, lograremos que la desafección hacia la institución educativa

no se muestre con la virulencia con que lo hace actualmente (Martínez, 2009). Además favoreceremos que sean protagonistas de su aprendizaje ayudándoles a que mejoren su propia capacidad de evaluar los procesos cognitivos y la competencia curricular (Benito, 2007). Deberemos integrarles en el funcionamiento del centro no como agentes receptivos y pasivos sino como parte fundamental del mismo (Hernández y Tort, 2009). El aprendizaje cooperativo permitirá medir si nuestra labor con ellos da los frutos esperados. Disponer de mecanismos que permitan reflexionar con los docentes ayudará a solucionar situaciones conflictivas.

La falta de éxito es al final un cúmulo de barreras y déficits que el sistema educativo no ha sabido trabajar adecuadamente (González, 2006). No es un problema exclusivo ni de la familia, ni del alumno, ni de la escuela, sino que toda la sociedad debe comprometerse en la búsqueda de una solución. Hasta que esto ocurra podemos hacer dos cosas: esperar a que esa situación idílica llegue, cosa bastante improbable, o comenzar con pequeños cambios en los centros que ayuden a solventar las dificultades más inmediatas con las ganas, medios y recursos disponibles.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO XI

TECNOARTEA: Programa para el desarrollo del talento y la creatividad de jóvenes con Trastorno del Espectro del Autismo

1. Introducción

A pesar de que es complicado definir las habilidades que se necesitan para desarrollar una labor profesional científica o artística, podemos estar de acuerdo en que un factor muy importante es la curiosidad. Los científicos eligen convertirse en científicos porque son fundamentalmente curiosos acerca del mundo que les rodea y se interesan por conocer el cómo y por qué de las cosas que ven. Las personas con TEA tienen un gran afán de conocimiento y demuestran una curiosidad que se prolonga en el tiempo.

Además de la curiosidad, las personas con TEA demuestran tener otras condiciones que pueden ser muy favorables para la ciencia, la informática o la tecnología. Son personas orientadas al pensamiento lógico que buscan encontrar el sentido que tienen las cosas que les rodean. Pueden tener una memoria extraordinaria centrada en sus intereses y ven y recuerdan detalles de aquello que otras personas no son capaces de observar. También son buenos recordando leyes y normas o sistemas y hechos importantes y tienen la capacidad de realizar tareas rutinarias sin aburrirse cuando éstas se centran en sus temas de interés.

Todas estas características hacen que desde Tecnoartea nos planteemos que las personas con TEA presentan cualidades que les pueden iniciar en el camino de la ciencia, la tecnología o el arte. Ejemplos como el de Vernan Smith, Premio Novel de Economía, la Dra. Temple Gardin o Satoshi Tajiri diseñador gráfico y autor de Pokemon, todos ellos con diagnóstico de Autismo, en concreto Síndrome de Asperger, nos hacen ver que es posible.

Porque creemos que es posible, buscamos adaptarnos a sus necesidades específicas de aprendizaje y brindar una oportunidad de desarrollar un trabajo de forma satisfactoria, motivar y crear actitudes y aptitudes positivas desarrollando esa curiosidad indispensable en la vida científica, tecnológica y artística.

2. Marco teórico

2.1. Conceptualización de los Trastorno del Espectro del Autismo

El término Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) hace referencia a un conjunto amplio de condiciones que afectan al neurodesarrollo y a la forma de procesar la información, dando

lugar a dificultades en la comunicación e interacción social, así como en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta., es decir, presentan un estilo cognitivo particular y diferente.

También tienen intereses que suponen una gran satisfacción para ellos y que desarrollan espectacularmente, muchas veces relacionados con algún campo de la ciencia, el arte o la tecnología. Acompaña a la persona a lo largo de toda su vida, aunque sus manifestaciones y necesidades cambian en función de las distintas etapas del desarrollo y se presenta de manera distinta en cada caso. Por eso las necesidades individuales son muy heterogéneas.

2.2. Desarrollo del talento como eje del proyecto

La idea del proyecto Tecnoartea parte de la experiencia y del modelo de enriquecimiento de Renzulli (1977), según el cual la combinación de elementos propios de un buen sistema de tratamiento de la información, junto con una alta originalidad, un pensamiento divergente (creatividad) y la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencial, permite el desarrollo de competencias e intereses; estando además todo ello condicionado por factores psicosociales, tal y como confirma Mönks(1986). Las personas con autismo manifiestan en muchas ocasiones un interés focalizado por al menos algún aspecto de la ciencia o el arte, pero tienen barreras para acceder a ámbitos científicos y tecnológicos debido a que las metodologías tradicionales no se adaptan a sus estilos de aprendizaje.

Por ello nos planteamos que existen ciertas necesidades detectadas en base a la experiencia y al conocimiento que tenemos sobre el funcionamiento cognitivo de las personas con TEA. Muchas de ellas han demostrado tener puntos fuertes que manifiestan originalidad, pero no siempre encuentran la oportunidad para desarrollarlos. El talento se relaciona con la coherencia central débil o pensamiento centrado en detalles, y representa una capacidad especial para detectar aspectos minúsculos que para nuestro modo de ver son irrelevantes o pasan desapercibidos, no así para ellos.

Este pensamiento original centrado en los detalles, los convierte con ayuda en especialistas de lo específico, por lo que muchos llegan a dominar tempranamente su área de interés consiguiendo resultados sorprendentes.

A este respecto, Hans Asperger en 1974 llamó a las personas con este síndrome "pequeños profesores" y también lanzó luz sobre el desarrollo de lo nuevo y lo creativo en el mundo y el estilo de procesamiento cognitivo tan mágico de estas personas.

Hacemos alusión, por su influencia en el desarrollo de capacidades y talentos, al modelo sociocultural explicativo de las altas capacidades, según el cual los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano. En concreto, Tannenbaum (1986), establece que el rendimiento superior depende de cinco factores: capacidad general, capacidades específicas, factores no intelectuales, influjos ambientales y el factor suerte. Todo ello determinante del desarrollo potencial de los talentos específicos de las personas con TEA. Se ha teniendo en cuenta que el estímulo y el trabajo debe estar unido al pensamiento original para que llegue a desarrollarse el talento y la creatividad, de ahí la necesidad de generar oportunidades inclusivas de acceso al conocimiento y la práctica en áreas científicotecnológicas y artísticas.

Podemos establecer, por todo lo descrito hasta el momento, la necesidad de que existan aspectos que contribuyan a crear y mantener un sistema de desarrollo constante desde un modelo socioeducativo e inclusivo de los talentos e intereses de los niños y jóvenes con TEA, y la posibilidad de que sean ofrecidos a nivel extracurricular, siendo el caso que nos ocupa.

3. El método científico

El método científico es el proceso destinado a la explicación de fenómenos, estableciendo relaciones entre los hechos y la posterior formulación de leyes que expliquen los fenómenos físicos y permitan obtener conocimientos útiles para el hombre. Los científicos utilizan dicho método como un modo organizado de trabajo. Gracias a sus errores y logros, han llevado a la humanidad al momento cultural actual.

Albert Einstein (1940) definió la ciencia como: "el intento de hacer que la caótica diversidad que hay en nuestra experiencia sensorial corresponda con un sistema de pensamiento que presente uniformidades lógicas". El progreso de la ciencia por tanto, está unido a los descubrimientos de los científicos y en base a la necesidad de la uniformidad lógica se plantea el siguiente proceso metodológico:

- ❖ La observación: proceso que nos permite tener información de los objetos, hechos o fenómenos, donde se identifica el problema o el cuestionamiento sobre algún aspecto observable de la realidad.
- ❖ La Hipótesis: consta de una explicación que da respuesta a una pregunta, posteriormente debe comprobarse su veracidad.

- ❖ La experimentación o búsqueda de información: servirá para comprobar o refutar una hipótesis a través de la experimentación.
- ❖ Organización de la información obtenida: tras haber realizado el punto anterior, se obtienen resultados de las observaciones, mediciones e indagaciones que se ha llevado a cabo en el proceso de experimentación o búsqueda de información. Por tanto todos esos datos obtenidos se organizarán en cuadros, gráficos, esquemas, diagramas, fotos, etc.
- ❖ Conclusiones finales: Si la hipótesis inicial es veraz, la conclusión será válida; en el caso de que los hechos investigados no coincidan con la hipótesis, ésta no será válida, por lo que se tendrá que replantear la hipótesis inicial.

4. Objetivos

✓ <u>Objetivo general:</u> Desarrollar la creatividad, la innovación y el pensamiento singular de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo favoreciendo el desarrollo del interés personal y la curiosidad hacia la ciencia, el arte y la tecnología.

✓ <u>Objetivos específicos:</u>

- o Fomentar el pensamiento divergente, a través del aprendizaje técnico y la idiosincrasia perceptiva de las personas con TEA.
- o Desarrollar habilidades de pensamiento: análisis, síntesis, evaluación e innovación.
- Desarrollar habilidades sociales, comunicativas y de resolución de conflictos teniendo como marco el desarrollo de la investigación.
- Potenciar el conocimiento de conceptos científicos y tecnológicos y conocer las metodologías científicas.
- Ofrecer recursos para promover la creatividad aplicada a la ciencia.
- o Fomentar el desarrollo de un proyecto completo, paso a paso.
- o Mostrar el trabajo de investigación que se haya desarrollado a la ciudadanía.
- o Favorecer una visión positiva sobre las personas con TEA.

5. Participantes

En el proyecto Tecnoartea han participado niños y jóvenes de la Asociación Autismo Burgos. Se ha realizado en colaboración con la Universidad de Burgos, dentro del programa Ubutalent creado en 2012 por Roberto Ranz Torrejón, coordinador general del programa junto con TECNOARTEA: Programa para el desarrollo del talento y la creatividad de jóvenes con Trastorno del Espectro del Autismo

Álvaro Herero Cosío, el cual nos ha facilitado el uso de las instalaciones de la universidad, así como el material necesario para su correcto desarrollo.

Este proyecto surge como una iniciativa de dicha universidad y el Center for Innovation and Talent Development (CITD)⁸ como plan para la educación del talento y la excelencia estando subvencionado por el FECYT⁹; siendo el objeto la planificación, promoción, realización y difusión de actividades de investigación, formación, innovación educativa y networking en las diferentes disciplinas vinculadas al ámbito de la educación desde criterios de justicia y equidad.

Con la intención de convertirse en un espacio para la investigación, formación, trabajo en red e innovación educativa pionero y de referencia en nuestro país en el ámbito de la educación el talento y la excelencia educativa, se plantea la inclusión y participación de jóvenes con autismo en este programa

6. Acciones

Las acciones desarrolladas como base para el buen funcionamiento del programa han sido, por orden cronológico: difusión, selección de los participantes y profesionales, desarrollo de las actividades, evaluación, exposición de los trabajos y finalmente comunicación del programa. Tecnoartea se ha realizado durante tres cursos escolares y el número de sesiones ha sido de 7 el primer año, 6 el segundo y 8 el tercero. Cada sesión se realiza durante la mañana de los sábados en horario de 10 a 13 horas con un descanso intermedio en el que aprovechamos para realizar juegos dirigidos. En las dos primeras ediciones el proyecto se ha estructurado en dos partes:

1º Se ha ofrecido una muestra al alumnado de los artistas y expertos de diversas áreas, uno por día, relacionadas con la ciencia, el arte o la tecnología y se han realizado actividades correspondientes a la muestra.

2º Desarrollo de inventos en el grupo de adolescentes y con el grupo de primaria se ha realizado un proyecto de animación, el primer año con la técnica de *stop motion*¹⁰, el segundo

⁸ CITD, es un proyecto educativo de emprendimiento social cuya misión es el desarrollo del talento y la innovación.

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología

Stop motion es una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas.

año con pixilation¹¹.

Para finalizar el programa se realizó un seminario en la Universidad de Burgos que permitió la muestra y evaluación final de los productos innovadores y creativos de los alumnos, así como la sensibilización hacia este colectivo. En esta muestra participan tanto alumnos con TEA como el resto de alumnos de todos los programas interconectados que forman parte de Ubutalent.

En la tercera edición hemos continuado con el mismo horario de sesiones pero en este caso el grupo de secundaria se ha centrado en el desarrollo tecnológico con la elaboración de un videojuego y en actividades musicales. Mientras que el grupo de primaria se ha enfocado en el desarrollo de la ciencia, la cual se ha trabajado haciendo uso del método científico.

6.1. Aplicación del método científico en el proyecto

Los niños/as con TEA desde edades muy tempranas son grandes investigadores, puesto que manipulan y preguntan constantemente. Diariamente suelen hacerse preguntas como: ¿Por qué ocurre esto?, ¿por qué funciona esto así?, ¿qué pasaría si...?...

Debido al interés y la curiosidad que tienen por aquello que se encuentra en su alrededor, es fundamental aplicar el aprendizaje científico y nutrir la curiosidad natural por conocer y comprender los fenómenos que les rodean. Por ello hay que fomentar la observación y suscitar el interés en los niños/as para que investiguen aquello que les asombra. Cuando juegan entran en un proceso de experimentación constante con el entorno. Además, se encuentran biológicamente preparados y motivados para aprender acerca del mundo que les rodea, por lo que las experiencias personales cotidianas en el entorno son la base de su desarrollo.

La posibilidad de manipular conduce a una clarificación y entendimiento del mundo físico, a medida que investigan las propiedades del mismo, los niños/as aumentan sus conocimientos y cuantos más conocimientos tengan, más fundamentación tendrán para desarrollar nuevos conceptos e integrarlos en otros preexistentes adquiridos con anterioridad, facilitando la comprensión del mundo que les rodea. Una vez lo comprendan, serán capaces de resolver problemas que se encontrarán en el transcurso de su vida cotidiana.

Pixilation, es una variante del stop montion, en la que los objetos animados son personas.

Por tanto, siguiendo los principios del método científico en el proyecto Tecnoartea se parte de los intereses de los jóvenes con TEA mediante un cuestionario que realizaron antes de empezar el proyecto. La investigación científica surge de un problema/ interrogante que requiere solución. Ésta comienza con la detección de las ideas previas (ante dicho problema), y de los conocimientos previos que presentan sobre el tema. Los profesionales guiamos la situación mediante la formulación de preguntas divididas en cuatro fases:

<u>Primera fase</u>, ¿qué sabemos sobre el tema?, consiste en que los chicos/as expresen lo que saben sobre el tema en cuestión. Los profesionales organizamos la conversación de manera que sea posible la participación y la recogida de información sobre las ideas que expresan los niños/as con relación al tema.

<u>Segunda fase</u>, ¿qué queremos saber?, consiste en determinar de manera conjunta que desean saber los chicos/as sobre el tema. En esta fase el papel del profesional es fundamental, ya que las aportaciones sobre lo que desean saber dependerá en gran parte de la manera de organizar lo que ya saben.

<u>Tercera fase</u>, ¿cómo podemos saberlo?, esta fase es la más larga y elaborada, pues de ella se realiza el grueso de actividades. Tanto actividades de manejo de información como actividades basadas en la observación y la experimentación directa. Es de gran importancia esta fase puesto que es donde los chicos/as construyen de manera activa su conocimiento sobre el tema en cuestión.

<u>Cuarta y última fase</u>, ¿qué hemos aprendido?, ésta deberá ser guiada por el profesional quien desarrollará estrategias de recogida y ordenación de las aportaciones de los chicos/as a lo largo del proceso. Esta fase está constituida por todas aquellas actividades que fomentan la comunicación de lo aprendido tanto individual como colectivamente.

Una vez finalizada todo el proceso, volveremos al punto de partida, para debatir aquellos conocimientos erróneos y poder sustituirlos por aquellos que han aprendido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que éstos sean lo más significativos y funcionales posibles.

7. Carácter innovador

Este proyecto representa un enfoque innovador de la intervención en personas con autismo teniendo en cuenta como piedra angular de la misma los puntos fuertes de cada participante

del proyecto. A partir de aquí se fomentará el desarrollo de su pensamiento original y se promocionaran los talentos partiendo de las características y los intereses de cada persona.

Por otro lado supone también un entrenamiento en habilidades sociales, comunicativas y de resolución de conflictos a través de la construcción de la investigación de cada participante, es decir, caminando a lo largo del proyecto los participantes deberán enfrentarse a situaciones en las que necesariamente deberán emplear habilidades de este tipo finalizando con la presentación de su trabajo ante una audiencia. Supone un planteamiento novedoso y único en el entrenamiento de personas con TEA ya que se trata de una perspectiva terapéutica global que parte de la motivación, la investigación y la práctica.

8. Resultados

Podemos afirmar que se han alcanzado los objetivos propuestos y de forma transversal se han trabajado las habilidades sociales y comunicativas, así como la solución de problemas y el juego. Para más información acerca del programa se ha creado un blog donde se han volcado los aspectos más llamativos y relevantes del proyecto, además de narrar las sesiones de tal forma que puedan consultarlo los familiares, amigos y cualquier persona interesada en el proyecto: http://tecnoartea.blogspot.com.es/.

Se ha evaluado de forma cualitativa partiendo de los objetivos y tomando como referencia las producciones elaboradas por los participantes y sus comentarios y testimonios con respecto a cada una de las actividades. La valoración es bastante positiva dado que se han generado nuevos intereses y se han potenciado los ya existentes. Se han establecido relaciones muy satisfactorias entre los participantes en un ambiente de afecto y confianza. Algunos integrantes de la primera edición, actualmente se encuentran matriculados en áreas científicas y tecnológicas en la Universidad.

Con el proyecto se ha logrado una presencia en escenarios poco habituales y más inclusivos y se ha sensibilizado sobre el autismo a la comunidad universitaria y artística de la ciudad y en segundo lugar a la sociedad en general. Las sesiones han sido grabadas y difundidas a través de blogs, el proyecto Ubutalent, una feria de talentos y diferentes congresos sobre autismo.

Se trata de una experiencia única y pionera en nuestro país, ya que es la primera vez que se lleva a cabo una experiencia que potencie la doble excepcionalidad (autismo y altas

TECNOARTEA: Programa para el desarrollo del talento y la creatividad de jóvenes con Trastorno del Espectro del Autismo

capacidades). Y que un proyecto ofrezca de forma tan clara el desarrollo centrado en las potencialidades como vía transversal para desarrollar la autoestima, la motivación al aprendizaje, la sensibilización y las habilidades sociales. Éste ha potenciado a personas con diferentes capacidades cognitivas dentro del espectro, además esta práctica de enriquecimiento curricular e intelectual se basa en los modelos de enriquecimiento para alumnos con altas capacidades de Renzulli (1986) y en esta ocasión se extiende a un colectivo que accede al aprendizaje experimental y pragmático como primera fuente observable de conocimiento, motivándole hacía las enseñanzas superiores. El uso de contextos naturales, así como la participación en la feria de innovación son a su vez experiencias pioneras en nuestro país.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO XII

La práctica docente en la formación de futuros maestros

1. Introducción

Las instituciones de formación inicial del profesorado se inician en España en 1838 con el Plan provisional de Instrucción Primaria, materializado en 1839 con la inauguración de la Escuela Normal o Seminario Central de Maestros en Madrid bajo la dirección de Pablo Montesino. Posteriormente, es importante el impacto que tuvo la Ley Moyano de 1857, regulando las Escuelas Normales de primera enseñanza y contemplando la necesidad de que los maestros recibiesen una cualificada preparación encaminada a la enseñanza de los niños, al tiempo que se introduce la existencia de una escuela práctica agregada con objeto de que los futuros maestros puedan ejercitarse en ella. Tras numerosos vaivenes, fue a principios del siglo XX cuando la reforma de la escuela española tuvo una clara repercusión en el desarrollo institucional de las Escuelas Normales, dotándolas de independencia pedagógica y administrativa en relación directa con el Ministerio de Instrucción Pública (Decreto de 30 de agosto de 1914). En 1931 los estudios de Magisterio dejan de ser estudios primarios y/o secundarios y se incluyen en el resto del sistema educativo con peso específico y vinculado con los niveles universitarios a través de la sección de Pedagogía. Es a finales de los años sesenta, concretamente con la Orden Ministerial de 1 de julio de 1967 cuando se aprueba un nuevo plan de estudios, introductor de importantes novedades que culminarán en 1971 con la incorporación de estos centros a la Universidad, gracias a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. Sin embargo, ha sido necesario esperar hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), para que dichas instituciones de formación del profesorado se hayan integrado plenamente dentro de los estudios universitarios, ya que "las Administraciones educativas, en el marco de los establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsará la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo dichos centros podrán organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear" (Disposición adicional 12.3.). Sin embargo, en los últimos años se han producido importantes cambios en la formación del profesorado; por un lado la Ley Orgánica de Universidades (2007) y el espacio europeo, y por otro, la actual política educativa en España han supuesto importantes

novedades en los estudios de Magisterio, pasando a ser de Grado con una duración de cuatro cursos.

En cualquier caso, dentro de la formación del profesorado, la metodología utilizada siempre ha tenido un lugar destacado, intentando establecer un vínculo entre los conocimientos teóricos y la proyección práctica de los mismos, y tal vez en este sentido es donde más se haya notado la evolución en los últimos años; hoy en día la clase magistral ha dado paso a la virtualidad, en donde las tecnologías de la información y la comunicación están condicionando buena parte de la metodología utilizada ahora. No obstante, nunca debemos perder de vista que las distintas estrategias que se empleen como docentes universitarios de los grados de Maestro deben garantizar, en primer lugar, una calidad de la enseñanza, y en segundo, una profesionalización de los futuros maestros y maestras.

2. La figura del maestro en el Sistema Educativo Español

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo se destacaba que "el papel reservado al profesor en el futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento. [...] los maestros han de ser capaces de analizar, criticar y reflexionar de forma sistemática sobre su práctica docente con la finalidad de conseguir una transformación escolar y social y una mejora en la calidad de la enseñanza e innovación" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989a, pp. 209-210). De este modo se apuesta por un profesional que sepa responder a las exigencias de una sociedad en proceso de cambio constante, así como a las necesidades derivadas de la propia naturaleza de la función docente que se profesionaliza mucho más, lo cual no deja de ser una aspiración importante para el ejercicio docente. A este respecto, Imbernón (1998) destaca la importancia de que las distintas instituciones de formación inicial se replanteen el modelo de formación, procediéndose a la reconceptualización tanto de sus contenidos como de su metodología; es contundente cuando señala que: "la formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida" (Imbernón, 1998, p. 51). En esta línea algunos estudios de finales del siglo XX (Gimeno Sacristán & Fernández Pérez, 1980; Villar Angulo, 1982; Benejam, 1986; Fernández Pérez, 1988; Pérez Serrano, 1988;

Marcelo García, 1991; Imbernón, 1998), coinciden en entender que la formación del profesorado tiene como objetivo aprender a enseñar y/o mejorar la práctica educativa (conocimientos, destrezas, actitudes, etc.), a través de procesos críticos, interpretativos y reflexivos requiriendo intencionalidad y motivación. En este sentido, podemos señalar que son varios los factores que han originado la necesidad de cambio: la explosión escolar (el crecimiento de la escolarización y posteriormente la gratuidad), la irrupción de los medios de comunicación en las nuevas corrientes pedagógicas, los rápidos cambios sociales, las nuevas tecnologías, la atención a la diversidad, cambios políticos, el desarrollo de las Autonomías, etc. En la actualidad, se demanda un cambio en la función del profesor y de la enseñanza. Al maestro se le exige un nuevo planteamiento profesional, una nueva actitud hacia el alumnado, un conocimiento y habilidades pedagógicas flexibles según las situaciones, una mayor cooperación dentro y fuera del contexto escolar, un dominio en la materia, un mediador de los aspectos sociales y emotivos...; se le pide que sepa realizar una síntesis entre la influencia de los medios de comunicación social, cultural y valores de la sociedad con la vivencia y experiencia de la comunidad escolar. Por otro lado, no podemos obviar la influencia que están teniendo las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente, lo cual está incidiendo decisivamente tanto en la forma de enseñar como en la de aprender.

En este recorrido sobre las funciones docentes, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) en su artículo 91 concreta las funciones del profesorado, que se realizarán bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo:

- La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.

- La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- La participación en la actividad general del centro.
- La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

El análisis de dichas funciones hace evidente que la formación del profesorado debe ir encaminada a su desarrollo, lo cual implica una mayor profesionalización de la función docente, de modo que el perfil del futuro maestro no deja de ser muy ambicioso, exigiéndose una formación inicial de calidad y un perfeccionamiento constante. En definitiva, no podemos obviar la necesidad de que el profesorado se forme en todas sus dimensiones sin prescindir de la práctica como referencia. Entendemos que "la formación del profesorado, como disciplina en desarrollo se refiere a un proceso de desarrollo personal, de adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes, esto es, un proceso por el que alguien aprende a enseñar" (Navarro Jurado, 2002, p.26). En esta línea deben trabajar instituciones tales como las universidades o los centros de formación del profesorado e innovación educativa, y de hecho así lo están haciendo: con el Espacio Europeo de Educación Superior se ha diseñado un modelo de competencias profesionales del docente que va más allá del saber, al englobar también el saber ser, el saber hacer qué, el saber hacer cómo y el saber estar, de esto se deduce que "la formación del profesorado, ya sea inicial o permanente, es indispensable que se realice atendiendo a todos estos matices y sepan responder de forma adecuada a las exigencias de valoración dentro del marco de la educación integral de la persona" (Martín Domínguez & Lavega Burgués, 2013, p.2).

2.1. La apuesta por una formación permanente

El artículo 102.1. de la LOE (2006) considera que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Pero partiendo de la idea de que es necesaria e imprescindible una formación permanente por parte del profesorado, independientemente del nivel que se imparta, es conveniente tener en cuenta posibles modelos de formación que nos pueden servir de referencia y que se centren en la necesidad de provocar el cambio, la mejora, la innovación dentro de un contexto determinado, de ahí que normalmente resulte ineficaz aportar soluciones o propuestas genéricas a cambios específicos. La formación cobra un mayor sentido en la medida en que parte y se aplica hacia la práctica. Por todo ello, la formación del profesorado, entre otros aspectos, implica: reflexión crítica, análisis, autoevaluación, colaboración o indagación, tomando como referencia la práctica contextualizada, e implicando una interrelación entre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar.

En nuestro país, los primeros modelos de formación permanente se encuadraban en el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, planteándose una serie de líneas directrices (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989b, p.92):

- Formación basada en la práctica profesional, superándose la dicotomía entre teoría y práctica. La práctica docente debe convertirse en un proceso de reflexión sobre las actuaciones y posterior planificación de éstas, de forma que se adecuen los programas de formación permanente a los problemas reales de la práctica.
- El centro educativo como eje de la formación permanente, en el que se implique parte o todo el profesorado, fomentando un trabajo de colaboración.
- Formación a través de estrategias diversificadas, con el fin de adecuar los contenidos y las estructuras de formación a cada uno de los colectivos.
- Formación descentralizada a través de vías institucionales y no institucionales que favorezcan la puesta en marcha de propuestas de innovación relacionadas con la mejora de la calidad de la enseñanza.

Por su parte la LOE (2006) entiende que los programas de formación permanente deben contemplar "la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como 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" (art. 102.2.).

Actualmente, para este curso 2013-2014 la Consejería de Educación de Castilla y León ha elaborado un Plan de Formación del Profesorado de corte europeo con más de 3.350 actividades, realizándose sobre todo en centros docentes, centros de profesores e innovación educativa, universidades, e incluso a través de la red. Dicha formación se centra mayoritariamente en el perfeccionamiento y especialización de competencias científicas, didácticas, metodológicas, digitales y de comunicación en lenguas extranjeras.

2.2. Hacia una nueva concepción metodológica en la formación del futuro maestro

Teniendo en cuenta que tanto las instituciones de formación inicial como el perfil del maestro han ido adaptándose a los distintos cambios de índole político, económico, social y cultural, en los últimos años se ha incidido en la necesidad de que el futuro maestro "aprenda a aprender", garantizando la funcionalidad y aplicabilidad de lo aprendido; para lo cual es evidente que no enseñamos los contenidos propios de una materia utilizando una sola estrategia metodológica. A este respecto, "no existe una estrategia o planteamiento metodológico mejor que otro, sino que cada situación, cada contexto, cada profesor, cada alumno o situación concreta de éste, cada grupo de alumnos, cada materia, etc., exigen en cada momento la articulación y propuesta de estrategias determinadas, condicionadas por la propia creatividad del profesor, la de los alumnos y del propio dinamismo que se genera en la interacción didáctica" (Pérez Pérez, 1994, p.106).

Con el proceso iniciado en la Universidad europea en general y española en particular, el denominado Espacio Europeo de Educación Superior, se pone de relevancia más que nunca un nuevo cambio metodológico en la formación de los distintos titulados, y por ende en el de los futuros graduados maestros, este cambio metodológico implica que el profesorado universitario ya no es un mero transmisor de conocimientos teóricos a través de clases magistrales; actualmente se aboga por la idea de que debe ser un "facilitador" de conocimientos en el que la participación del alumnado debe ser mucho mayor. Hoy se pone especial énfasis en la evaluación continua, valorando todas las actividades que se realizan tanto de modo presencial como no presencial. Para ello, el profesor es el que debe priorizar la metodología más adecuada teniendo en cuenta: las características del grupo de alumnos, el contenido a desarrollar, los objetivos que se pretenden alcanzar, la configuración espacio-

temporal, los recursos disponibles y las actividades prácticas que se van a realizar. Por tanto, tomando como referencia estas variables, la metodología utilizada puede fundamentarse en actuaciones tales como: trabajos en equipo o individuales de investigación, indagación o por proyectos, utilización de distintas dinámicas de grupos, estudio de casos prácticos, exposición magistral con la participación del alumnado, aprendizaje autónomo y cooperativo, tutorías presenciales y virtuales, etc.; también merecen una especial atención el uso del portafolios (o carpeta) docente y la rúbrica (o matriz de valoración) como estrategias formativas y de evaluación, en donde hay una implicación activa y reflexiva por parte de docentes y de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que en general están dando buenos resultados.

Pero por otro lado, independientemente de la metodología que se utilice, hay un aspecto que resulta de vital importancia, es el referido a la necesidad de que exista una verdadera coordinación docente, de tal modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle en nuestras Facultades sea de un modo coherente e integrador. Dicha coordinación "debe entenderse como armonizar, no igualar, es decir, no todos los docentes debemos hacer lo mismo, sino que cada uno debe contribuir, desde su aportación, a que el resultado global sea el mejor posible. Además, la coordinación exige que todo el profesorado de una titulación sea y actúe como une quipo docente, es decir, como un grupo de profesores que tienen un objetivo común: formar titulados en las condiciones exigidas en el proyecto de Título, por el que van a trabajar conjunta, colaborativa y armónicamente, a fin de conseguir una docencia de calidad" (Torrego Egido & Ruiz Esteban, 2011, p.33).

Desde nuestra experiencia, cabe decir que en los últimos años se ha desarrollado un importante cambio en la forma de enseñar a los futuros maestros, como consecuencia de la filosofía de los nuevos planes de estudios. A este respecto, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación en el *Libro Blanco de Grado en Magisterio* se establecen como objetivos de las titulaciones de Maestro los siguientes (ANECA, 2005, p.193):

- Ha de ser el organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento.
- Debe actuar como mediador para que toda la actividad resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo del grupo.
- Tiene que ser capaz de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaborar con el mundo exterior a la escuela.

- Ha de ser un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante.
- Debe estar capacitado para ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos y evaluación de sus aprendizajes.

Así pues, la formación inicial del maestro debe ir encaminada a un conocimiento profundo del periodo educativo en que se va a trabajar (Educación Infantil/Educación Primaria), así como de las materias que deba enseñar, y de la capacidad de realizar diseños disciplinares e interdisciplinares coherentes, apostando por una formación apoyada en una metodología adecuada al paradigma de profesor/investigador. Si bien apoyamos dicha filosofía, también hemos de señalar que los tiempos actuales de crisis y el problema de financiación de las Universidades, ha hecho que en una época de restricciones se haya implantado una reforma casi a coste cero, en donde el alto incremento de alumnos que se incorporan a las aulas universitarias por falta de oportunidades laborales, y más en concreto a los estudios de educación, conlleva que estas propuestas metodológicas hayan quedado en algunos casos en un manifiesto de intenciones, que los profesores con mayor o menor voluntad o con mayor o menor acierto intentamos poner en práctica. Pero también es evidente, que ahora que estamos ya a punto de culminar el proceso de implantación de los Grados en la mayoría de las universidades, se constata que en estos cuatro últimos años ha habido una renovación metodológica importante que poco a poco se está consolidando, y que está revirtiendo en una mayor calidad de la enseñanza.

2.3. Algunas estrategias metodológicas

Desde una metodología participativa y reflexiva, debemos tener en cuenta una serie de principios básicos que han sido reiteradamente defendidos:

- Una conexión y complementariedad entre conocimientos teóricos y su aplicabilidad en la práctica, o lo que es lo mismo la interrelación entre el saber, el hacer y el saber hacer.
- Una combinación de distintas estrategias metodológicas: exposición magistral, seminarios, trabajos de investigación e indagación en equipo/individuales, análisis de casos, resolución de supuestos, aprendizaje por descubrimiento, utilización de las plataformas virtuales, etc.
- El desarrollo de un aprendizaje significativo, comprensivo, reflexivo y crítico, que apueste por la creatividad, el diálogo y el respeto hacia las distintas ideas y opiniones.

- El desarrollo de unas competencias genéricas y específicas que favorezca la formación integral del futuro maestro.
- La utilización de distintos recursos didácticos dependiendo de los objetivos, contenidos y actividades a desarrollar.
- En definitiva, el papel del profesor es el de impulsar, preparar, facilitar, organizar, activar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A todas estas estrategias metodológicas, hoy están adquiriendo un protagonismo especial la utilización de las distintas plataformas virtuales que se desarrollan al amparo de las universidades. En esta sociedad del conocimiento y de la información nuestros alumnos complementan la parte presencial con la virtual, lo cual está suponiendo una nueva forma de enseñar y aprender en el ámbito universitario, que por otro lado no atiende ni a espacios ni a tiempos. Asimismo, los nuevos planes de estudio de Maestro hacen un especial hincapié en el desarrollo y consolidación de las competencias genéricas y específicas, que obviamente suponen un cambio de mentalidad en la metodología a utilizar, y por consiguiente en el sistema de evaluación; esto en cierta medida implica que el abuso que, a veces, ha habido de las clases magistrales esté dando paso a la utilización de seminarios, dinámicas de grupos, trabajos cooperativos, etc., que inciden en un proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más versátil y virtual. A este respecto, un estudio realizado en la Universidad de Murcia acerca de la utilización de webs didácticas para la docencia universitaria pone de manifiesto la valoración positiva por parte del profesorado y del alumnado de su uso; sin embargo, no debemos olvidar que "la utilización de estos recursos supone un esfuerzo para el profesor que tiene que conjugar, en su diseño e implementación, su conocimiento en los contenidos de la asignatura; su dominio en las estrategias pedagógicas más adecuadas para su enseñanza; su habilidad para el manejo de las TIC, aprovechando su versatilidad y flexibilidad; y los requerimientos del EEES que pretenden un estudiante participativo, constructor de su propio aprendizaje y colaborador del aprendizaje de sus compañeros" (García Sánchez, Mirete & Maquilón, 2013, p.123).

Asimismo, otra experiencia llevada a cabo en la Universidad de Málaga (Cebrián de la Serna, 2011) sobre la supervisión del Practicum en la titulación de Maestro de Educación Infantil a través del e-portafolios, revela un impacto importante y positivo en el aprendizaje y conceptualización de las prácticas, aunque esto suponga una nueva metodología de supervisión y evaluación formativa que tanto los docentes como los estudiantes deben asumir.

Por último, destacamos otro estudio realizado desde la Universidad de Burgos (Cifuentes García, A., Muñoz Peinado, J. & Santamaría Conde, R.M., 2010), centrado en la construcción del pensamiento del alumnado de las titulaciones de Maestro, destaca que:

- Un porcentaje importante del alumnado considera que prefieren que el profesorado universitario facilite los apuntes, bien a través de un servicio de reprografía, bien por medio de la plataforma virtual de la Universidad, pudiéndose complementar en clase.
- En un tanto por ciento bastante elevado el alumnado no es partidario de que el profesor indique la bibliografía que por otro lado deben buscar.
- Asimismo, en general, al alumnado le cuesta hacer reflexiones críticas y fundamentadas, mapas conceptuales, resolución de casos, etc., estando más acostumbrados a estudiar "la teoría", que a su aplicación a situaciones prácticas.

De todo ello se deduce, que en estos momentos no debemos prescindir de las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, si bien es cierto que esta "invasión tecnológica" supone nuevos modelos educativos más versátiles y a veces más impredecibles.

Por otra parte, hay un hecho que está condicionando la metodología a utilizar y es siguiente: en los últimos años se está incrementando el número de alumnos que compatibilizan sus estudios universitarios con otras ocupaciones tanto familiares como laborales, con lo cual no acuden regularmente a clase y optan por la evaluación excepcional. Ello explicaría el hecho de que prefieran tener disponible fácilmente el temario completo, bien a través de libros o de apuntes. También es cierto que normalmente es más fácil estudiar una serie de contenidos más o menos teóricos que tener que hacer una serie de actividades en las que se demuestre la comprensión de dichos contenidos y su proyección en la práctica. Ante este panorama cabe hacernos una serie de interrogantes: ¿es posible formar buenos maestros a través de una educación "a distancia" que se fundamente sólo en el estudio más o menos memorísticos de una serie de temas?..., ¿cómo fomentar y valorar la aplicación de los contenidos teóricos a la práctica?..., ¿cómo conjugar las distintas estrategias metodológicas que favorezca el estudio de las distintas materias?, ¿cómo favorecer el desarrollo de las competencias en el alumnado?... Estas y otras muchas son las preguntas que podemos hacernos; sin embargo, dar respuesta a todas ellas no es fácil. A este respecto, algunos estudios recogen que dentro de la nueva filosofía que impregna a los Grados de Maestro, "el profesor debe ser, en primer lugar, un aprendiz y, en segundo lugar, un maestro que guía al

alumno en su proceso de desarrollo y de transformación de los datos y la información al conocimiento, con miras a la empleabilidad. Debe centrarse no tanto en la enseñanza cuanto en el aprendizaje autónomo del alumno, proporcionándole ocasiones, estrategias y herramientas adecuadas" (López Núñez, Sola Martínez & Martínez Sánchez, 2010, p.347).

En definitiva, hoy en día el alumnado es cada vez más heterogéneo en cuanto a sus intereses, necesidades o expectativas, por ello no siempre es fácil optar por una serie estrategias metodológicas que nos garantice un cierto éxito en nuestra práctica docente, de ahí que hablemos de criterios de flexibilidad, complementariedad, rentabilidad y eficacia, sin olvidar lo importante que es que el futuro maestro no sólo aprenda a aprender (una de las competencias que se le exige), sino que también aprenda a enseñar, que tal vez sea lo más difícil de conseguir y a la vez una prioridad por nuestra parte.

3. Conclusiones

Como hemos ido exponiendo, a lo largo de los años mucho ha ido cambiado la carrera docente de los maestros, de la misma forma que las instituciones de formación inicial del profesorado han ido evolucionando hasta integrarse plenamente en la enseñanza universitaria, no sin pocos esfuerzos. Este hecho ha condicionado que la forma de enseñar también haya ido ajustándose al nuevo perfil que se demanda del maestro, apostándose tanto por una formación inicial, como por una formación permanente de calidad, en la que todos estamos implicados.

Es evidente que en los últimos años una constante en nuestro sistema educativo ha sido la preocupación por la formación del profesorado. Después de distintos vaivenes, ahora nos encontramos ante el desarrollo de nuevos planes de estudios con un enfoque mucho más profesionalizado de la figura del maestro. A este respecto, en el *Libro Blanco de Grado en Magisterio* se recogen nuevas exigencias en el proceso formativo (ANECA, 2005, pp. 194-195):

- Acentuación del carácter práctico de los estudios de magisterio y la relación teoríapráctica.
- Acentuación de la formación del maestro como profesional responsable, capacitado para tomar decisiones innovadoras a través del trabajo en equipo en el centro educativo.

- Capacidad de actuación buscando las sinergias de otros agentes sociales que pueden facilitar el éxito del trabajo desarrollado en la escuela: familias, asociaciones, entidades, autoridades educativas.

Por su parte, el estudio de Díaz Alcaraz y otros (2007, pp.76-77), sintetiza lo que se le demanda al profesor actualmente en los siguientes términos:

- Competencia para planificar programar y organizar la enseñanza en el aula.
- Capacidad para atender y adaptarse a todos y a cada uno de los alumnos.
- Utilización de las TIC como recurso didáctico.
- Competencia para orientar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los aspectos personales y vocacionales.
- Asumir la interculturalidad, creando un clima pluricultural y de respeto a todos.
- Propiciar el trabajo en equipo a nivel de alumnado y de profesorado.
- Capacidad para informar del trabajo que se realiza tanto en la aula como en el centro.
- Compromiso con la formación permanente.

Ante este panorama, nosotros como formadores de futuros maestros, es conveniente que nos replanteemos las estrategias metodológicas que se han venido utilizando y ver en qué medida es posible adaptarlas a los nuevos retos formativos. Con el proceso de Bolonia se han dado los primeros pasos hacia una mejora en la dignificación y profesionalización de los estudios de maestro, reconociéndolos con el mismo rango académico de Grado que el resto de las titulaciones profesionales, así como ampliando para ello la duración de los estudios de tres a cuatro años. Este proceso no sólo ha permitido un mayor reconocimiento de la profesión, sino que ha abierto la posibilidad de una convergencia y reconocimiento real en Europa de estos estudios, así como una vía que permita progresar en posteriores estudios superiores de Master y Posgrados a los que antes se veía excluido. La apuesta de cambio metodológico que hemos anunciado ha de contribuir a esta mejora pretendida; no obstante, no todo son rosas en este largo camino, pues si bien los cimientos son un resorte fundamental, los medios con los que se cuenta no son siempre suficientes, haciendo peligrar una reforma en la que todos nos jugamos mucho.

En definitiva, tal vez uno de los aspectos más destacados dentro de la práctica docente haya sido la metodología que se lleva a cabo en los estudios de Maestro, ya que en la medida que

han ido evolucionando los contenidos y los objetivos se ha experimentado la utilización de unas estrategias metodológicas más participativas, críticas y reflexivas, en la que se trata de conjugar los contenidos más "científicos" con los "pedagógico-didácticos". Como puede deducirse, la enseñanza universitaria es posible abordarla desde distintas líneas metodológicas; en ocasiones, sobre todo cuando se trata de grupos muy numerosos se tiende a abusar de las exposiciones magistrales, si bien es cierto que cada vez dentro de estas exposiciones el alumnado está adquiriendo un mayor protagonismo. Hemos de destacar como una de las estrategias más recientes en su utilización por parte de muchos docentes el desarrollo de seminarios, como una alternativa muy positiva para favorecer el aprendizaje activo y autónomo por parte del alumnado. Por otro lado, cada vez es más frecuente introducir en clase distintas dinámicas de grupo que agilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. A esto hay que añadir, la exposición de los trabajos realizados -de forma colectiva e individual-, que en ocasiones constituye una valiosa alternativa para abordar temas muy específicos. Mención aparte, merece por su importancia y protagonismo el papel que están teniendo las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito universitario, siendo un recurso que se ha incrementado mucho en los últimos años. Hoy en día prácticamente todas las universidades españolas canalizan esta formación a través de las clases presenciales y de sus respectivas plataformas virtuales, lo que está favoreciendo que la comunicación entre profesorado-alumnado sea más continuada y fluida, e implicando una nueva forma de enseñar en la que se eliminan barreras espacio-temporales, como por ejemplo a través de las tutorías on-line y de las videoconferencias cada vez más utilizadas.

Durante el curso 2010-2011 en la Universidad de Burgos se comenzó a implantar los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, cuyas valoraciones definitivas aún están por determinar. A primera vista se ha constatado que el nuevo modelo universitario supone un cambio importante en cuanto a la práctica docente, que todavía es pronto para ver los resultados finales. La LOE (2006) establece con claridad cuáles son las funciones del profesorado, y tendríamos que preguntarnos si al finalizar dichos estudios el futuro maestro es capaz de desarrollar dichas funciones. Por nuestra parte, en este proceso de implantación de los nuevos Grados se está teniendo en cuenta no sólo la normativa legal sino también la valoración de la experiencia desarrollada en los últimos años, ya que consideramos que si nosotros somos capaces de ser buenos profesionales con nuestro alumnado, existe una mayor garantía de que ellos en el futuro lo sean con los suyos. En cualquier caso, esperemos que el perfil del maestro se delimite con precisión y se profesionalice, apostando por una enseñanza

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

de calidad que se refleje en esa formación inicial y permanente que es tan importante para la educación de los escolares.

En este momento tampoco podemos obviar que en la exposición de motivos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se hace especial incidencia en que "necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumno sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje [...]. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea", lo cual implica que desde las Facultades de educación se aborde este tipo de formación encaminado a la práctica docente de los futuros maestros. Ahora que comienzan a salir las primeras promociones de graduados en Maestro, es bueno que hagamos una reflexión serena y veámos en qué medida la formación inicial recibida por nuestro alumnado es una buena base para el ejercicio de la función docente.

CAPITULO XIII

Desarrollo holístico de la personalidad desde educación infantil

Introducción

Esta experiencia educativa nace en un contexto de cambio político y social con una preocupación grande por parte de padres y profesores por mejorar la educación de nuestros niños y alumnos.

No hemos abandonado el deseo de que los preescolares, niños y jóvenes, disfruten del éxito profesional en su futuro de adultos; pudiendo llegar a convertirse en obsesión. Algunos aprendizajes como puede ser el de idiomas, potenciándolo desde los centros educativos y apoyándolo con actividades extraescolares por parte de los padres. Junto a este deseo que no deja de ser lícito, aflora en los últimos tiempos otro que es el de ser felices.

Cada vez tenemos menos pudor en pronunciar estas palabras, sin miedo al ridículo o a resultar cursis.

El deseo de alcanzarla felicidad ha sido el objetivo de la humanidad desde el origen de su existencia.

En las siguientes líneas expondremos el trabajo realizado en un taller de Inteligencia Emocional con alumnos de Educación Infantil durante un curso escolar en uno de los centros concertados de la ciudad de Burgos.

"Yo no puedo enseñar nada; solo puedo ayudarles a buscar el conocimiento dentro de ustedes mismos, lo cual es mejor que traspasarles mi propia sabiduría" (frase atribuida a Sócrates por su discípulo Platón).

Con esta frase socrática queremos destacar el papel del profesor como orientador y facilitador del conocimiento, (utilizaremos el genérico siempre que sea necesario para referirnos a ambos sexos, evitando así una lectura farragosa).

En ningún momento de nuestra labor educativa consideraremos nuestro papel como profesores como ser omnisciente.

Objetivo

El objetivo que perseguimos es el desarrollo de la personalidad. Nacemos indeterminado a diferencia del resto de los animales y aun siendo una naturaleza más desarrollada nuestro

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

grado de dependencia de nuestros progenitores se dilata en el tiempo. Por ello podríamos decir que a mayor dependencia mayor grado de perfección de la naturaleza humana.

Si esto es así el desarrollo de la personalidad es una labor que se prolonga a lo largo del tiempo, teniendo como base cada temperamento individual.

Mencionamos un cuento de autor desconocido que a modo de fábula nos habla del desarrollo de la personalidad: "Se cuenta que un huevo de águila se cayó de su nido y fue criado con otros huevos de pato)

Está joven águila creció como pato y se maravillaba al ver planear a las majestuosas águilas en el firmamento con grandes deseos de ser como una de ellas".

Solo alcanzamos la felicidad deseada si desarrollamos al máximo nuestras potencialidades, para ello debemos ofrecer a nuestros alumnos las herramientas adecuadas para alcanzar la mejor versión de si mismos.

Papel del profesor

Sin olvidar el papel del profesor ya mencionado es importante destacar un punto más, la importancia del enriquecimiento del mundo interior de cada profesora para poder transmitir a los alumnos nuestro deseo de que alcancen la fortaleza interior.

Para ello, como profesores hemos trabajado la meditación con la ayuda de la obra de Pablo D'ors

Desarrollo del taller de inteligencia emocional

El trabajo realizado en el taller de Inteligencia Emocional para alumnos de Educación Infantil parte de la frase socrática "conócete a ti mismo" entendiendo el autoconcepto como el inicio del crecimiento de su desarrollo emocional.

Con este conocimiento hemos pretendido que nuestros alumnos comiencen a desarrollar la capacidad de observar lo que sienten, descubran sus gustos, capacidades y limitaciones y todo ello para ayudarles a tomar decisiones adecuadas a lo largo de su vida.

Junto a este objetivo básico del autoconcepto irán adquiriendo otros objetivos:

- Mayor capacidad para relajar el cuerpo y liberar las tensiones físicas
- Aumento de la concentración y la capacidad de atención esencial para adquirir los aprendizajes
- Capacidad de hacer frente a situaciones estresantes dando respuestas más relajantes
- Mayor control de los pensamientos reduciendo los pensamientos negativos y evitando la autocomplacencia en los positivos, así como ayudándoles a vivir el aquí y el ahora
- Ofreciéndoles más oportunidades de compartir pensamientos y sentimientos.

Estos objetivos están extraídos de la obra de Linda Lantieri , Lantieri, L; *Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil*, Aguilar 2009.

"A menudo confundimos los síntomas del estrés mal dominado en los niños con conductas inapropiadas que se deben corregir. Los profesores y los padres les regañamos por actos, que en realidad, son la reacción al estrés y no una mala conducta intencionada" (Lantieri, 2009, p. 28).

Aprender una nueva forma de ser es difícil para nosotros adultos, pero no así para nuestros niños si les iniciamos en edades tempranas en la adquisición de hábitos emocionales adecuados.

A continuación detallamos algunas de las actividades esenciales en nuestro taller.

Iniciamos el taller con unos minutos de meditación, apoyando la actividad con sencillas visualizaciones adaptadas a la edad de los niños y respetando las posibles y diferentes creencias o no creencias religiosas.

En esta actividad como en otras de las que realizamos implicamos a los padres recordándoles a los niños que pueden realizarla en casa.

Al inicio de curso invitamos a los padres a una sesión de nuestro taller a la que asistieron la mayor parte de ellos, tras el taller tuvimos una reunión donde explicábamos el que y el porque de cada una de nuestras actividades.

Esta es una de las actividades que es muy importante convertirla en un hábito de nuestra vida diaria.

Tras este momento de silencio realizábamos un rato de conversación, no siempre fácil y fluida

con niños de tan corta edad. La realización habitual fue ayudando a que cada vez fuera más fructífera y enriquecedora para los niños y la profesora que juntos se ejercitaban en las virtudes humanas.

Otro herramienta de gran importancia en nuestro taller ha sido la utilización de la pregunta, siempre preguntas abiertas como por ejemplo "¿como te has sentido en este rato de silencio? "¿ Qué cosas pasaban por tu cabeza mientras yo guiaba la meditación?".

En esta última pregunta les facilitábamos la posibilidad de que el error es parte del aprendizaje y no pasa nada porque nos hayamos distraído.

Ningún día del taller se pasaba sin que hubiéramos hablado de cómo se habían sentido a lo largo de la jornada, "lo mejor y lo peor del día", ya que el taller se realizaba por las tardes.

Con el paso del tiempo la comunicación entre profesora y alumnos fue siendo más fluida, y eso nos ofrecía la oportunidad de darle recursos para solucionar las pequeñas angustias de la vida diaria.

"El juego es el oficio sagrado de los niños" Hart, T; *El mundo espiritual secreto de los niños*, Ed. La llave, Vitoria Gasteiz, 2006.

Estos recursos siempre se los ofrecíamos a través de actividades lúdicas como el cuento de la tortuga, (Bisquerra, 2011, p. 112).

Este cuento presenta los recursos necesarios que ayudaron a nuestros niños a reducir la impulsividad.

Orientándoles a comportamientos reflexivos y automatizando una respuesta motora inhibidora de acciones impulsivas.

Resumimos el cuento de la tortuga.

Una tortuga joven e inexperta pide ayuda a otra ante la dificultad de controlar sus enfados, esta segunda le sugiere seguir tres pasos:

- 1. Decirte a ti misma stop
- 2. Respira profundo
- 3. Expresa el problema y di como te sientes.

Partiendo de este cuento y para poder llegar a calmar la mente en los momentos de enfado fue importante enseñar a los niños a respirar profundamente esencial para la relajación.

Trabajábamos múltiples dinámicas como por ejemplo preguntarles como se sentían en distintas circunstancias de su vida. Aquí las preguntas da modo de juego comenzaban todas de la misma manera, ejemplo: "¿Cómo te sientes cuando no te dejan jugar? O ¿Cómo te sientes cuándo sales de paseo con tus padres?, etc...

Terminábamos el taller con una actividad de papel y lápiz, en la que los niños podían seguir expresando su mundo interior, ayudaba de modo especial a los más tímidos

Fundamentación teórica

Método Socrático

Sócrates ya en la Grecia Clásica nos dijo que no puede haber felicidad ni bien en la ignorancia. De ahí la importancia de su frase conócete a ti mismo y el autoconcepto como base para la felicidad.

Coaching

Aquí nos ha sido de gran utilidad la formación recibida en el curso de experto universitario en Coaching personal por el profesor Javier Mañero.

Investigaciones de neurociencia

Esta ciencia nos dice que el cerebro de un niño cambia fisiológicamente con la experiencia que le ofrece el entorno.

Se producen en su cerebro conexiones neuronales con rapidez, por ello, las experiencias enriquecedoras ofrecen efectos positivos.

Otra de las aportaciones de esta ciencia es que el cerebro de los niños está en desarrollo hasta pasados los 20 años.

También destacaremos los estudios sobre ambos hemisferios siendo el derecho el responsable del desarrollo emocional, creativo y holístico y se dedica a actividades no verbales y a gestionar el pensamiento intuitivo. Por el contrario el hemisferio izquierdo es lógico, geométrico y digital, más desarrollado en nuestra cultura occidental. Es el técnico del cerebro, se dedica a controlar las actividades innatas y adquiridas.

Constructivismo

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

Vigostsky nos habla de la ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO. Los niños aprenden aquello que está próximo a su nivel de desarrollo; existiendo otros conocimientos fuera de su alcance y que para poder ser asimilados y adquiridos necesita la ayuda de un adulto o de un igual más aventajado.

Otra aportación importante de esta teoría es la siguiente: la interacción entre los alumnos y el profesor se produce a través del lenguaje por lo que verbalizar los pensamientos lleva a organizar las ideas lo que facilita el desarrollo del alumno, por ello, debemos ofrecer una interacción cada vez más rica.

Psicología positiva

Martin Seligman con su conferencia inaugural en 1999 para la Asociación Americana de Psicología se considera el inicio de la Psicología Positiva, ya que desde la Segunda Guerra Mundial la Psicología se había centrado en psicopatología y trastornos mentales.

Desde comienzos del siglo XXI se ha convertido en un tema de interés y se propone el estudio científico de las experiencias positivas, de las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas al tiempo que previene la aparición de psicopatologías.

Los temas fundamentales de esta nueva Psicología son las emociones positivas, el bienestar emocional, la felicidad y el fluir.

Meditación

Hemos recuperado la práctica de la meditación en nuestra cultura occidental gracias a las corrientes budistas provenientes de Oriente.

La práctica básica de la tradición budista es la práctica de shamatha-vipashyana, traducida al inglés como mindfulness- awarenes. Es España la utilizamos con el significado atención plena.

En nuestra cultura occidental son los Santos quienes nos han invitado a lo largo de los siglos a meditar.

Destacamos la frase de Santa Teresa definiendo la meditación como "Tratar de amistad tratando a solas con quien sabemos que nos ama" (Teresa de Jesús, vida, p. 8).

San Ignacio de Loyola en el siglo XVI escribió un "best seller" sobre este tema " El libro de los ejercicios espirituales". Define la meditación como el ejercicio de las tres potencias refiriéndose a la utilización de la memoria, el entendimiento y la voluntad.

Quiero destacar donde un punto en el que confluyen ambas corrientes meditativas, la budista y la cristiana. "Vivir el presente". Teniendo en cuenta ambas corrientes el pasado es una realidad que dejó de existir y que solo podemos aprender de ella y consideran que el futuro aún no llegó por lo cual, no merece la pena perder el tiempo en conjeturas y sufrimientos.

Es el presente la única realidad dónde debemos centrar nuestra mente y utilizar nuestras energías para disfrutar y ser felices.

Conclusión

Los programas de prevención hasta hace poco eran poco valorados en casi todos los ámbitos, ya que la no aparición de los conflictos, no siempre hacía creer que fuera por la aplicación del programa; podía incluso creerse que era fruto de la casualidad

Pero la realidad es que estos programas de prevención son de gran importancia. Por ello, destacamos la necesidad de introducir en el mundo educativo habilidades de desarrollo emocional. Aportando técnicas y recursos para que los niños puedan sacar lo mejor de si, en aquellas situaciones que puedan presentarse conflictos o en aquellas otras que nos den la oportunidad de elegir y sean capaces de quedarse siempre con la mejor opción.

La segunda conclusión que presentamos en nuestro trabajo es la importancia de vivir lo que el profesor está enseñando, son actitudes ante la vida y formas de enfrentarse a los problemas, por ello, es fundamental que el profesor vaya un paso por delante.

Para finalizar nuestro trabajo nos parece de gran importancia estar al tanto como profesores de los avances en Pedagogía y en todas aquellas ciencias relacionadas con nuestro campo de trabajo el mundo de la educación. Los profesores debemos hacer un hábito del estudio.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO XIV

El fomento del espíritu emprendedor a través de la utilización del modelo Canvas como forma de emprendizaje en la formación profesional

El fomento del espíritu emprendedor a través de la utilización del modelo Canvas como forma de emprendizaje en la formación profesional

1. Introducción

El mundo laboral está inmerso en un proceso de cambio continuo. Las antiguas certezas de un trabajo a tiempo completo, en un único lugar, toda la vida laboral, que proporciona lo necesario para mantener a una familia son cada vez menos frecuentes. Esta transformación va unida a una tecnología que aumenta la productividad pero reduce los puestos de trabajo, ello en un contexto de globalización y competición por los mercados de bienes y servicios. La consecuencia es una evolución del tradicional puesto fijo hacia la idea de empleabilidad en la necesidad de innovación continua.

Ya no basta con desempeñar tareas determinadas cumpliendo órdenes e instrucciones en una empresa, hay que ir más allá del puesto y entender sus implicaciones con los desempeñados por los demás. En este escenario debe entenderse el fomento de la empresa y de la iniciativa emprendedora.

La Comisión Europea ha señalado que la formación es una de las debilidades competitivas más importantes de España y que actúa de freno en el desarrollo tecnológico y crecimiento económico. El Parlamento Europeo en su programa «Estrategia Europa 2020», establece como uno de sus objetivos fundamentales impulsar la formación profesional haciéndola más atractiva lo que lleva a nuevas experiencias en el campo de la innovación, de la creatividad y del espíritu emprendedor.

De todo ello resulta la aparición de numerosos recursos y herramientas de apoyo al emprendimiento en quienes ya poseen un espíritu emprendedor, pero no el fomento del mismo entre las que no lo tienen. Un agravante de lo anterior es que el entorno ha llevado al alumnado a pensar que las mejores salidas del mercado laboral son el trabajo por cuenta ajena y el empleo público en detrimento de la iniciativa emprendedora.

La especialidad de Educación Secundaria de Formación y Orientación Laboral (FOL) puede aportar un valor con su experiencia en la gestión del conocimiento desarrollando una filosofía activa en torno a la Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) del espíritu emprendedor tal y como se desarrolla a continuación.

2. El modelo Canvas

Un modelo de negocio es un resumen de cómo se planifica servir a los clientes de forma ordenada y sistemática. Analiza el proceso para establecer y desarrollar un negocio, desde la financiación, tramitación, adquisición de inmovilizados y existencias. De esta forma se detectan errores antes de invertir. Sirve para establecer una correcta financiación, negociación, determinar objetivos, buscar oportunidades, prever escenarios, etc. Algunos diferencian entre plan de negocios como colección de hechos, estático, frente al modelo de negocio, diseñado para ser cambiado rápidamente y reflejar lo que se encuentra fuera del negocio, dinámico.

Tradicionalmente el modelo más sencillo era instalarse junto al cliente potencial y ofertar el producto o servicio. Con el tiempo se ha sofisticado apareciendo otros modelos como: de dos o más lados (dos o más segmentos de clientes distintos pero relacionados), freemium similar al anterior (un lado numeroso recibe de forma continua un producto y/o servicio gratis, subvencionado por un lado reducido que paga por un servicio adicional), long tail (basado en muchas compra que se venden pocas veces), cebo y anzuelo (regala y el negocio está en los recambios), suscripción (el usuario es un cliente recurrente), crowdsourcing (pequeñas aportaciones por un grupo numeroso), etc.

Al concretar un modelo de emprendimiento se suele utilizar un prototipo de plan de empresa que consiste en completar una serie de áreas organizacionales con relaciones de dependencia en un orden funcional que puede variar. Las cuestiones a desarrollar suelen ser: la forma jurídica (estatutos, órgano y forma de administración), gestión administrativa (para la constitución como en el día a día contable, mercantil y fiscal), análisis económico-financiero (actividad, entorno, previsión de ingresos y gastos y flujos de tesorería), el marketing (segmentando oferta y demanda, determinando precios, políticas de promoción y distribución), análisis de la producción (costes, amortizaciones y provisiones, procesos y secciones de producción), recursos humanos (con políticas de reclutamiento y selección, evaluación del desempeño, formación y retribución), y todo lo anterior lleva a una evaluación global del proyecto. Su compleja elaboración ha incentivado el crear modelos alternativos como el modelo Canvas como paso previo a la iniciativa empresarial, lo que no excluye sino que se puede complementar con el plan de empresa tradicional.

El fomento del espíritu emprendedor a través de la utilización del modelo Canvas como forma de emprendizaje en la formación profesional

El modelo Canvas de creación de empresas ha sido desarrollado por Osterwalder (2011) en su libro *Generación de modelos de negocio*, basado en nueve módulos básicos que reflejen la lógica que sigue una empresa para analizar su viabilidad cubriendo las cuatro áreas principales de un negocio: clientes, oferta, infraestructuras y viabilidad económica.

Parte de una propuesta de valor (lo que hace diferente de la competencia y por lo que un cliente está dispuesto a pagar), bien buscando cosas nuevas, o bien resegmentando un nicho (cambiando algo que existe ofreciendo al cliente mejoras). Esta propuesta lleva a una serie de relaciones con los clientes (que pueden ser personales, automatizadas, a través de terceros, individuales, colectivas, etc.). Los canales a utilizar son esenciales (venta y postventa), con diferentes opciones (directos e indirectos y propios y de socios, ej. equipo comercial propio, una tienda online, una tienda física propia o de terceros, mayorista, etc.). Los clientes son el centro de cualquier modelo y puede que buenas ideas carezcan de interés comercial (no hay nadie que quiera pagar por ello, porque no cubren necesidad o no solucionan problemas, o no se está dispuesto a asumir sus condiciones).

Por otro lado se encuentran las actividades clave que se identifican con lo que somos y queremos llegar a ser; los recursos clave, el cómo hacer la propuesta de valor y los medios con los que se va a contar (humanos, tecnológicos, físicos), de su estudio y análisis depende, en gran parte, que el negocio llegue a ser viable. Finalmente están las asociaciones clave, se recalca la importancia en establecer acuerdos de colaboración con terceros para compartir experiencias, costes y recursos para diseñar, desarrollar y gestionar proyectos de negocio.

Por último pero muy importante se analizaría la estructura de costes (tanto de funcionamiento como financieros), e ingresos, consecuencia de lo demás, que paradójicamente hay que prever de antemano.

3. Metodología de la experiencia innovadora

La metodología de esta experiencia innovadora se ha basado en tres etapas: 1) de formación; 2) fomento del autoempleo y/o en la participación del alumnado en certámenes emprendedores; y 3) de reflexión y revisión cara a posteriores actuaciones.

La primera etapa ha supuesto la participación en varias actuaciones formativas que comienza con la publicación en la *Resolución de 5 de abril de 2011, de la Secretaría de Estado de*

Educación y Formación Profesional, convocando ayudas destinadas a la realización de proyectos de innovación aplicada y transferencia del conocimiento en la Formación profesional del sistema educativo. Como consecuencia varios centros se unen en dicha experiencia, así el IEFPS "Mendizabala" de Vitoria-Gasteiz, el IES "Txurdinaga-Artabe" de Bilbao, el CIFP "Juan de Colonia" y el CIFP "Simón de Colonia". Otras entidades participantes son el Centro Europeo de Empresas e Iniciativas (CEEI) de Burgos, aportando a los emprendedores formación e infraestructura, la empresa Symbiosis, con experiencia en proyectos similares, y la Universidad de Burgos con nuevos servidores de su plataforma de multiconferencia. Todos los participantes compartían objetivos: facilitar la gestión y el acceso al conocimiento, formar al profesorado en metodologías y técnicas que fomenten la creatividad, la innovación, emprendimiento así como la gestión y difusión del conocimiento que permitiesen tutorar y guiar a los alumnos, desarrollar metodologías basadas en el fomento competencias aptitudinales y actitudinales como elementos básicos del conocimiento, de la innovación y del emprendizaje, en un contexto de espíritu crítico, autonomía y creatividad, apoyar al emprendedor en todas las fases de desarrollo del proyecto, desarrollar una herramienta informática facilitadora de la iniciativa emprendedora y del plan de empresa, entre otros. Adicionalmente el CIFP "Simón de Colonia", que ya participa en proyectos como el Aula Empresa (espacio dedicado a acercar la empresa a la formación profesional) buscaba asesorar al alumnado actual y egresado en el desarrollo del trabajo por cuenta propia, en la formación del profesorado dirigido al fomento de la creación de empresas y especialmente en aplicar los contenidos en el módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE), de la especialidad de FOL, entre otros objetivos. Es a lo largo de esta formación que se estableció el primer contacto con el modelo Canvas.

Finalizado este proyecto se procedió a realizar diversos cursos online en plataformas de formación abiertas (MOOC), como los de la Universidad de Maryland, College Park, "Desarrollo de ideas innovadoras para nuevas compañías: el primer paso para los emprendedores", o "Innovación para Emprendedores: De la idea al mercado". Ambos dirigidos al desarrollo de ideas empresariales, partiendo de que en épocas de crecimiento económico hay excelentes oportunidades para la creación de empresas, y los tiempos de dificultades económicas que presentan la necesidad de muchos para crear su propio puesto de trabajo. También se trabajaron aspectos como la necesidad de desarrollar las habilidades necesarias para actuar sobre las oportunidades de negocio innovadoras. Aquí se aplicó en casos prácticos la metodología del Modelo Canvas, examinando los pasos para crear un plan

El fomento del espíritu emprendedor a través de la utilización del modelo Canvas como forma de emprendizaje en la formación profesional

de negocios, implementado ideas en el proceso de innovación desde la generación de ideas hasta la comercialización. Asimismo se participó en el curso de la Universidad Autónoma de México "Cómo ser más creativos", centrado en adentrarse en la creatividad, en los factores que detienen o promueven la misma, utilizando la heurística y modelos como el de Osborn y Parnes y el Design Thinking.

Por último la formación se dirigió a mejorar las competencias en las TIC realizando un curso del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Burgos *Recursos para el diseño de páginas web*, en el que se trabajaron herramientas como WIX o PREZI.

Una vez completada la formación del profesorado se pasó a la segunda etapa, que ha consistido en incentivar el emprendizaje, bien directamente o a través de la participación del alumnado que cursa el módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora, presente en el segundo curso de los ciclos formativos regulados desde la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006).

Como consecuencia de dichas actuaciones una parte del alumnado ha optado por montar su propio negocio en el contexto de crisis económica con el consiguiente proceso de descontrataciones. Así entre el alumnado de los ciclos de Sistemas Electrotécnicos y Automatizados, Sistemas de Telecomunicaciones, Sistemas de Regulación y Control, etc. varios alumnos han optado por generar sus propios puestos de trabajo, decisión en la que por supuesto ha influido el entorno económico. Es determinante que el perfil del alumnado de Formación profesional ha variado en cuanto a edad, experiencia laboral y formativa previa en relación a la existente con anterioridad a la crisis. Junto al alumnado actual y egresado también se ha asesorado a personas ajenas al centro en el desarrollo del plan de empresa que condujo finalmente a la creación de las mismas.

En cuanto a la participación en diferentes experiencias emprendedoras se ha materializado en el programa YUZZ, el Concurso Asociación de Empresarios de Aranda y La Ribera (ASEMAR) y el programa STARTINNOVA.

En el caso del Programa YUZZ, a través del CEEI de Burgos, alumnado del CIFP "Simón de Colonia" de los ciclos de Diseño en Fabricación Mecánica y Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos ha sido seleccionado en las dos últimas ediciones tras haber tenido contacto con el modelo Canvas (2014 y 2015). Este programa más que un concurso para jóvenes emprendedores ofrece formación, apoyo y asesoramiento. Acompaña durante todo el desarrollo del plan de negocio, y si bien hay un premio económico y otros incentivos como viajes a centros de innovación y becas para implementar la idea de negocio, hay que resaltar

la formación y el apoyo continuo. La formación se basa en establecer un itinerario formativo completo y actualizado con masterclass y wokshops con los expertos más relevantes de cada materia, existiendo más de 200 expertos y un apoyo tutorial individual para todos los participantes, además de espacio físico en instalaciones propias de entidades colaboradoras. Asimismo existe un amplio apoyo en la difusión de proyectos.

Por otra parte en cuanto al concurso de emprendimiento de ASEMAR, en el Curso 2013–2014 un grupo del Ciclo de Diseño en Fabricación Mecánica planteó un plan de empresa, partiendo del modelo Canvas centrado en el reciclaje y resultó asimismo finalista. Esta asociación está especialmente interesada en la Formación profesional en el interés por educar para la iniciativa y estimular el espíritu emprendedor entre el alumnado, profesorado y los centros educativos en general. Este premio tienen como objetivo incentivar el sentido de la iniciativa, creatividad y el comportamiento emprendedor de los alumnos que estudian Ciclos Formativos, tanto de Grado Medio como Superior, en Aranda de Duero y comarca, si bien está abierto a la participación de centros externos que implanten su idea en dicha zona geográfica, mediante la presentación y desarrollo de un proyecto basado en una idea novedosa respecto a servicios, productos, procesos, sistemas o negocios.

Por último en cuanto al programa STARTINNOVA se participó en su primera edición en Castilla y León (2014–2015), si bien en otras comunidades autónomas (País Vasco, Asturias, Cantabria, La Rioja) ya se habían realizado ediciones previas. Este programa logró en Castilla y León más de 130 proyectos de más de 600 estudiantes de 33 centros escolares formándose con el objetivo del fomento del espíritu emprendedor entre el alumnado. Su base metodológica es una plataforma de elearning que utiliza conceptos teóricos y ejercicios interactivos con charlas digitales con expertos y numerosos recursos formativos (vídeos, audiovisuales, preguntas de refuerzo, ejercicios prácticos y test de autoevaluación, debates en clase, etc.). El programa consta de 4 bloques:

- 1- Aprendiendo a emprender, para desarrollar las características de las personas emprendedoras (la visión, la proactividad, la capacidad de planificación, la habilidad de comunicación, la capacidad de negociación, la capacidad de sinergia y la motivación) y conocer experiencias de emprendedores, con charlas digitales interactivas.
- 2- Pasar de la idea al proyecto, analizando las variables del modelo Canvas trabajando sus nueve segmentos.

El fomento del espíritu emprendedor a través de la utilización del modelo Canvas como forma de emprendizaje en la formación profesional

- 3- Desarrollo del proyecto, a través del trabajo en equipo identificando una idea y desarrollando el proyecto de emprendimiento.
- 4 Defensa con la presentación de los diez mejores proyectos ante un comité formado por emprendedores, inversores y expertos del mundo de la empresa y la educación.

En este concurso el CIFP "Simón de Colonia" participó con varios grupos resultando uno de ellos, del ciclo de Diseño en Fabricación Mecánica entre los cinco finalistas de su categoría (dos categorías, cada una con 5 finalistas).

Las experiencias han sido altamente gratificantes por el compromiso y participación del alumnado en estas actuaciones lo que supondrá pasar a la tercera etapa de reflexión en la que nos encontramos.

4. Conclusión y contribuciones que se derivan

Como conclusión cabe señalar que las ventajas del Modelo Canvas son evidentes como primer paso para un plan de empresa. Éstas son su simplicidad de interpretación, un enfoque integral y sistémico (cada bloque se encadena a los demás, formando parte del gran sistema del negocio), se pueden hacer cambios y ver sus repercusiones, es aplicable a cualquier tamaño de empresas, completamente visual, permite soluciones rápidas, crear ideas y analizar diferentes puntos de vista fácilmente comprensibles.

El alumnado participante tanto en el desarrollo directo de planes de empresa como en concursos ha comenzado a utilizar este modelo utilizando simultáneamente diferentes TICs como creando páginas web con el programa gratuito WIX o utilizando herramientas como las presentaciones PREZI a la hora de plasmar la idea de negocio.

Ha sido determinante el compromiso del profesorado en estos proyectos unido al diseño curricular del módulo EIE, que busca que el alumnado de formación profesional sea capaz de desarrollar la propia iniciativa emprendedora, tanto en el ámbito empresarial y hacia el autoempleo, como la actitud intraemprendedora en el empleo por cuenta ajena. Busca reconocer y aplicar las competencias laborales de comunicación, liderazgo y motivación, valorando su importancia para lograr un eficaz funcionamiento de las organizaciones así como la mejora del ambiente de trabajo y el aumento de la implicación y el compromiso de las personas que forman parte de ella. Pretende identificar ideas de negocio y definir la

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

oportunidad de creación de una pequeña empresa, valorando las posibilidades y recursos existentes y el impacto sobre el entorno e incorporando valores éticos. Requiere realizar un plan de empresa con las actividades para la constitución y puesta en marcha de una empresa teniendo claro lo relativo a la gestión administrativa, fiscal y comercial básica así como las obligaciones contables y fiscales con la documentación necesaria.

Para tener una visión más completa de esta experiencia y del proceso que se ha iniciado será necesario analizar un recorrido temporal más amplio y la evolución de los negocios que se han iniciado. Conviene contemplar un periodo más amplio para delimitar si este tipo de autoempleo fuertemente condicionado por la situación económica es estructural o coyuntural.

En cualquier caso ha formado una experiencia realmente enriquecedora. El alumnado ha podido comprobar una forma asequible de aproximarse al emprendimiento y las contribuciones de esta experiencia son evidentes tanto a nivel social al favorecer el autoempleo en un contexto de altos niveles de desempleo, especialmente para colectivos con problemas de empleabilidad, como a nivel individual.

En definitiva, esta experiencia puede ser el inicio de un nuevo planteamiento a la hora de configurar los contenidos y temporalización en los módulos de la formación profesional reglada, dadas las ventajas que se derivan de dicho modelo; ya que el actual sistema educativo debe favorecer la aplicabilidad e implementación de la iniciativa emprendedora.

CAPITULO XV

MEDITAKIDS

MEDITAKIDS

Históricamente la palabra meditación solía ir relacionada con una costumbre practicada únicamente en países orientales y más en concreto ligada a países de tradición budista. Sin embargo su práctica se ha ido extendiendo al resto de países y cada vez es más habitual. Actualmente por ejemplo la práctica budista de mindfulness o atención plena, se está incrementando de forma universal. Esta técnica de meditación fue introducida en Occidente por Jon Kabat-Zinn (2003).

En este punto sin embargo habría que hacer también mención a San Ignacio de Loyola, autor de numerosos ejercicios espirituales basados en la meditación. La definición que San Ignacio de Loyola da de ejercicios espirituales es: "Por este nombre, ejercicios espirituales, se entiende todo modo de examinar la conciencia, de meditar, de contemplar, de orar vocal o mentalmente, y de otras operaciones espirituales" (Iglesias 2004).

Podemos hablar por un lado de meditación que en palabras de Eric Harrison (2002) consiste en: "La meditación es el arte de estar relajado y alerta" (p.9) lo cual pone de manifiesto que no es lo mismo meditación que relajación. En la meditación la mente está concentrada y en la relajación en cambio nuestra mente está dispersa y con los pensamientos en movimiento. Campagne (2004) señala por su parte "Lo normal es que se empiece la meditación focalizando la atención sobre una imagen mental concreta, como una flor. Son indispensables dos facultades mentales: presencia mental completa (mindfulness) e introspección, de las cuales, la presencia mental completa es la principal". De todo ello se infiere que la práctica de la meditación no está aparejada a ningún tipo de creencia o religión como en ocasiones se ha sugerido. El objeto de meditación no tiene por qué ser religioso ni estar asociado a ninguna religión en concreto.

Por otro lado hablamos de mindfullnes o Atención plena. Jon Kabat-Zinn (2003) afirma que "consiste en ser consciente de cada instante" (p.32) o de manera más sencilla "la atención plena constituye básicamente una forma determinada de prestar atención. Se trata de mirar profundamente en el interior de uno mismo con la intención de hacerse preguntas y auto comprenderse" (p.43).

La meditación nos lleva a un estado en el que se es consciente de la realidad del momento presente, aceptando y reconociendo lo que existe en el aquí y el ahora, pero sin quedar atrapado en los pensamientos o en las reacciones emocionales que la situación provoca (Kabat-Zinn, 2003).

Aunque ya en los años sesenta empezó a estudiarse y solo de manera esporádica qué beneficios reportaba la práctica habitual de la meditación, no es sino hasta años más recientes cuando se han incrementado los estudios científicos relativos a su análisis.

Estos estudios han demostrado los beneficios que una práctica constante de la meditación reportan. Entre ellos, reduce la ansiedad (Kabat-Zinn, Massion, Kristeller, Peterson, Fletcher, Pbert, et al. 1992), mejora el estado de ánimo (Carlson, Ursuliak, Goodey, Angen y Speca, 2001), tratamiento de la depresión, trastornos de la personalidad, tratamiento del estrés, (Baer, 2003), (Baer, Hopkins, Krietemeyer, Smith y Toney, 2006), y aumento de la atención (Jha, Krompinger y Baime, 2007).

Diversos autores han comprobado que el rendimiento académico en estudiantes universitarios aumentó después de practicar mindfulness dos veces al día (Cranson et al. 1991).

Siendo conscientes de todos esos beneficios cabe preguntarse si los niños se pueden aprovechar de ellos a través de su práctica constante en la escuela y aunque tradicionalmente la meditación parecía ser un campo vetado a los niños, no obstante, en la actualidad van surgiendo diversos estudios dedicados a ellos (Burke, 2010). Para LaBerge (1995) la atención es fundamental en el aprendizaje, por lo tanto si la meditación o mindfulness desarrolla la atención es fácil deducir que la práctica de mindfulness por los niños mejorará su aprendizaje. Siegel (2007) por otro lado considera que uno de los beneficios del mindfulness es el desarrollo de la función reflexiva que este autor reclama como un pilar básico de la educación. Para este autor la función reflexiva incluye el autoconocimiento y la empatía. Y en la misma línea Shapiro, Schwartz y Bonner (1998) realizaron investigaciones en las que afirmaban que "los datos indican que la participación en un programa de mindfulness basado en la reducción de estrés pueden efectivamente incrementar los resultados en el conjunto de los niveles de empatía.

Diversos autores por otro lado coinciden en que la práctica del mindfulness favorece el desarrollo de la creatividad (Langer 2006). También en este sentido neuropsicólogos de la Universidad de Leiden publicaron un artículo relacionando la práctica del mindfulnes con un incremento de la creatividad.

Un estudio realizado por Carboni (2012) trata de relacionar un entrenamiento en mindfulness y un incremento en las tareas de comportamiento en el aula para niños pequeños, con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Este estudio era único ya que la mayoría

MEDITAKIDS

de los estudios e investigaciones que se habían realizado en este sentido tenían como protagonistas a adultos o adolescentes.

Todo ello nos lleva a la reflexión de por qué no llevar la meditación o mindfulness a la escuela. Por qué no dotar a los niños de una herramienta con la cual puedan conocerse a sí mismos, adquirir calma, superar la ansiedad y desarrollar la creatividad y la empatía. En este sentido, Susan Kaiser (2014) afirma que la enseñanza de la atención consciente en la escuela resulta profundamente gratificante y puede llegar a tener un impacto muy positivo a gran escala en nuestra sociedad.

Existen por todo el mundo programas de entrenamiento en mindfulness para alumnos entre los que destacan, Inner Kids Program, Inner Resilience Program, Learnin to BREATHE, Mindful Shools o Stressed Teens, todos ellos americanos. Mindfulness in Scholls Proyect, creado en Inglaterra. Y en nuestro país podemos destacar el programa TREVA (Técnicas de relajación vivencial Aplicadas al Aula), que consta de doce unidades didácticas, siendo el mindfulness una de ellas. Los resultados del programa señalan que la relajación mejora la atención, la concentración y la energía vital.

En este contexto, como profesoras de un aula de infantil, y conscientes del reto diario que supone enseñar a 25 niños, nos planteamos una propuesta de meditación en el segundo ciclo de educación infantil, iniciándola con niños de tres años.

Como profesionales de la educación infantil, a lo largo de nuestra experiencia, hemos percibido en nuestros alumnos un incremento de los conflictos en el patio y en el aula y un nerviosismo general, posiblemente, fruto del ritmo de vida actual.

Son numerosos los niños que en los últimos años desarrollan falta de atención y movimiento excesivo e incontrolado. (Jha, Krompinger, & Baime, 2007) encontraron aumentos significativos en la atención en sujetos que practicaron un programa de reducción del estrés basado en mindfulness.

También han aumentado de forma relevante los diagnósticos de tdha, habiendo autores que señalan esta incidencia entre un 10-15% de los niños en edad escolar. La práctica de mindfulness resulta efectiva para el tratamiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad Carboni (2012).La atención juega un papel fundamental en el aprendizaje (LaBerge, 1995).

La educación infantil, como ciclo no obligatorio dentro de nuestro sistema educativo posee unas características de flexibilidad organizativa que propician el desarrollo de diferentes proyectos y programas educativos que favorecen el desarrollo holístico de los alumnos:

- ✓ La distribución y estructura del aula de Infantil parte de sus necesidades y motivaciones.
- ✓ Se permite una actividad libre y constructiva, además de creativa.
- ✓ Cada niño es atendido de forma individualizada y su aportación dentro del aula es importante.
- ✓ Las actividades en infantil, han dado paso a los proyectos, que María Eugenia Venegas define como modelos que contemplan, respetan y potencian desde la diversidad los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ La metodología con la que se trabaja en infantil, es siempre flexible y adaptada a las necesidades del alumnado, ninguna clase de infantil, es igual a otra.

Nuestro objetivo al iniciar el programa era constatar si se observaban diferencias entre los niños que practicaban meditación y los que no. Nuestra hipótesis al comenzar fue que los primeros desarrollarían mayor creatividad e iniciativa y mostrarían una mayor atención en el aula que los segundos.

Durante el primer año, nuestros alumnos de primero de Educación Infantil se familiarizaron con las posturas básicas de yoga, disciplina que les aporta una mejora constante de la elasticidad y la atención. Estos ejercicios se desarrollan tres días por semana en apenas 15 minutos de duración por sesión, al finalizar la sesión de Yoga se realizaron pequeñas visualizaciones que enseñan a nuestros pequeños a enfocar sus pensamientos mediante un juego en el que se mezcla la imaginación y la meditación. Para nuestro programa estas visualizaciones fueron de gran importancia pues ayudaron a los niños a desarrollar la atención, el silencio y la imaginación y facilitan el ejercicio de meditación.

Diariamente durante los tres cursos de educación infantil, a primera hora de la mañana los niños realizan los estiramientos y la meditación la cual deja de ser guiada en tercero de E.I.

Durante esta práctica las normas sobre el silencio y el respeto mutuo son claras y los niños pueden elegir entre hacer la meditación y estar en silencio sin molestar a sus compañeros.

Se han evaluado los beneficios de esta práctica partiendo de los items de evaluación trimestral propuestos por las profesoras de Educación Infantil para el primer trimestre del tercer curso.

MEDITAKIDS

En esta ocasión se han seleccionado dos items por considerarse especialmente relevantes para la investigación:

- Mantiene una atención continuada en clase.
- Muestra Iniciativa y creatividad.

Ambas premisas son para muchos autores dos de los grandes beneficios que la meditación y el mindfulness tienen para la educación.

Hemos planteado un estudio de método descriptivo exploratorio partiendo de dos grupos de sujetos:

- El primero o grupo experimental, está formado por alumnado de tercer curso de Infantil.
- El segundo grupo o grupo de control, por alumnos de tercer curso de Educación
 Infantil, de diferente centro educativo.

COMPOSICIÓN	SUBGRUPOS	VALORACION	AREAS	ITEMS
3°de infantil	12 niños		Conocimiento	Mantiene una atención continuada en
Grupo Experimental	14 niñas	Profesores Tutores	de sí mismo y autonomía personal	clase. Muestra Iniciativa y creatividad
	13 niños			Mantiene una
3º de infantil Grupo Control	14 niñas	Profesores Tutores	conocimiento de sí mismo y autonomía personal	atención continuada en clase. Muestra Iniciativa y creatividad

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

La escala de evaluación para los items está formada por una subescala de puntuación:

- Se atribuye valor 1 si el alumno consigue el item
- Se atribuye valor 2 si el niño consigue el item muy positivamente
- Se atribuye valor 3 si destaca en la consecución del item.

Los resultados obtenidos para el item : Mantiene una atención continuada en clase son:

Grupo experimental						
Bien	Muy Bien	Destaca				
13	10	3				

	Grupo Control	
Bien	Muy Bien	Destaca
18	6	3

Los resultados obtenidos para el item: Muestra iniciativa y creatividad.

Grupo Experimental					
Bien	Muy Bien	Destaca			
8	10	8			

MEDITAKIDS

Grupo Control					
Bien	Muy Bien	Destaca			
8	14	5			

Los resultados obtenidos indican una ligera ventaja del grupo experimental sobre el grupo control en estos dos items analizados.

Aunque la diferencia entre ambos grupos es pequeña estos resultados nos animan a seguir trabajando en esta línea y a la mejora constante del programa para aumentar sus beneficios.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO XVI

Las competencias emocionales en Educación Infantil

Introducción

Las emociones están integradas en nuestras vidas y forman parte de nuestra identidad. Desde que nacemos, nuestro entorno está entretejido por las emociones que vivimos y que experimentamos día a día. En los primeros años de vida el menor manifiesta sus propias emociones, las recibe de los demás, intenta controlarlas. La forma en cómo se desarrolle emocionalmente dependerá su bienestar y calidad de vida. Influimos en los demás y contribuimos nuestro propio desarrollo emocional futuro.

Es en la familia, donde se establecen los primeros vínculos emocionales y los primeros aprendizajes sociales, es donde recibe el menor su primera Educación Emocional. Posteriormente, basándonos en la Pedagogía Sistémica, hay un orden natural en nuestras relaciones, primero educan los padres y luego la escuela. Es en dicho contexto, la escuela, donde es primordial potenciar y favorecer el desarrollo emocional.

Hasta ahora, el sistema educativo se ha centrado en el desarrollo cognitivo frente al emocional. En los últimos años se ha puesto bastante énfasis en un nuevo enfoque de la educación desde una perspectiva del manejo de las emociones. Actualmente, no existe en el currículum escolar ninguna asignatura que trabaje explícitamente las competencias emocionales. Sin embargo, de una marea implícita, se les exige a los docentes que sus alumnos desarrollen sus capacidades afectivas.

Centrándonos en Educación Infantil, en la comunidad de Castilla y León, en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en su artículo 3 expone que la finalidad de la educación es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. La preocupación por el desarrollo de las competencias sociales y emocionales está llegando a todos los niveles educativos, también al de Educación Infantil.

Pero, ¿Qué se entiende por competencia? ¿Por competencia emocional?. Partiendo que la delimitación del concepto de competencia aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos.

El proyecto DeSeCo, auspiciado por la propia OCDE y desarrollado entre los años 1997 y 2003, define la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas,

conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Concebimos una competencia como "la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia" (Bisquerra y Pérez, 2007, p 64). Implica unos conocimientos ("saberes"), unas habilidades ("saber-hacer") y unas actitudes y conductas ("saber estar" y "saber ser") integrados entre sí.

En el caso de competencia emocional, también el constructo alberga discrepancias en su designación. Para Salovey y Sluyter (1997, p 11) propone cinco dimensiones básicas que compone la competencia emocional: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Posteriormente, para Saarni (2000, p 68) la competencia emocional se relaciona con la autoefiacia al expresar emociones en las transiciones sociales. Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p 69-73) presentan cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.

En nuestra investigación, entendemos como competencia emocional para alumnos de Educación Infantil aquella capacidad para reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar).

a) Conciencia emocional

La conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra, 2000). Esto implica el tomar de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás. Por ello, es fundamental en edades tempranas, desarrollar cada uno de estos aspectos considerando el lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional. Tener conciencia emocional de las propias emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las otras (regulación, autoestima, etc.). Es decir, constituye la guía del desarrollo de las siguientes competencias.

b) Regulacion emocional

Los niños han de enfrentarse a numerosas situaciones a la hora de afianzar su autonomía, aunque muchas veces no saben expresar exactamente sus deseos y necesidades. Todas estas experiencias incomodan al niño, cuyas habilidades motoras y comunicativas son todavía muy

limitadas. Su autocontrol necesita desarrollarse y pueden reaccionar con rabietas, enfados, o incluso manifestar ira contra el profesor u otro alumno. El alumno de Educación Infantil debe comenzar a desarrollar la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, a tener buenas estrategias de afrontamiento, autogenerar emociones positivas y a desarrollar una expresión emocional apropiada. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior; estar abierto a nuevas ideas; afrontar los cambios con flexibilidad, integridad, etc.

c) Competencia social

Consisten en reconocer las emociones de los demás; saber ayudar a otras personas a sentirse bien; desarrollar la empatía, saber estar con otras personas, responder a los demás, conocer las emociones ajenas. Es una competencia que contribuye a la construcción del autoconocimiento emocional. Esta competencia permite a los alumnos de Educación Infantil a reconocer las necesidades y los deseos de otros, permitiéndoles relacionarse con los demás alumnos de forma más eficaz.

d) Habilidades de la vida para el bienestar

Se trata de ofrecer recursos que ayuden al alumno de Educación Infantil a organizar una vida sana y equilibrada, superando las posibles insatisfacciones o frustraciones. En esta competencia podemos incluir las habilidades de organización (del tiempo, del ocio, tareas cotidianas, etc.) la toma de decisiones, mantener buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida cotidiana, etc.), habilidades en la vida familiar, escolar y social, actitud positiva ante la vida y la percepción positiva y disfrute del bienestar. Todo ello, de cara a potenciar el bienestar personal y social y la calidad de vida del menor

Basándonos en Dobrin y Kallay, 2013; Lau y Wu, 2012; Poulou, 2014; defendemos la necesidad de potenciar las competencias emocionales en Educación Infantil para favorecer el desarrollo emocional del menor. Y que éste desarrollo suceda en paralelo con el desarrollo cognitivo para así ayudar a los niños y niñas a adaptarse a su entorno

Método

Muestra

La muestra está compuesta por 123 alumnos/as que cursa sus estudios de Educación Infantil en un centro público de enseñanza Infantil y Primaria (CEIP), en total seis grupos de segundo ciclo de Infantil, en concreto 2º curso. Toda la muestra está escolarizada en un colegio público, situado en un barrio de Burgos (ver Tabla 1).

Es un Centro Educativo de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Imparte los tres niveles del segundo ciclo de Educación Infantil y los seis niveles o cursos de Educación Primaria. Tiene seis clases por cada nivel y una capacidad de 1.350 alumnos. Es uno de los centros con mayor número de alumnos matriculados de la comunidad autónoma de Castilla y León.

Tabla 16.1. *Muestra en función de la variable sexo.*

MILECED A TO	TOTAL	VARONES	MUJERES
MUESTRA	123	61	62

Instrumentos

Ha mostrado una buena consistencia interna en esta investigación (alfa = .865).

Escala RRER

La Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER), diseñada por Cepa y Heras (2013) mide el nivel de competencia emocional, entendiendo por competencia emocional, la capacidad que tiene una persona para reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar).

Es una escala que está formada por 5 sub-escalas.

Sub-escala: Reconocimiento de emociones a través dibujos y fotografías (alfa = 0,748)

Esta sub-escala está compuesta por 15 ítems, cada ítem presenta 4 imágenes (dibujos o fotografías), el niño debe señalar la emoción que el examinador le pronuncie verbalmente.

Presenta 9 ítems con dibujos y 6 ítems con fotografías, empezando con los dibujos y terminando con las fotografías. Con todos ellos, se ha intentado mostrar de lo más sencillo a lo más complejo.

En ella, se mide el reconocimiento de emociones tanto básicas (alegría, tristeza, etc.) como complejas (vergüenza, etc.), ambiguas (sorpresa), negativas (miedo, etc.) como positivas.

• Sub-escala: Reconocimiento de emociones a través situaciones contextuales (alfa = 0,702)

Está compuesta por 15 ítems, cada ítem presenta una situación contextual mediante un dibujo. Se muestra al niño 4 caras que expresan diferentes emociones. Dichas caras pertenecen al protagonista de la situación contextual. El alumno deberá señalar la cara más adecuada a la situación contextual que el examinador le exponga verbalmente.

En esta sub-escala se intenta medir el reconocimiento de emociones tanto básicas (alegría, tristeza, etc.) como complejas (vergüenza, etc.), ambiguas (sorpresa), negativas (miedo, etc.) como positivas (deseo).

• Sub-escala: Regulación emocional. (alfa = 0.705)

Está compuesta por 15 ítems, 5 ítems de control de la impulsividad, 5 ítems de control del enfado y 5 ítems de tiempos de espera. Se muestra al alumno dos tarjetas que son las opciones de repuesta del ítem. El menor debe escoger la tarjeta que más se adecue a su comportamiento.

• Sub-escala: Empatía. (alfa = 0.758)

Consta de 10 ítems con los que se intenta medir el grado de empatía. Para ello, se muestra al niño un dibujo que representa una situación y se le describe verbalmente dicha situación. Posteriormente se le ofrece dos opciones de forma verbal, el menor deberá elegir una de ellas y emitir su respuesta.

• Sub-escala: Identificación y resolución de problemas. (alfa = 0.760)

Se presentan 5 problemas, cada uno está representado por un dibujo. Consta de dos apartados diferenciados, uno el identificador del problema y otro el de resolución del problema.

Resultados

Una vez recogido la información se procedió a informatizar y codificar los datos para poder procesar los resultados obtenidos y realizar los pertinentes análisis estadísticos a través de un software estadístico: El programa *Statistical Package for the Social Sciences 21* (SPSS; versión 21).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente nos vamos a centrar en el análisis estadístico descriptivo del nivel de competencias emocionales. Para toda la muestra, las puntuaciones oscilan entre 13 y 59, la media se sitúa en el valor de 42,12 con una desviación típica de 8,603 (ver Tabla 2).

Tabla 16.2. Nivel de competencias emocionales de la muestra

	N	Puntuación mínima	Puntuación máxima	Media	Desviación Típica	Pe Q ₁	rcenti Q ₂	iles Q₃
COMPETENCIAS EMOCIONALES	123	13	59	42,12	8,603	36	43	49

Con el propósito de analizar los datos en función del sexo, los resultados obtenidos de la escala "RRER" sobre la muestra, los datos de la tabla 3 nos confirman que las mujeres obtienen un rango promedio superior a la de los varones y esta diferencia es significativa (p< 0,01).

Tabla 16.3. Diferencias en función del sexo

	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
VARÓN	61	51,63	3149,50	-3,20	0.001
MUJER	62	72,20	4476,50	-3,20	0,001

Analizando las dimensiones de las competencias emocionales, la muestra obtiene altas puntuaciones en conciencia emocional (reconocimiento de emociones a través de dibujos y fotografías) y regulación de emociones frente a otras dimensiones como la empatía y la resolución de problemas. Observamos que la dimensión que mayor dificultad puede presentar para la muestra es el reconocimiento de emociones a través de situaciones contextuales (ver Tabla 4).

Tabla 16.4. Dimensiones de las competencias emocionales

COMPETENCIAS EMOCIONALES	N	P.	P.	Media	Desviación	Percentiles		
COMPETENCIAS EMOCIONALES	IN	Mínima	Máxima	ivieuia	Típica	Q ₁	Q ₂	Q ₃
Reconocimiento de emociones a través de dibujos y fotografías	123	5	17	11,85	2,321	11	12	13
Reconocimiento de emociones a través de situaciones contextuales	123	0	11	7,05	2,093	6	7	8
Regulación emocional	123	0	15	10,66	2,855	9	11	13
Empatía	123	0	10	5,86	2,300	4	6	8
Identificación y resolución de problemas	123	0	10	6,84	2,405	6	7	9

Analizando las dimensiones de las competencias emocionales, los resultados obtenidos en función del sexo, las mujeres obtienen rangos de promedios superiores con respecto a los varones en todas las dimensiones de las competencias emocionales. Con respecto de la dimensión de empatía, aparecen diferencias estadísticamente significativas (p< 0,01) (ver Tabla 5).

Tabla 16.5. Dimensiones de las competencias emocionales en función del sexo

IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES A TRAVÉS DE DIBUJOS Y FOTOGRAFIAS	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
VARÓN	61	59,11	3605,50	0.00	0.045
MUJER	62	64,85	4020,50	-0,90	0,367
IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES A TRAVÉS DE SITUACIONES CONTEXTUALES	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
VARÓN	61	55,57	3389,00	2.04	0.044
MUJER	62	68,33	4236,50	-2,01	0,044
REGULACIÓN EMOCIONAL	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
VARÓN	59	52,80	3115,00	-2,52	0,011
MUJER	62	68,81	4266,00	-2,32	0,011
EMPATÍA	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
VARÓN	61	52,05	3175,00	-3,10	0,002
MUJER	62	71,79	4451,00	-3,10	0,002
IDENTIFICACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
VARÓN	61	54,90	3349,00	2 22	0.026
MUJER	62	68,98	4277,00	-2,22	0,026

Los datos de nuestra investigación siguen demostrando, al igual que investigaciones previas (Eisenberg, Caprara, Pastorelli y Bandura,1995; Garaigordobil y García, 2006; Mestre, Samper, Frías y Tur 2009; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006), diferencias de género, en concreto, en el constructo de empatía.

Discusión

El objetivo de esta investigación era estudiar las competencias emocionales de los alumnos de Educación Infantil. Somos conscientes de los serios obstáculos para evaluar las competencias emocionales de los menores. No obstante, consideramos que la evaluación a través de la escala "RRER" es una buena alternativa de evaluación para la Educación Emocional.

El estudio que se ha realizado subraya además la importancia del aprendizaje de las competencias emocionales como una prioridad básica en el sistema educativo de cualquier persona, en concreto en los alumnos de Educación Infantil, que redundará directamente en su Inteligencia Emocional, en su desarrollo integral, en su bienestar y calidad de vida.

En la etapa de la Educación Infantil se ofrecen los primeros aprendizajes y las primeras experiencias educativas. Es importante que para poder llevar a cabo esas prácticas educativas se tengan en cuenta las competencias emocionales, dada su importancia social y formativa. Es necesario un esfuerzo significativo por parte de la comunidad educativa, pero ha de ser los docentes de Educación Infantil los que han de tomar la iniciativa de fomentar y trabajar las competencias emocionales en el aula.

Creemos necesario implicar al tutor, las familias y otros agentes educativos que formen parte de la educación de los menores a que favorezcan el desarrollo de la conciencia emocional (identificación de emociones y reconocimiento emociones en situaciones contextuales), regulación emocional, empatía y resolución de problemas de los alumnos de Educación Infantil.

En conclusión, los datos apuntan que las propuestas actuales con programas generales para mejorar la adquisición de competencias emocionales podrían ser insuficientes. Por tanto, proponemos la posibilidad de desarrollar programas específicos para potenciar las competencias emocionales de los alumnos de Educación Infantil y así favorecer la Educación Emocional de los menores.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO XVII

La familia y los trastornos de la conducta alimentaria: Estructura familiar y riesgo

Introducción

Aunque siempre se ha señalado la relación entre familia y enfermedad mental ésta ha sido poco estudiada, sobre todo si tenemos en cuenta que todos los modelos teóricos aceptan la influencia que tiene la familia en el desarrollo emocional y en el aprendizaje. Esta falta de atención contrasta con el enorme esfuerzo, tanto personal como social, que invertimos en educación para adaptar a las personas a la vida en comunidad y potenciar su desarrollo, siendo como es la familia la base sobre la que se asienta cualquier proceso de aprendizaje.

La familia como subsistema del sistema social del que participa se ve influida por los cambios que en él se producen. Desde la década de los años 60 del siglo pasado la sociedad occidental ha sufrido una trasformación que ha dado en llamarse posmodernidad y que ha traído consigo muchos puntos de vista de concebir la realidad y un grado de libertad individual antes no conocido, pero también un debilitamiento de la autoridad y con ello de la responsabilidad sobre los actos individuales que implica que el concepto de realidad deje de ser unívoco y predomine la individualidad sobre el grupo (*Vattimo, 1990; Marina, 2000; Lipovetsky 2003*). La sociedad que surge en la posmodernidad mira hacia el exterior y enfatiza la apariencia y el éxito frente a la construcción personal, lo que se refleja en el actual descrédito de los referentes sociales (partidos, iglesia, etc.). Este proceso ha propiciado un cambio que ha trasformado la estructura social histérica previa en la actual estructura narcisista (*Lowen, 1986*), lo que favorece la aparición de nuevos síntomas y de entre ellos los trastornos de la conducta alimentaria que son su paradigma (vacío interior, culto por la imagen y el éxito ...).

La estructura familiar y algunas actitudes de los padres y madres podrían tener una importancia relevante en cómo se desarrollan los trastornos de la alimentación, en cómo se manifiestan e incluso en cómo se mantienen, pero los estudios que hemos encontrado se basan sobre todo en series pequeñas de casos y en observaciones clínicas no contrastadas. Dada la importancia que estos hallazgos podrían tener para el abordaje y la prevención de un trastorno que desde el inicio de la posmodernidad ha multiplicado su prevalencia por 30 (Gotestam y Agras, 1995) y que afecta a una de cada 20 adolescentes (Gambill, 1998), hemos querido profundizar en el conocimiento de estas relaciones buscando una serie amplia de familias con TCA que pudiéramos comparar con otro grupo de familias sin patología para vislumbrar en qué se diferencian unas de otras a pesar de estar atravesadas por el mismo contexto social.

Material y método

Instrumento:

El objetivo principal de nuestra investigación fue determinar la relación existente entre las diferentes estructuras familiares y los trastornos de la conducta alimentaria, para posteriormente distinguir qué elementos de su estructura pueden favorecer la presencia en la familia de un TCA.

Para definir dicha estructura se procedió a la elaboración de un cuestionario heteroaplicado, compuesto por 17 preguntas específicas con tres alternativas de respuesta cada una, clasificando a las familias en función de los elementos que la componen (jerarquía, estilo de liderazgo, tipo de apoyo familiar, alianzas y coaliciones). También se incluyeron preguntas sociodemográficas y sobre aspectos extra-estructurales. Posteriormente y para asegurar que la recogida de datos se hiciera de forma similar se elaboró una guía para los entrevistadores que además fueron entrenados en su aplicación.

Muestra:

La muestra estuvo compuesta por dos grupos:

	Nº de Familias	Extraídas de:
Grupo de Estudio	135	Familias biparentales con 1 a 4 hijos, uno de ellos, de entre 14 a 26 años que vive en el núcleo familiar de origen, acude a tratamiento en nuestro Servicio por diagnostico de TCA (AN, BN, o TCANE) según criterios DSM IV-TR.
Grupo de Control	135	Familias extraídas aleatoriamente de Centros Educativos e Institutos de la Ciudad y Provincia de Burgos con iguales características socio-demográficas pero que No tienen ningún diagnostico DSM IV-TR entre los miembros de la familia nuclear.

Recogida de datos:

La recogida de datos se realizó durante una entrevista semi-estructurada de aproximadamente una hora y media de duración, en la que tenían que estar presentes la persona identificada y al menos uno de sus padres (generalmente acudía su madre), a los que se preguntaba por los ítems del cuestionario según el protocolo preestablecido. La información obtenida se incorporó a una base de datos y fue codificada, interpretada y analizada por medio del paquete estadístico SSPS, versión 18.

Resultados:

El GE tenía una media de edad de 19,79 años, no diferente desde el punto de vista estadístico, de la del GC (19,22 años). Tampoco había diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género (6 varones y 129 mujeres en cada grupo) ni en cuanto al número de hermanos y el puesto que los sujetos señalados ocupaban en ella. En cuanto al tipo de TCA en el grupo de estudio, 47 sujetos (34,6%) presentaban una AN purgativa, 33 (24,2%) AN restrictiva, 28 (20,6%) BN y 28 (20,6%) TCANE

Estructura familiar

Relación entre los miembros de los subsistemas:

Para el estudio de de la estructura familiar se analizaron sus diferentes elementos. En primer lugar y para conocer cómo era la relación entre los miembros de los subsistemas analizamos la *actitud materna*, atendiendo a las siguientes variables <u>dedicación</u>, <u>distanciamiento y vínculo</u> resultando que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a la *dedicación* que estas tenían al cuidado de sus hijos, sin embargo al analizar la *distancia* a la que se situaban encontramos que entre las madres TCA se daban en exceso las actitudes "complaciente" (60% vs 37%), entendida esta como un estilo pasivo, que rechaza y delega sus propios deseos y necesidades en pos de satisfacer los de los demás, y "egoísta" (11,9% vs. 2,2%), que engloba a las madres que imponen sus deseos sin tener en cuenta las necesidades de los otros, frente a la actitud "responsable" (tienen en cuenta las necesidades de su familia, a la vez que las propias, atendiendo al interés del grupo familiar) de las madre del GC (Chi² 32,36; p 0,000). También había diferencias estadísticamente

significativas (Chi² 31,14; p 0,000) en la forma de *vincularse*: las madres TCA establecían en exceso vínculos del tipo "excesivo" (con ansiedad de separación, dependencia diádica madrehija, basada en vínculos inseguros, 44,4%) y "bajo" (vínculos ambivalentes y poco afecto, 20,7%), mientras que en el GC había una sobrerrepresentación del vínculo "seguro" (67,4%).

Por su parte, los padres de ambos grupos "conciliaban" el trabajo con la atención a sus hijos o tenían una "escasa" dedicación a su cuidado, de manera que, como en el caso de las madres tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en este aspecto entre ambos grupos de padres. Sin embargo la *distancia* a la que se situaban de sus hijos difirió (Chi² 26,93 p 0,000), en el GE predominaban las actitudes "complaciente" y "egoísta" (28,1 % GE vs. 11,9% GC y 37,0% GE vs. 22,2% GC respectivamente) mientras que en el GC era más frecuente la actitud "responsable" (34,8 GE vs. 65,9 GC). En cuanto a la forma de *vincularse* también encontramos diferencias estadísticamente significativas (Chi² 21,98 p 0,000), los padres del GE tenían un vínculo "bajo" (46,7% GE vs. 23% GC) y entre los del GC predominaba el tipo de vínculo "seguro" (68,1% GC vs. 40% GE). El tipo de vínculo "excesivo" era similar y poco frecuente en ambos grupos (13,3% GE vs. 8,9% GC).

Comunicación:

Cuando estudiamos la comunicación familiar encontramos diferencias significativas (Chi² 52,16; p 0,000) en *Expresión Emocional*: En el GE había más casos de los esperados de "alta" y "muy baja" (53,3 % y 10,4%) frente a la "baja" expresión emocional del GC (79,3%). En lo que se refiere a la *Relación Afectiva de los Padres* las diferencias significativas (Chi² 34,67; p 0,000) se centraron en que en el GE fue más frecuente el "enfrentamiento" y las relaciones "distantes" frente a la "buena" relación afectiva del GC.

Jerarquía:

El Liderazgo familiar en ambos grupos era mayoritariamente ejercido por la madre, sin embargo hubo diferencias significativas (Chi² 22,00; p 0,000), en el GE estaban sobrerepresentados, con respecto al GC hay un error), la "falta de liderazgo" y en menor medida el del "padre" (20,7% Y 19,3%), mientras que en el GC en exceso el liderazgo "compartido" o el de la "madre" (58,5% y 23,7% respectivamente).

A la hora de <u>Crear las Normas</u> también se diferenciaban los dos grupos de familias (Chi² 35,41; p 0,000): El estilo "anárquico" (39,3% GE vs. 10,4% GC) está representado en exceso en el GE y el estilo "democrático" en el GC (31,9% GE vs. 61,5% GC). Es de reseñar que el estilo "autoritario" era comparable en los dos grupos (28,9 GE vs 28,1 GC). En las familias del GE había también más casos de los esperados en los que se hacía una <u>Aplicación de la Norma</u> "imprevisible" y "rígida" (38,5% y 19,2%) a diferencia del GC (Chi² 64,42; p 0,000) en el que predominaba la forma "flexible" (88,1). Por fin, en lo que no se diferenciaban ambos grupos de familias era en la <u>Sanción de las Normas</u>, si bien era algo más frecuente la forma "flexible" (40,7% vs. 28,1%) en el GC y la forma "sin consecuencias" (29,6% vs. 42,2%) en el GE.

Límites:

En el GE encontramos más casos de los esperados de madres que ejercían un *control* "distante" al contrario que en el GC donde el control era "cercano" (Chi² 25,39; p 0,000), sin embargo el número de madres "controladoras" fue similar en ambos grupos. Los padres se comportaron de forma similar a las madres, *control* "distante" en el GE y "cercano" en el GE (Chi² 7,46; p 0,024), aunque eran menos controladores que sus esposas.

También hubo diferencias en la <u>capacidad de afrontamiento de los problemas</u> entre ambos grupos de familias (Chi² 57,20; p 0,000): En el GE está representada en exceso, si lo comparamos con el GC, la "falta de percepción" y en menor medida la "percepción de falta de habilidades" frente a la representación en el GC de la "percepción de habilidades".

Organización de las comidas:

<u>La organización de las comidas se</u> ha considerado una variable que influye en el desarrollo y mantenimiento de los TCAS. En nuestras muestras en el GE predominó la organización de la comida "nula" y "excesiva" frente a la "adecuada" del GC (Chi² 43,82; p 0,000).

Discusión

Los resultados muestran que existen numerosas diferencias entre los grupos de familias que componen el GE y el GC. Sin embargo, en el GC encontramos algunas familias con estructura similar a la mayoritaria en el GE, aunque en ninguna de ellas se haya producido entre sus

miembros sintomatología ni diagnósticos psiquiátricos, al menos hasta la actualidad. De igual manera, había algunas familias en el GE con una estructura similar a la que predominaba en el GC. ¿Entonces cómo influye la estructura familiar en el TCA? Quizás algunas estructuras son un terreno para la aparición de patología, aunque no un factor suficiente para que se dé, y se requiera otros factores extra-familiares para que se manifieste el trastorno. Por otra parte, estas mismas estructuras en presencia de factores protectores no promoverían su aparición. Trataremos entonces de repasar las variables analizadas y valorar su contribución a los TCAS.

Una característica común a ambos grupos de familias es que reflejan las características propias de la posmodernidad: predominio del individualismo, relaciones horizontales y cercanas, madres incorporadas al mercado laboral que ostentan el liderazgo familiar, debilitamiento de la autoridad y valores, narcisismo y sentimientos depresivos.

Si analizamos la estructura familiar, las variables referidas al subsistema estudian la actitud de los padres hacia sus hijos tanto en lo que se refiere al tiempo que les dedicaban y al lugar que ocupaba entre sus preferencias, como a la distancia a la que se situaban de ellos y la calidad del vínculo que desarrollaron. En primer lugar, y si no fijamos en la dedicación vemos que aunque se ha señalado que familias tradicionales con separación de roles y madres que trabajan en casa protegen de que aparezca un TCA (Calvo Vinuela, 2002), nuestros resultados no confirman esta afirmación, las madres de ambos grupos se comportaban en este aspecto de igual manera y por tanto no parece que el hecho de que la madre trabaje o no, o esté más o menos tiempo dedicada a los hijos, proteja de que aparezca un TCA, sino, más bien, el cómo ejerce su función.

En segundo lugar, y en cuanto a la distancia a la que se situaban de sus hijos los resultados indican que los padres y madres TCA en gran medida se polarizaban en dos extremos, o eran más complacientes y tenían un estilo pasivo que rechazaba y delegaba sus propios deseos y necesidades en pos de satisfacer los de los demás, o eran más egoístas imponiendo sus deseos sin tener en cuenta las necesidades de los otros. Estos resultados son coincidentes con los encontrados por Suzuki (1994) o Sayin (2004) que describían a los padres como distantes, inestables emocionalmente y con rasgos narcisistas.

Una madre poco cariñosa es entre las posibles causas de insatisfacción de los adolescentes con su familia la que tiene mayor peso (Chamblás, 2000), y las madres de TCAS han sido descritas como sobreprotectoras, sobreimplicadas y muy dependientes, con dificultades de separación y falta de límites (Sayin, 2004) o fuertes, rígidas y dominantes, pero al mismo

tiempo poco cálidas (Selvini, 1999). Esta ambivalencia, mezcla de escaso afecto o de rechazo con sobreprotección (Steiger, 1989; Onnis, 1990; Suzuki, 1994; Palmer, 1998; Cava, 2003; McDermott, 2010; Swanson, 2010), daría lugar a una relación del paciente con su madre caracterizada por las necesidades de aprobación, la desconfianza interpersonal y un estilo negativo de atención (Shomaker, 2009, Amianto, 2010). Vemos pues, que existe bastante acuerdo en describir la relación madre-hijo como simbiótica pero agresiva (Bonenberger, 1988, Overbeck, 1979) u hostil (Jonckheere, 1988), que en el caso de los TCAs se hace sobre un vínculo narcisista (Sayin, 2004). Las madres TCA de nuestro estudio tendían a establecer una vinculación caracterizada por la ansiedad de separación, la dependencia diádica madrehija o por la ambivalencia y el escaso afecto, lo que en ambos casos indica que hacen vínculos inseguros. Sin embargo un tercio de las madres no compartían este patrón y, a pesar de vincularse de forma segura, sus hijas sufrieron patología. De igual manera, otro tercio del grupo de control que establecían vínculos inseguros, al menos en el momento de la evaluación, no presentaban trastornos psiquiátricos. Esta discrepancia indicaría que una vinculación insegura madre-hija, a pesar de su importancia, no es causa suficiente para que aparezca un TCA, quizás porque esta relación de dependencia diádica no se da apenas entre los padres varones (65,1% madres vs 13,3% padres) que podrían en estos casos tener un efecto compensador. En este sentido, es de reseñar que la vinculación que implica rechazo del padre hacía el hijo se encontró en la mitad de los padres del GE, si tenemos en cuenta el modelo etiológico de Selvini (1991) en el que la hija se vuelve hacia el padre ante el conflicto conyugal, no es extraño que este rechazo paterno multiplique por un 14,7 el riesgo de que una adolescente tenga un TCA (Cava 2003).

Y es que, y de acuerdo con Selvini (1991), Treasure (2008) y Weisbuch (2010) encontramos familias frágiles con padres enfrentados entre sí o con una relación distante y en las que es frecuente una comunicación basada en el rechazo y las altas exigencias (Selvini, 1991; Treasure, 2008; Weisbuch, 2010)

En cuanto a la organización jerárquica familiar, de igual manera que en GC, las familias TCA estaban mayoritariamente lideradas por las madres, pero a diferencia de aquellas predominan las familias con déficits estructurales. Entre ellas hemos encontrado un grupo nada desdeñable en el que nadie asume el liderazgo, con estilos anárquicos o autoritarios incongruentes que aplican la norma de forma imprevisible y muy rígida. En este sentido los resultados se alejan de los del GC (61,5% de democráticos) que es similar a los encontrados por Meil (2006) en población española. Curiosamente no había diferencias entre ambos grupos en el estilo

autoritario, lo que apoya la conclusión de Chamblás (2000) de que no había asociación entre el autoritarismo y la insatisfacción familiar de los jóvenes, aunque los que vivían en un medio democrático se sintieran más cómodos en sus casas. Como las familias de la población general española estudiada por Meil (2006) las familias del GE y del GC eran poco estrictas, en ese estudio solo el 8% de los padres eran partidarios del castigo a pesar de que cuando los padres no se implican en la disciplina del hogar y sobre todo cuando las normas y su sanción son imprevisibles los jóvenes sienten mayor insatisfacción con su familia (Chamblás, 2000).

Como en las familias que encontraron Suzuki (1994) y Cava (2003) en el GE las madres eran excesivamente controladoras o no controlaban a sus hijos, mientras que los padres eran más distantes (50%), sin embargo un tercio de las pacientes TCAs tenían una madre que ejercía un control cercano.

Dare (1994) ha definido a las familias con TCA como psicosomáticas, esto es, evitadoras de conflictos y con baja expresividad emocional, nosotros hemos comprobado que las familias del GE tendían a evitar los problemas por no tener habilidades de resolución para afrontarlos o simplemente por no ser conscientes de su existencia, a diferencia de las familias del GC que mayoritariamente tenían habilidades de resolución de problemas.

Un aspecto que queremos señalar es que numerosos autores (Pike 1991; Mellin, 2004; Neumark-Sztainer, 2004; Krug, 2004; Neumark-Sztainer, 2009, Haines 2010) vienen alertando de que hacer pocas comidas en familia sería un factor de riesgo de tener un TCA. Sin embargo estos encuentros familiares en España se hacen cada vez más excepcionales, el 1/3 de los padres y 1/4 de las madres con un trabajo remunerado comen fuera de casa los días laborables, cifra que en las grandes ciudades llega al 43% y al 28% respectivamente (Meil, 2006), de forma que las comidas familiares se han ido reduciendo en el mejor de los casos a los fines de semana y solo mientras los hijos aún no son autónomos. En nuestro estudio el GE y el GC presentaron diferencias estadísticamente significativas en este aspecto, el 46,7% de las familias del GE frente al 11,1% del GC tenían conductas de riesgo (ya fueran comer solos o en un ambiente poco gratificante). Estos nuevos estilos de vida reflejarían la tendencia posmoderna a la individualidad y un cambio de prioridades que relega al grupo familiar a un segundo lugar, más que a las circunstancias particulares de cada familia, ya que nuestro estudio se ha realizado en una ciudad mediana en la que aún es posible conciliar la vida laboral con comer en familia en la mayoría de los casos, aunque también podría reflejar las dificultades familiares propias del TCA, tanto por la actitud de los padres como por la conducta de la persona que presenta el trastorno.

Para finalizar estudiamos que factores familiares de los estudiados podrían implicar más riesgo para que aparezca un TCA, los datos estadísticos pusieron de relieve que las familias rígidas, con normas caprichosas y expectativas hacia sus miembros poco realistas, sin empatía, y sobre todo, con una actitud de negación de los problemas, reunían demasiadas posibilidades de que se de un TCA en ellas.

Factores de Riesgo para un TCA

- Aplicación rígida de la norma (hasta 9 veces más riesgo)
- Afrontamiento basado en la falta de reconocimiento de problema (hasta 8,5 veces más riesgo)
- Alta expresión emocional (hasta 6,9 veces más riesgo)
- Aplicación imprevisible de la norma (hasta 4,7 veces más riesgo)

Conclusiones

Este estudio indica que las familias en las que hay un miembro con un TCA difieren en su estructura de las familias que no tienen patología psiquiátrica entre sus miembros de primer grado, unos tienen que ver con la distribución del afecto, y otros con la organización y la forma de afrontar los problemas. Estas diferencias parecen tener importancia en la aparición y mantenimiento de los TCAs, aunque no parecen ser su causa única. Y que no tienen una influencia decisiva en la aparición o mantenimiento del TCA entre otras variables, que la madre trabaje fuera del hogar, que el liderazgo sea materno, el tiempo que los padres y madres dedican al cuidado de los hijos, que se dé un estilo autoritario de liderazgo o cómo se sancionan las infracciones a la norma

Desde este punto de vista, los resultados indican una vía que podría ser eficaz para prevenir la aparición de los TCAs y cambiar su curso, atenuándolos o modificando su curso, esto es pueden iluminar tanto acciones preventivas como de intervención clínica. En este sentido queda patente la importancia de incorporar las intervenciones familiares en el tratamiento de los TCAs y la conveniencia de establecer acciones comunitarias que favorezcan modelos

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

estructurales y conductas familiares más funcionales. En este sentido las escuelas de padres como método para la prevención universal podrían tener un impacto importante, sobre todo cuando el clima social hiperindividualista favorece el debilitamiento de las estructuras familiares y la aparición de los aspectos más narcisistas.

CAPITULO XVIII.

Recetas gramateatrales: Metodología creativa para aprender nuevos lenguajes expresivos

"El descubrimiento de un nuevo plato es de más provecho para la humanidad que el descubrimiento de una estrella"

(Brillant- Savarin)

Las *Recetas gramateatrales* analizan y experimentan ideas de pedagogía creativa a través de una didáctica activa que vincula comida, gramática, teatro y vida.

¿Por qué el resultado de un plato gastronómico es más de la suma de sus ingredientes? Empezar con esta reflexión metafórica nos acerca rápidamente al secreto de las Recetas gramateatrales y a la importancia que conlleva la fuerza de un grupo intercultural a la espere de aprender cualquier asignatura.

De hecho, el resultado recién nombrado, la importancia de aquel "más de la suma" está en el cruce sinérgico entre el formato de un laboratorio de cocina y el de un juego teatral, el resultado de una didáctica creativa e interactiva, una ocasión para construir relaciones positivas dentro de un grupo que comparte un viaje común: el aprendizaje de nuevos contenidos, la investigación de un nuevo lenguaje, la memorización de nuevas palabras de un idioma y la experiencia cultural que lo representa.

El origen de la actividad didáctica que presentamos está basado en la práctica de los idiomas a través del juego del teatro humano en el cual una receta de cocina se convierte en un guión"canovaccio" llegando a crear interacciones e improvisaciones corporales y lingüísticas, exploraciones sonoras, gestuales, olfativas y poéticas entre los participantes.

El connubio que exponemos se originó en el año 2009, cuando un profesor titular de italiano de la Escuela Oficial de Idiomas de Santiago de Compostela, me invitó a colaborar durante las jornadas culturales de italiano que organizaba la escuela, para impartir un taller en el cual enseñar a sus alumnos como preparar un típico postre italiano: el Tiramisù.

Aunque me gustara cocinar, no me veía preparada para dar una clase con el delantal de una pastelera-presentadora estilo *reality* televisivo italiano. Pero sí me pude imaginar con un "delantal teatral"...Así que le propuse la idea de crear un postre interactivo-teatral para sus alumnos, y transformarles en una "performance colectiva" de pensamientos, evocaciones, palabras, sonidos, acciones: como si fueran un carrusel de cuerpos-ingredientes, cada uno con las propias calidades nutritivas, capaces de interactuar e integrarse en un plato único de

¹² Canovaccio se le Ilamó a la forma que encontraron los actores de la comedia del arte para llevar un registro de los guiones de las obras, de las comedias que representaban. Según otras fuentes (Miclacewsky) significa "una trama neutra y uniforme en la que se puede bordar todo lo que se quiera..."

aprendizaje. Comuniqué inmediatamente la idea a mi Asociación italiana *Multiker*. *Le molte cretaività* y la supervisora científica la psicopedagoga Giovanna Corni, evaluó positivamente el planteamiento, apoyándolo con entusiasmo.

Esto generó nuestras Recetas gramateatrales, basadas en técnicas provenientes de la Didáctica Activa, de la Pedagogía Creativa, de la Antropología Teatral y del Teatro Social y de Inclusión, en sinergia con el ADN de *Multiker*. *Le molte creatività*, que desde hace más de treinta años recoge y valoriza las buenas prácticas de animación en su territorio.

Durante el taller, como explicábamos, los alumnos "llegan a ser", con sus propios cuerpos en acción, vivos "ingredientes teatrales" de modo que, gracias al expediente de la recepta-guión viven una sabrosa experiencia comunicativa y gramatical, en un campo de fuerzas relacionales interdisciplinares, todo dentro de una alquimia creativa. El grupo de trabajo, después de un *work in progress* colectivo, acaba representando la receta que se les propone.

El objetivo principal es poder vivir la experiencia del proceso, sin limitarse al resultado del producto. Aunque se acabe creando un suculento tiramisù -al tratarse de aprender el idioma italiano-, o de una colorida sangría -en el caso del idioma castellano-, de un pragmático sándwich -para el inglés-, de un refinado stollen -para el alemán- o de un rollito primavera-para el idioma chino-. El *Pan gramateatral* es nuestra propuesta universal para explorar cualquier lenguaje expresivo y artístico.

El proceso experiencial y pedagógico finaliza con una *performance* colectiva: una buena comida compartida y a compartir. Todas estas dinámica construyen *team building*, (construcción eficaz en el trabajo de equipo) y refuerzan el *self-empowerment*, (potenciamiento de las capacidades subyacentes en cada uno de nosotros), así las dinámicas de trabajo de grupo mejoran exponencialmente y con ellas, también del aprendizaje de una nueva asignatura.

La estrecha relación que existe entre comida, vida y arte nos permite comunicar todo esto, sobre todo cuando acordamos a los alumnos que alrededor de una cena o de una buena comida conocemos a muchos amigos/as, a nuestros/as novios/as, conquistándolos tal vez con la complicidad de un buen postre o la ayuda de un buen vino...haciendo incluso las paces frente un buen plato reconciliador.

El ilustre lingüista, filósofo y activista estadounidense, Noam Chomsky, padre de la gramática generativa, sostiene que el lenguaje es un instrumento del pensamiento que se expresa en diferentes maneras: verbal, gestual, grafico-pintura. El pensamiento genera la

estructura de lenguaje según la experiencia vivida en el ambiente para facilitar el aprendizaje hay que estimular contextos interesantes. Así que a partir de las diferentes modalidades de pensamientos nace un universo de géneros lingüísticos: reconocer y percibir la realidad física (por ejemplo el perfume del café, el color de la yema y de la clara del huevo, la consistencia del mascarpone) ofrecen un amplio vocabulario de nombres y adjetivos calificativos, numerales.

Comparar y analizar (por ejemplo la graduación amargo-dulce del café más o menos azucarado, la transformación de una galleta seca en una mojada en el café, la clara del huevo antes y después de trabajarla) generan la descripción objetiva y subjetiva de la realidad.

Sintetizar (la receta, las palabras claves, los dichos) ayuda a ser coherentes y eficaces aunque breves.

Construir secuencias de acciones ordenándolas en el tiempo (primero vertimos el café en las tazas, mientras espero que se enfríe, mezclo el azúcar con el mascarpone) para producir el lenguaje de la planificación y para averiguar.

La organización lingüística del trabajo de grupo ("mientras preparas el café, yo mojo las otras galletas", "¿ me pasas el azúcar?").

Componer estéticamente los platos (por ejemplo, una cama de galletas encima de la cual verter la crema de mascarpone y rallar el cacao) para promover el pensamiento visivo y la comunicación metafórica.

Recordar, imaginar (inventar historias de amantes bajo la manta del mascarpone).

Todo esto inspira el lenguaje emotivo, la narración autobiográfica, la escritura creativa, la poesía. En las recetas gramateatrales utilizamos "metodologías multisensoriales" que activan e integran todas las inteligencias de las cuales habla Howard Gardner: la inteligencia naturalista (características de los alimentos); la inteligencia lógico-representativa (cálculo de los tiempos, las pautas de la receta); la inteligencia espacial (diseño de los platos, la composición de la mesa); la inteligencia interpersonal, (empezando por elegir el plato según quien va a comer); la inteligencia kinestésica (coordinación de la transformación de los ingredientes, una experiencia alimentada por la exploración del deseo sensorial basada en un ambiente facilitador de tacto, olfato, vista, oído, presentados en un altar creativo y emocional); la inteligencia musical para reconocer y reproducir sonidos y ritmos de los ingredientes y de las pautas de la receta (el sonido del café en la moka, el ritmo rápido del tenedor en el plato para amalgamar la yema del huevo con el azúcar...); la inteligencia

existencial para reflexionar sobre cuestiones fundamentales y universales vinculadas a la receta (temas relacionados con el medioambiente, la sostenibilidad, la nutrición); y finalmente la inteligencia lingüística, que desarrolla la capacidad de expresarse y de comunicar con los demás.

Las Recetas gramateatrales permiten a cada uno de utilizar el estilo cognitivo que mejor facilita el propio aprendizaje, integrando la comunicación verbal con la no verbal. El juego simbólico, con su capacidad de significación independientemente de la lógica, ha permitido la evolución del ser humano, transformando la realidad y re-inventándola.

El filósofo e historiador holandés Johan Huizinga, dedica su obra al estudio del juego como fenómeno cultural y no simplemente en sus aspectos biológicos, psicológicos o etnográficos, concibiéndolo como una función humana tan esencial como la reflexión y el trabajo, mostrando así la insuficiencia de las imágenes convencionales del *homo sapiens* y el *homo faber*. Considerando el juego desde los supuestos del pensamiento científico-cultural, lo ubica como génesis y desarrollo de la cultura. En sus propias palabras: "Porque no se trata, para mí, del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego". (Introducción a modo de prólogo - Homo Ludens).

Cualquier otra obra en la que se pretenda un estudio del juego, tras su publicación, se vea obligada a referirse a este magistral trabajo de Huizinga.

La misma investigación científica se basa en sus estudios, experimentos, pruebas, errores y sobre la experiencia y su investigación del *ludus*, palabra que deriba del latin: "ludus, ludere".

Los "ludi" para los antiguos, no eran simples juegos del niño, se referían también a la competición, la tensión en superarse en las manifestaciones públicas (*ludi Romani*), la escuela de base (*ludus magistrales*), la representación escénica y litúrgica, el arte literaria (*ludus litterarium*) la danza (*lares ludentes*), etc.

Los vocabolos juego y jugar tienen muchas interpretaciones. La palabra "juego" se usa con el significado de entretenimiento o diversión y la palabra jugar, que significa divertirse, también puede emplearse en sentido figurado, como falta de responsabilidad, tomar algo con ligereza; en castellano se habla "del juego del amor", "jugar al cortejo"; en otras ocasiones se ha relacionado con el arte, tanto en inglés como en francés, *to play theatre* o *jouer du piano*; también se puede emplear para aprovecharse o burlarse de alguien "jugar con una persona"; o

¹³ Johan Huizinga, Homo Iudens, Einaudi, Torino, 2002 (primera edición Amsterdam, 1939).

como obra de honestidad "jugar limpio"; ocupar cierta posición "jugar un papel rector" o "jugar un papel imprescindible"; ser un héroe "jugarse la vida" para especulaciones bursátiles "jugar en bolsa" para describir un acto fácil o inocente "juego de niños"; ajuste de cuentas "meter en juego"; "broma o burla" ha sido un juego; de cartas "juego de envite"; comportarse de forma desleal "jugársela"; aventura o riesgo "jugar fuerte o jugársela"; drama semilitúrgico "juego de Adán". Otras veces tiene connotaciones eróticas, como en alemán spielen, que significa jugar, formándose con ella la palabra spielkin, para referirse a los hijos del juego o hijos ilegítimos.

El juego es material y a la vez espiritual, como el ser humano. Podemos comprender su materialización al crearse con su expresión de diversión, de alegría, de amor, o expresión de sentimientos y emociones. El juego está invisiblemente relacionado con las raíces de la vida del ser humano, como un cordón umbilical que une al hombre con su más intima naturaleza. Decía Huizinga¹⁴ que a través del juego conocemos el espíritu; el juego se puede traducir en la expresión del comportamiento integral y de la creatividad del ser humano, como resultado de los sentidos, de las emociones, del pensamiento.

El juego es una forma de cultura más que un componente formal de la cultura. El juego, por tanto debiera ser autosuficiente y dispondría de su propia significación y justificación. El juego permite que se exterioricen otras facetas de la cultura: ritual, derecho, salud, política, amor.

La palabra juego se usa en contextos muy diversos y con gran variedad de significados. En el análisis etimológico del juego, como decíamos, se asocia a todo acto realizado con ligereza; a la idea de lucha. Como realidad compleja, el estudio del juego puede realizarse desde diferentes áreas.

El juego es una conducta humana, forma parte del comportamiento humano. Y al igual que el ser humano es niño, adolescente, adulto y anciano, el juego recorre también junto a él y con él todas las etapas evolutivas. El juego nace, se desarrolla, viaja, acompaña y muere con el ser humano y con sus pensamientos, acciones, sentimientos y emociones. Aunque el juego no se apaga junto a la muerte cronológica de la niñez o adolescencia, sino debe crecer y evolucionar en cualquiera de sus muchas formas junto a la evolución de la especie humana, ayudándole en la comprensión de las distintas etapas de la existencia.

¹⁴Cfr. Johan Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2002

Todo esto se refleja en el laboratorio creativo lingüístico, donde se desarrollan juegos musicales, verbales, teatrales, literarios. En la cocina gramateatral, los ingredientes pueden transformarse en títeres, en cuentacuentos de historias lejanas o cercanas, mientras los alumnos se transforman en los protagonistas activos alrededor de una mesa-altar. Los ingredientes presentados se convierten en símbolo universal de las evocaciones más ancestrales de la vida, y alimentan a lo que se va convirtiendo en un método de aprendizaje de nuevos lenguajes.

El hilo conductor por lo tanto es la receta elegida. Por ejemplo si pensamos en el pan, con su connotación de talismán, se abren puertas de símbolos universales. No es una simple casualidad que su significado griego equivale a "todo". Así que alrededor de la sal, del agua, de la levadura y de la harina gira una experiencia formativa integral. Se trata de un experimento creativo colectivo y a la vez guiado por la intencionalidad de los medios que se utilizan: técnicas de teatro performatico-ritual y juego.

El método se *braistorming* inicial viene utilizado para moderar todas las ideas, antes de que tomen forma los cuerpos poéticos¹⁵ junto con las metáforas interactivas.

El pan amalgama el grupo: es la excusa perfecta para vivir una experiencia pedagógica. A lo largo del taller, los alumnos "llegan a ser", con sus propios cuerpos en acción, vivos "ingredientes teatrales" y viven una sabrosa experiencia comunicativa, todo dentro de una alquimia creativa, que el grupo de trabajo, después de un *work in progress*, acaba representando.

Desde este proceso llegamos al producto, que necesitamos para demonstrar los siguientes objetivos: aprender a compartir en grupo; comprender el valor de la espera en el juego y en la vida; saber construir *team building*, fomentar el auto-empoderamiento; organizar los lenguajes. Primero: el lenguaje organizacional -"colocamos antes la harina en un recipiente"-; segundo: la comunicación metafórica -"una montaña de harina"-; tercero: el lenguaje emotivo y la narración autobiográfica - "En los veranos, cuando mi abuela nos daba el pan repartía amor. Nunca olvidaré el último verano en el pueblo a forma de corazón"-.

Como conclusiones, presento el resultado creativo-poético del grupo que participó en Burgos a la exposición práctica de este método, dentro del II Congreso Psicoeducativo de Educando el Futuro.

1

¹⁵ Cfr. Jaques Lecoq, "Il corpo poetico", Ubulibri, Mián, 2003.

Recetas gramateatrales: Metodología creativa para aprender nuevos lenguajes expresivos

"Pan, madre, nutrición. El pan para compartir, alimento para vivir. Un diamante en bruto que cada uno puede amasar a su gusto. Una evocación de la comida tradicional, del guiso de la abuela para "mojar". Pan y niñez, como el pan y la madurez. Me recuerda a cuando era niña, amasándolo el día que lo íbamos a comer en la panadería, llena de harina y masa pegadas por todas partes. Pan y pueblo, pan y pasteles...; me encanta como huelen! Sigo el camino de migas, y continúo por saber que ocurre.

Las "Ricette grammateatrali", son una realidad editada en Italia (Turín), por la Casa Editorial "Didattica Attiva". Las dos autoras, la psicopedagoga Giovanna Corni y Liana Vella, formadora teatral y docente de lengua italiana y "self empowerment" están encantadas de compartir estos secretos pedagógicos a través del viaje internacional con y de las futuras recetas grammateatrales.

"El postre tiene que ser espectacular,
porque llega cuando el gourmet ya no tiene hambre"

(Alexandre Grimod de la Reyniere)



Giovanna Corni Liana Vella

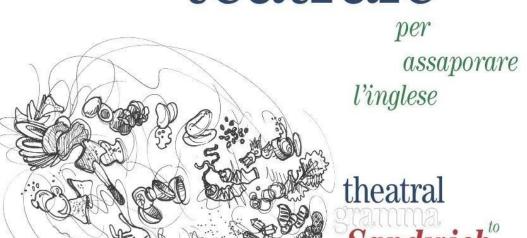
Tiramisù erama teatrale





Giovanna Corni Liana Vella

Sandwich teatrale





English





Giovanna Corni Liana Vella

Niçoise tramma



CAPITULO XIX

Neuroeducacion en el aula: de la teoría a la práctica

Introducción

En los últimos tiempos ha habido un gran desarrollo de las tecnologías asociadas a los procesos de visualización cerebral. Actualmente, podemos analizar el funcionamiento del cerebro humano realizando determinadas tareas cognitivas muy similares a las que se pueden desarrollar en el aula. De esta forma, mediante estas neuroimágenes tan cautivadoras, podemos observar qué regiones cerebrales están más activas cuando una persona lee, calcula, memoriza o reflexiona. Si añadimos esta información obtenida por los neurocientíficos en el laboratorio a la suministrada por la psicología cognitiva o la pedagogía, se conforma una nueva disciplina, la neuroeducación, que tiene como objetivo principal optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Y qué mejor forma de hacerlo que conociendo directamente cómo funciona el órgano complejo que posibilita el aprendizaje sofisticado que nos caracteriza a los seres humanos.

En este nuevo paradigma educativo resulta imprescindible, ahora que todo lo *neuro* está tan de moda, conocer las evidencias empíricas que justifiquen nuestras intervenciones docentes. De esta forma, el aula se convierte en el nuevo laboratorio y el profesor en un investigador de sus prácticas, analizando siempre qué es lo que funciona y por qué funciona, alejándose así de los neuromitos que, lamentablemente, están tan arraigados en la educación. Siempre desde un enfoque flexible que nos permita cambiar lo que no funcione para poder atender de forma eficiente la diversidad en el aula.

Hemos identificado ocho bloques temáticos que la neurociencia ha investigado y que tienen muchas implicaciones pedagógicas. Todas ellas las hemos puesto en práctica en el aula de secundaria, aunque la gran mayoría de estas se pueden generalizar a cualquier etapa educativa.

De la plasticidad cerebral a la mentalidad de crecimiento

Sabemos que nuestro cerebro es tremendamente plástico, es decir, está reorganizándose continuamente como consecuencia de las experiencias cotidianas. Son muy conocidos los experimentos con los taxistas de Londres en los que se comprobaba que aquellos con mayor experiencia desarrollaban más el hipocampo como consecuencia de tener que memorizar el

extenso callejero de la ciudad londinense (Maguire et al., 2000). O los estudios con violinistas revelan que, como consecuencia de la práctica continua, desarrollan la región del cerebro encargada del movimiento de los dedos (Elbert et al., 1995). Y no solo eso, sino que incluso se ha demostrado que la práctica mental es suficiente para promover esta plasticidad cerebral, como en el caso de personas que imaginan tocar una pieza musical, debido a que se activan las mismas regiones de la corteza motora tanto al tocar un instrumento como al imaginar que se está tocando (Pascual-Leone et al., 2005). Y esta capacidad maravillosa del cerebro humano para cambiar y adaptarse al entorno tiene enormes repercusiones educativas porque sugiere que podemos y debemos esperar la mejora de cualquier alumno. El aprendizaje durante toda la vida es posible.

Relacionado con estas cuestiones, el equipo de investigación de Carol Dweck analizó durante unos años el comportamiento de alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 13 años observando que las creencias previas de los estudiantes sobre su capacidad condiciona la forma de afrontar los retos (Blackwell et al., 2007). Los alumnos que mejoraban sus resultados académicos se caracterizaban por tener una mentalidad de crecimiento, es decir, son alumnos más perseverantes frente a las tareas, dan importancia al proceso de aprendizaje en detrimento del resultado y creen que pueden mejorar sus aptitudes como consecuencia del trabajo adecuado. Todo ello a diferencia de aquellos alumnos con una mentalidad fija que se caracterizan por creer que la inteligencia no puede cambiar, lo que les hace ser menos perseverantes ante la dificultad o ser más proclives a realizar trampas como copiar en los exámenes.

Las investigadoras se plantearon entonces cómo generar esta importante mentalidad de crecimiento que predice los buenos resultados académicos. Idearon una unidad didáctica (ocho clases de menos de media hora) sobre el funcionamiento del cerebro. Mediante un planteamiento activo (debates, recreaciones teatrales, videos, etc.) explicaban a alumnos con mucha dificultades académicas cómo funciona el cerebro humano: que es muy plástico, que se modifica como consecuencia del aprendizaje, que somos capaces de generar nuevas neuronas, que como consecuencia del aprendizaje fortalecemos las conexiones neuronales o que la inteligencia es maleable y que ellos se pueden responsabilizar de su propio aprendizaje.

Los resultados revelaron que, a diferencia de los alumnos del grupo de control que estudiaron una unidad didáctica sobre la memoria, aquellos que participaron en la unidad sobre el cerebro mejoraron sus resultados académicos posteriores (ver figura 1).

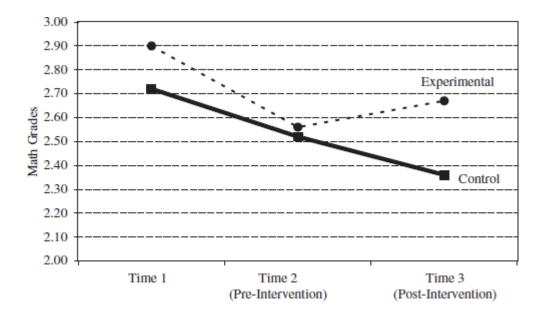


Figura 19.1. Gráfica en la que se muestra la mejora de los alumnos del grupo experimental, a partir del inicio de la unidad sobre el cerebro en la que participaron (línea discontinua), en contraposición al progresivo empeoramiento de las calificaciones de los del grupo de control (Blackwell et al., 2007).

Estos estudios sugieren la importancia de explicar a los alumnos cómo funciona el cerebro humano como elemento motivador inicial. Y esa es la razón por la que nos gusta, en la práctica, comenzar el curso dedicando los minutos iniciales de las primeras clases a enseñar a los alumnos cómo funciona su cerebro. En nuestro caso particular, utilizamos neuroimágenes en las que analizamos con ellos cómo regiones del cerebro previamente disfuncionales, como en el caso de la dislexia o la discalculia, pueden mejorar como consecuencia del entrenamiento adecuado o cómo se modifican circuitos neuronales de áreas cerebrales concretas al leer o calcular.

En estudios posteriores, se analizaron formas alternativas de generar la mentalidad de crecimiento en el aula (Dweck, 2012). Los investigadores comprobaron que es muy importante elogiar al alumno por su esfuerzo y no por su capacidad, crear climas emocionales positivos en el aula donde se asume con naturalidad el error y donde se tiene en cuenta el proceso de aprendizaje y no solo el resultado, o las expectativas positivas del profesor sobre la capacidad del alumno. Esto último está relacionado con un descubrimiento reciente en neurociencia que es el de las neuronas espejo, neuronas que se activan tanto al realizar una acción como al observar a otra persona realizando la misma acción, que se cree que son la base del aprendizaje por imitación e incluso que intervienen en los procesos de empatía. Y

qué importante es el profesor en el aula como referente para el alumno, en consonancia también con el conocido efecto Pigmalión.

Hace ya muchos años, Robert Rosenthal demostró que cuando alumnos veían imágenes sobre un profesor que no conocían, en menos de un minuto, se hacían una idea sobre el mismo muy parecida a la que tenían alumnos que conocían a ese profesor durante unos meses (Rosenthal, 1994). Qué fundamental resulta en la práctica la comunicación no verbal y qué importante también es no dudar de la capacidad de los alumnos.

Y si importantes son las expectativas del profesor sobre la capacidad del alumno, todavía más importantes son las creencias del alumno sobre su propia capacidad y desempeño. Los extraordinarios estudios de Johnn Hattie (2009, 2012), los cuales han analizado más de 900 metaanálisis en los que han intervenido cientos de miles de alumnos de todo el mundo, han identificado 150 estrategias que pueden incidir sobre el aprendizaje de los alumnos. Clasificadas mediante una medida estadística, el tamaño del efecto, han comprobado que entre las más importantes intervienen cuestiones emocionales, siendo el autoconcepto del alumno la influencia más significativa.

En una ocasión llegué a escuchar a un niño de 10 años: "a mí siempre se me dieron mal las matemáticas". Seguramente ese niño estaba muy condicionado por experiencias y comentarios pasados muy negativos. *Etiquetar* a los alumnos según su inteligencia como se ha hecho tradicionalmente y se sigue haciendo en la actualidad daña su aprendizaje y, por supuesto, no está en consonancia con los conocimientos actuales que tenemos sobre el cerebro humano.

Sin emoción no hay razón

No podemos separar los procesos cognitivos de los emocionales. Las investigaciones en neurociencia revelan que las emociones son reacciones inconscientes que inciden en la toma de decisiones porque intervienen circuitos neurales que conectan el llamado sistema límbico o emocional con la corteza frontal, sede de las llamadas funciones ejecutivas del cerebro, aquellas como el autocontrol, la memoria de trabajo o la flexibilidad cognitiva que nos hacen realmente diferentes a los seres humanos. Como veremos a continuación las emociones importan porque, además de contribuir al bienestar personal, tienen una incidencia directa en el aprendizaje.

Ante contextos emocionales diferentes, los escáneres cerebrales muestran que se activan regiones cerebrales concretas. Si los estímulos son neutros se activa el lóbulo frontal, si son negativos lo hace la amígdala y si son positivos se activa el hipocampo, una región que interviene en la memoria y el aprendizaje (Erk et al., 2003). Y qué importante es esta información porque sugiere la necesidad de generar en el aula, como comentábamos en el apartado anterior, climas emocionales adecuados en donde los alumnos se encuentran seguros porque se acepta con naturalidad el error, cooperan, son protagonistas activos del aprendizaje y en donde las expectativas tanto del profesor como de los alumnos son siempre positivas. En este sentido, cuando hemos preguntado a alumnos adolescentes qué esperan de un buen profesor, han predominado las respuestas relacionadas con factores emocionales (ver figura 2), es decir, los alumnos también son conscientes de la importancia de las emociones en el aula.



Figura 19.2. Respuestas de alumnos de bachillerato sobre lo que esperan de un buen profesor.

Relacionado con las emociones, encontramos uno de los factores críticos del aprendizaje: la motivación. Actualmente, sabemos que lo importante es la motivación intrínseca, la que proviene de nuestro interior porque la extrínseca, basada en premios y castigos, resulta insuficiente. Y esto se debe a que disponemos de un sistema de recompensa cerebral que se activa ante la novedad o los retos y que es imprescindible para el aprendizaje porque conecta, como anticipábamos anteriormente, regiones del cerebro que intervienen directamente en lo emocional y en lo cognitivo (Spitzer, 2005).

La motivación es como una reacción química de combustión en la que se requiere la chispa para desencadenar el proceso (motivación inicial), pero luego también es necesario el suministro adecuado de oxígeno para que fluya la reacción (motivación de logro o durante la tarea). En la práctica, hemos identificado una serie de etapas importantes para facilitar este proceso que están en consonancia con los conocimientos actuales que disponemos sobre el funcionamiento cerebral (Mora, 2013). Así, por ejemplo, en el proceso de motivación inicial, es imprescindible despertar la curiosidad del alumno para activar las reacciones emocionales que facilitan la atención y con ello el aprendizaje, vincular el aprendizaje a situaciones reales, conocer los intereses personales del alumno, suministrar retos adecuados y fomentar una participación directa del alumno en el proceso de aprendizaje. En cuanto a la motivación de logro o durante la tarea, el aprendizaje debe seguir un proceso constructivista, es decir, hemos de identificar los conocimientos previos del alumno (por ejemplo, a través de procesos de evaluación inicial) porque nuestro cerebro aprende a través de la asociación continuada de patrones. Asimismo, es necesaria la adopción de la evaluación formativa con el importante feedback que suministra durante el aprendizaje, tanto para el alumno como para el profesor. En este sentido, la utilización del portfolio constituye una herramienta muy útil porque fomenta la autonomía, la autorregulación y la metacognicion del alumno. Y para promover esta reflexión tan importante, hemos comprobado que también son muy útiles las rutinas de pensamiento.

En cuanto a la implementación de los programas de educación socioemocional, los estudios sugieren que los beneficios reportados a los alumnos son múltiples. En concreto, en un metaanálisis en el que intervinieron más de 270000 alumnos de todas las etapas educativas, se encontró que, junto a las mejoras conductuales observadas, los alumnos mejoraron, en promedio, un 11% su rendimiento académico (Durlak et al., 2011). Este tipo de programas tiene como objetivo principal la adquisición de una serie de competencias emocionales. En nuestro caso particular, hemos utilizado el enfoque integrador de Bisquerra (2012) que ha identificado cinco competencias relacionadas con las áreas intrapersonal e interpersonal. Son las siguientes:

- Conciencia emocional: nos permite reconocer nuestras propias emociones y las de los demás.
- Regulación emocional: hay que saber gestionar las emociones, no erradicarlas.
- Autonomía emocional: características relacionadas con la autogestión personal.

- Habilidades sociales: nos permiten aprender a relacionarnos con los demás.
- Habilidades para la vida: nos sirven para adoptar comportamientos adecuados en los distintos ámbitos de la vida.

Y hemos utilizado, principalmente, la clase de tutoría para trabajar estas destrezas a través de un enfoque constructivista y de metodologías activas, aunque resulta necesario hacer partícipe a toda la comunidad educativa en este proceso. Y para que sean efectivos este tipo de programas, tal como sugiere Bisquerra, han de comenzarse en las primeras etapas educativas, los planteamientos de trabajo han de ser a largo plazo, los profesores han de formarse y se han de ir evaluando de forma continuada si se cumplen los objetivos iniciales planteados.

En el trabajo en el aula, hemos identificado la importancia de trabajar de forma adecuada el optimismo, la resiliencia y el autocontrol. Así, por ejemplo, resulta muy útil enseñar técnicas a los alumnos que les permitan rebatir sus propios pensamientos o ideas negativas a través del diálogo interno o realizar actividades en las que se incide de forma clara sobre sus fortalezas. Asimismo, ya hace muchos años que Walter Mischel y sus colaboradores demostraron, a través del famoso test de la golosina, la importancia del autocontrol. Aquellos niños que con solo cuatro años de edad eran capaces de inhibir sus impulsos y de aplazar la recompensa, siendo adolescentes seguían controlándose mejor, lo cual se manifestaba en mejores relaciones con los compañeros y mejores resultados académicos (Mischel, 2015). Pues bien, aun siendo importante esta correlación (no causalidad), creemos que es incluso más importante el hecho de que cuando se les enseñaba a los niños determinadas estrategias (piensa en la golosina como si fuera una nube, canta una canción cuando no puedas controlarte, etc.) eran capaces de aplazar la recompensa, es decir, el autocontrol puede y debe enseñarse también en el aula. Y como ejemplo de ello, nada mejor que el niño participe en actividades artísticas en contextos sociales, como en el caso del teatro.

Asimismo, cuando se integran en los programas de educación socioemocional las prácticas contemplativas, como en el caso del mindfulness, muchas de las competencias se ven reforzadas (Schonert-Reichl et al., 2015), algo que hemos comprobado en la práctica también con adolescentes. Cuando el alumno aprende a relajarse y concentrarse es más fácil que se desenvuelva mejor tanto en su vida personal como en la realización de las tareas académicas. Y esa es la verdadera esencia del aprendizaje, aquel que nos capacita para la vida y que, por encima de producir grandes profesionales, forma mejores personas.

La atención, un recurso limitado

Los estudios están revelando que la atención es un constructo más complejo de lo que se creía y que no es suficiente en el aula con decirle al alumno que *preste atención*. Constituye un recurso limitado y en el caso de niños y adolescentes se cree que es difícil mantenerla por periodos de tiempo prolongados: diez o quince minutos a lo sumo (Sousa, 2011). Es como si los depósitos de neurotransmisores asociados a estos procesos se agotaran como consecuencia de la atención sostenida.

En neurociencia se han identificado diferentes redes atencionales que, aunque están interconectadas entre ellas, activan áreas del cerebro concretas y se manifiestan de forma diferente en el aula (Posner y Rothbart, 2007). Existe una red que nos permite alcanzar y mantener un estado de alerta, una red que nos permite orientar la atención y seleccionar la fuente del estímulo sensorial y una atención ejecutiva que tiene una gran incidencia en el aula porque en ella influyen aspectos tanto cognitivos como emocionales y que, en la práctica, es la que permite al alumno seguir la explicación del profesor o estudiar un texto. Esta importante atención para el estudio tan ligada al autocontrol puede mejorarse con el debido entrenamiento utilizando un software específico, especialmente en niños de entre 4 y 6 años de edad (Rueda et al., 2005).

"Mamá, no es que tenga déficit de atención, es que no me interesa", pudimos leer una vez en una camiseta. Evidentemente, no negamos la existencia del famoso trastorno asociado al déficit atencional, sin embargo, lo que ocurre en muchas ocasiones, tal como manifiesta el niño en cuestión, es que no sabemos despertar de forma adecuada el interés del alumno en el aula (ver figura 3).

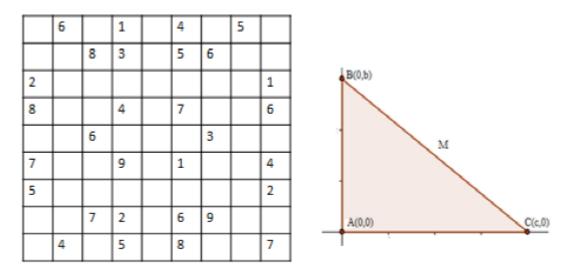


Figura 3. Los alumnos prefieren resolver, mayoritariamente, la tarea numérica de la izquierda que demostrar que la distancia del punto M a los vértices A, B y C del triángulo de la derecha es la misma.

Figura 19.3. Los alumnos prefieren resolver, mayoritariamente, la tarea numérica de la izquierda que demostrar que la distancia del punto M a los vértices A, B y C del triángulo de la derecha es la misma.

Asimismo, como ya había investigado la psicología cognitiva y hemos comprobado en la práctica, es muy importante aprovechar los periodos iniciales de las clases para analizar las cuestiones más significativas, porque es en esos momentos cuando se facilitan en mayor medida la atención y el almacenamiento de información en el alumno. Lamentablemente, en el aula, se suelen invertir esos periodos iniciales en tareas administrativas o en corregir ejercicios de días anteriores.

Y todo lo comentado anteriormente tiene muchas implicaciones pedagógicas. Como la atención constituye un recurso limitado, lo mejor sería fraccionar la clase en bloques de 10 o 15 minutos a lo sumo, seguidos de los correspondientes parones para optimizarla. Se puede comenzar la clase analizando las cuestiones más importantes a través de una serie de preguntas guiadas, se hace el parón correspondiente y se continúa con otro bloque en el que se puede fomentar el trabajo cooperativo. Y así hasta el bloque final en el que el alumno, mediante una participación activa, sintetiza los elementos fundamentales que se han trabajado durante la clase, por ejemplo, mediante un debate, realizando un mapa conceptual o a través de un test que le permita recordar lo más significativo. Esta variedad de actividades utilizadas en la práctica a través de un enfoque multisensorial motivará más al alumno y optimizará su atención.

Por otra parte, también hemos comprobado que un simple paseo por un entorno natural de unos cuantos minutos puede recargar de energía determinados circuitos cerebrales que han agotado neurotransmisores como la dopamina, la noradrenalina o la acetilcolina, como consecuencia de mantener la atención sostenida durante periodos de tiempo prolongados (Berman et al., 2008). Y de ello se pueden beneficiar todos los alumnos, no solo aquellos con déficits atencionales o TDAH.

Sin memoria no hay aprendizaje

No puede existir aprendizaje sin memoria. Son dos caras de la misma moneda. Otra cuestión diferente es que no se haya hecho, tradicionalmente, un uso adecuado de la misma en detrimento de la necesaria reflexión.

Los neurocientíficos distinguen distintos tipos de memoria que hacen intervenir regiones concretas del cerebro y que se manifiestan de forma particular en el aula. Dejando aparte los sucesos emocionales que se graban en nuestro cerebro de forma más directa, en situaciones normales (o menos emotivas) existe una memoria explícita que podemos verbalizar, que está asociada a hechos, datos o sucesos autobiográficos y que es la que predomina en el aula. Además, existe una memoria implícita asociada a los hábitos que cuesta más consolidarla pero que se almacena de forma más duradera. Y estos dos tipos de memoria afectan de forma diferente al aprendizaje. Por ejemplo, aprendemos a escribir a través de la práctica continuada (aprendizaje implícito) pero, para hacerlo con corrección, nos han de enseñar una serie de reglas ortográficas (aprendizaje explícito).

Asimismo, los neurocientíficos clasifican la memoria atendiendo a cuestiones temporales para facilitar su estudio: se habla de una memoria a corto plazo que nos permite manipular pequeñas cantidades de información en breves periodos de tiempo y de una memoria a largo plazo que nos permite almacenar mucha información durante un tiempo ilimitado.

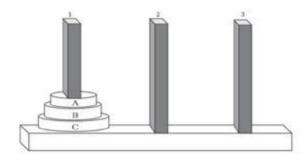
También se hace referencia a la memoria de trabajo, una memoria a corto plazo que requiere mayor reflexión y que es muy importante, por ejemplo, al resolver problemas, tal como hemos comprobado en la práctica. Cuando planteamos a los alumnos dos problemas análogos mediante enunciados diferentes (Willingham, 2011), uno de forma abstracta mediante un enunciado largo y otro presentado de forma visual, hemos comprobado que los alumnos tienen muchas más dificultades para resolver el problema abstracto porque saturan su

memoria de trabajo (ver figura 4). Y la dificultad para identificar este tipo de analogías está relacionada con el hecho de que el cerebro prefiere lo concreto a lo abstracto.

Problema 1

En las posadas de algunas aldeas del Himalaya se practica una refinada ceremonia del té en la que participan un anfitrión y dos invitados, exactamente, ni más ni menos. Cuando los invitados han llegado y están sentados en la mesa, el anfitrión lleva a cabo tres servicios. Estos servicios se enumeran según el orden de nobleza que los habitantes del Himalaya les atribuyen (de menos a más): echar leña, avivar el fuego y servir el té. Durante la ceremonia, cualquiera de los presentes puede pedir a otro: "Honorable señor, ¿puedo encargarme de esta tarea pesada por usted?". Pero sólo puede encargarse de la tarea menos noble. Además, si alguno está haciendo una tarea, no puede solicitar hacer otra menos noble que la que está haciendo. La costumbre exige que para cuando la ceremonia del té termine, todas las tareas hayan pasado del anfitrión al invitado de más edad. ¿Cómo se consigue?

Problema 2



En esta figura se muestra un tablero de juego con tres piezas. Hay tres aros de tamaño decreciente en la primera pieza de la izquierda. El objetivo consiste en mover los tres aros desde la pieza 1 de la izquierda a la de la derecha 3. Sólo hay dos reglas que limitan el movimiento de los aros: sólo se puede mover un aro al mismo tiempo y no se puede colocar un aro mayor sobre uno menor.

Figura 19.4. Dos problemas análogos. El primero planteado de forma abstracta y el segundo de forma visual.

Para mejorar en estos aspectos, además de acostumbrar a los alumnos a que resuelvan enunciados de problemas reales con soluciones múltiples o que tengan que ir comparando ejemplos distintos para ir identificando analogías y diferencias, resulta imprescindible que adquieran ciertos automatismos. Por ejemplo, cuando los niños no aprenden de memoria determinadas operaciones aritméticas, como en el caso de las tablas de multiplicar, cuando tienen que resolver problemas en niveles más avanzados tienen mayores dificultades

(Cumming y Elkins, 1999). Y ello se debe a que dedican los recursos de su memoria aritmética a los cálculos aritméticos y no a la propia resolución del problema que es lo esencial.

La memoria, afortunadamente, es un recurso limitado. Y el mejor antídoto contra el olvido es la práctica continua. A nivel neuronal, se aplica aquello del *úsalo o piérdelo* porque aprender significa ir fortaleciendo las conexiones neuronales y eso se produce a través de la repetición. Pero esta práctica deliberada no tiene por qué estar reñida ni con la variedad ni con la reflexión porque, como nuestro cerebro aprende a través de la asociación de patrones, son los conocimientos previos y la constante adquisición de cultura la que va construyendo nuestro talento y nos permite ser más creativos. No es casualidad que las personas que resuelven mejor problemas matemáticos asocien continuamente la nueva resolución a otras ya conocidas.

Relacionado con todo lo comentado anteriormente, existen técnicas de estudio probadas en el laboratorio que tienen una gran incidencia sobre el aprendizaje y que, lamentablemente, están en contradicción con lo que realizan con frecuencia tanto alumnos como profesores. Mencionemos algunas de ellas.

Ponernos a prueba con la realización de un test, examen o utilizando las famosas tarjetas de aprendizaje intentando recordar lo más significativo del material estudiado constituye una experiencia de aprendizaje muy potente. Los estudios demuestran que el proceso de recordar en sí mismo realza el aprendizaje profundo mucho más que leer de forma repetitiva un texto o que realizar mapas conceptuales (Karpicke y Blunt, 2011), ayudándonos a entender las ideas básicas de lo que estamos estudiando generando nuevos patrones neurales y conectándolos con otros ya almacenados en diferentes regiones de la corteza cerebral. Por otra parte, se ha comprobado que los resultados en las pruebas de aprendizaje se mejoran cuando se separan las sesiones de estudio en lugar de invertir el mismo tiempo en una única sesión, es decir, dos sesiones de estudio de 30 minutos espaciadas en el tiempo serán más provechosas que una única sesión concentrada de 60 minutos (Cepeda et al., 2008), lo cual sugiere la necesidad de adoptar un currículo en espiral en el que se van analizando de forma repetida y continuada los contenidos. Y relacionado con ello, a diferencia de lo que encontramos en muchos libros de textos o en listas de problemas donde se agrupan los mismos mediante procedimientos de resolución similares, se ha comprobado que intercalar procedimientos de resolución distintos en las tareas o problemas mejora el aprendizaje de los alumnos (Rohrer et al., 2014).

Cuerpo sano, mente sana

La actividad física, especialmente la aeróbica, no solo constituye un gran antídoto contra el tan temido estrés crónico, es beneficiosa para la salud cardiovascular o mejora nuestro bienestar personal, sino que también conlleva grandes beneficios cognitivos. Al practicar deporte, se segrega una molécula (BDNF) que está directamente relacionada con los procesos de plasticidad neuronal, neurogénesis y vascularización cerebral que tienen una gran incidencia en el buen funcionamiento cerebral (Gómez Pinilla y Hillman, 2013).

Ya hace unos años que se demostraron los efectos beneficios del ejercicio físico moderado en personas mayores, tanto en la mejora de la memoria o como efecto protector ante la aparición de ciertas enfermedades neurodegenerativas. Pero en la actualidad, ya se han realizado experimentos en los que se demuestran los beneficios cognitivos en niños y adolescentes. Así, por ejemplo, niños de 9 años de edad obtienen mejores resultados en pruebas relacionadas con el autocontrol o con algunas competencias académicas, como la lingüística o la matemática, tras 20 minutos de actividad aeróbica moderada en lugar de pasar ese intervalo de tiempo en una actitud pasiva (Hillman et al., 2009). Como consecuencia del ejercicio físico, se libera una serie de neurotransmisores importantes en los procesos atencionales y en el aprendizaje que permite a los alumnos estar más concentrados durante las tareas.

Todo esto sugiere la necesidad imperiosa de promover, no solo las clases de educación física (no se deberían realizar al final de la jornada escolar sino al principio) e incluso los recreos como partes esenciales del currículo, sino también un aprendizaje activo del alumno muy alejado del rol que ha desempeñado tradicionalmente como simple receptor pasivo de la información. Y especialmente importante, sobre todo para alumnos con TDAH, es combinar el ejercicio físico con una mayor actividad mental como se da, por ejemplo, en el caso de las artes marciales, en general, y del taekwondo, en particular, promoviendo su autorregulación cognitiva, emocional y física (Lakes y Hoyt, 2004).

Junto a esto, también es de suma importancia para el aprendizaje el sueño, una auténtica necesidad cerebral. Durante el sueño, en algunas fases concretas como la de ondas lentas o la REM, se da un proceso de regeneración neuronal que permite consolidar la memoria, es decir, no se aprenden cosas nuevas sino que se consolida lo estudiado durante la vigilia (Morgado, 2014). Y la privación de sueño afecta negativamente al aprendizaje como indican los experimentos en los que se les impide dormir las horas necesarias a los estudiantes que tienen

que examinarse sobre una determinada tarea el día siguiente (Stickgold et al., 2000). Esta situación nos resulta muy familiar porque, en muchas ocasiones, los alumnos manifiestan *quedarse en blanco* durante un examen habiendo estudiado de forma repetitiva y durmiendo poco el día anterior a la prueba.

En el caso específico de los adolescentes, como hemos comprobado en la práctica (ver figura 5), existe una necesidad de acostarse más tarde y de dormir más horas (9, como mínimo, según los neurocientíficos) debido al exceso y la liberación tardía de la hormona melatonina (Jenni et al., 2005).

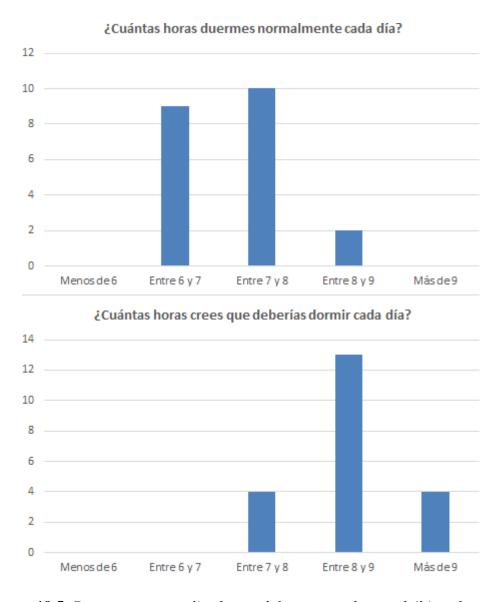


Figura 19.5. Dos preguntas realizadas a adolescentes sobre sus hábitos de sueño.

Esto sugiere la necesidad de retrasar el inicio de la jornada escolar. De hecho, en un estudio con escuelas norteamericanas se constató una mejora del rendimiento académico de los alumnos retrasando solo 50 minutos el inicio de las clases (Carrell et al., 2011). Aunque nosotros seguramente no podremos realizar esos cambios debido a la dificultad para conciliar estos horarios con los laborables de las familias, sí que debiéramos ser sensibles al respecto. Y así, salvaguardando las particularidades individuales de los cronotipos de los alumnos, existen tanto en la infancia como en la adolescencia esas primeras horas de la mañana o de la tarde que pueden afectar negativamente a su rendimiento. Por ejemplo, mejor realizar una prueba o tarea importante a las diez o a las once de la mañana que no a las ocho o, en lugar de sugerir una lectura de una hora a los alumnos a las tres de la tarde, que lean diez minutos y luego se propone un debate sobre la lectura en cuestión.

Asimismo, hemos comprobado que es muy importante concienciar a los alumnos de que adquieran hábitos nutricionales saludables. Para que el cerebro funcione de forma adecuada se deben cubrir sus necesidades energéticas por lo que no desayunar constituye un hábito totalmente desaconsejable. Todas estas cuestiones las han de conocer los alumnos pero también las familias.

Jugando se aprende más

El juego es un mecanismo natural arraigado genéticamente en el que confluyen emociones, placer y recompensa que facilita el aprendizaje, básicamente, debido a dos factores asociados al mismo: la incertidumbre ligada a los retos suministrados que activan el sistema de recompensa cerebral y motivan al jugador y el feedback que proporciona la información necesaria para ir superando etapas y, en definitiva, ir aprendiendo a través del error.

Hemos comprobado algunos de los beneficios asociados a la integración del componente lúdico en las actividades curriculares:

- Proporciona placer y satisfacción.
- Estimula la curiosidad.
- Estimula el afán de superación, de reto y la autoconfianza.
- Supone una oportunidad de expresar los sentimientos.

- Permite interiorizar reglas o normas sociales.
- Estimula el desarrollo de funciones físicas, psíquicas y afectivas.

En la práctica, se puede integrar el juego en el aprendizaje de diferentes formas. Así, por ejemplo, los niños que juegan a ajedrez pueden mejorar determinadas capacidades como la concentración, la reflexión o la planificación, todas ellas relacionadas con las funciones ejecutivas. Pero se puede jugar de diferentes formas y en cualquier etapa educativa con rompecabezas, juegos de rol, programas de ordenador, videojuegos,...la lista es interminable, aunque lo importante es que existan objetivos de aprendizaje claros y definidos. Desde esa perspectiva, el uso de las TIC como herramienta educativa se nos antoja imprescindible en los tiempos actuales (ver figura 6).



Figura 19.6. Animación realizada por alumnos de secundaria con la técnica del stop motion sobre un problema de física

En el aula, hemos utilizado una gran variedad de recursos tecnológicos como murales digitales, juegos Lego, tutoriales, screencasts o actividades relacionadas con la realidad aumentada, muy útiles en el contexto científico para mostrar el funcionamiento de mecanismos tecnológicos o de procesos físicos. Y especialmente interesante resulta la metodología centrada en el alumno de las aulas invertidas. La inversión de roles que supone que el alumno en casa revise videos cortos sobre la unidad didáctica que esté trabajando y en clase realice una serie de tareas y proyectos relacionados con lo que está estudiando es una estupenda forma de atender la diversidad en el aula y el ritmo de aprendizaje particular del

alumno. En casa, cada uno de ellos puede ver a su ritmo los videos siguiendo sus necesidades particulares y lo mismo ocurre en clase cuando tienen que ir desarrollando las actividades o proyectos propuestos. Y, además, permite que el profesor disponga de más tiempo para atender en el aula las necesidades individuales de sus alumnos, proceso en el que pueden y deben intervenir el resto de los compañeros.

Por otra parte, en el laboratorio se han probado programas informáticos en los que se integra este componente lúdico tan importante (muchos de ellos se han comercializado posteriormente) para mejorar ciertas funciones ejecutivas básicas como el autocontrol o la memoria de trabajo o determinados trastornos del aprendizaje como la dislexia o la discalculia. Así, por ejemplo, se ha utilizado con éxito el programa Graphogame para mejorar la asociación entre fonemas y grafemas y con ello la llamada área visual de formación de las palabras de la corteza visual que es disfuncional en niños disléxicos (Brem et al., 2010). O el programa Number Race, en el que confluyen el lenguaje simbólico asociado a la aritmética con el no simbólico propio de las cantidades (3 y) que permite mejorar la activación del surco intraparietal, una región del cerebro crítica para el procesamiento numérico (Wilson et al., 2006).

La creatividad, una necesidad cerebral

La creatividad nos permite resolver problemas de forma original pero siempre con una utilidad práctica, aspecto que deben conocer los alumnos. Relacionado con esto, las investigaciones en neurociencia están suministrando información relevante sobre cómo se produce el *insight* (el famoso ¡eureka!), un proceso que nos permite resolver, de forma repentina e inconsciente, una tarea o problema cuya solución no sabíamos cómo obtener. Cuando se han analizado los escáneres cerebrales, se ha comprobado la importancia de generar, inicialmente, muchas ideas para ir asociándolas a continuación. Y poco antes de la aparición de la *idea feliz*, se ha observado que existe un estado de relajación cerebral (Sandküker y Bhattacharya, 2008). Esto tiene muchas implicaciones educativas porque sugiere la necesidad de explicar al alumno que cuando dedica mucho tiempo a la resolución de un problema y no es capaz de encontrarla, la mejor estrategia puede ser aparcarla temporalmente para realizar otra actividad, ejercicio físico o incluso dormir, porque existen

unos mecanismos cerebrales inconscientes que seguirán trabajando en ese problema y que nos pueden suministrar información relevante que facilite una resolución posterior.

En el aula es muy importante, en consonancia con lo que explicábamos sobre la inteligencia en el apartado inicial, explicar a los alumnos que podemos aprender a ser creativos y que es absolutamente natural que lo manifestemos de forma desigual en las distintas materias, por lo que es totalmente contraproducente *etiquetar* a los alumnos en ese sentido. Relacionado con esto, en muchas ocasiones es la propia elección de las actividades y tareas académicas la que coarta el proceso creativo. Lamentablemente, hemos comprobado en la práctica que a los alumnos de secundaria les cuesta abstraer y que tienen muchas dificultades para interpretar enunciados de problemas relacionados con situaciones reales debido a su falta de práctica (ver figura 7). Por ello, resulta imprescindible, no solo acostumbrar a los alumnos a resolver problemas reales abiertos, sino también enseñarles, para mejorar la creatividad, la importancia del entrenamiento, la aceptación del pensamiento divergente y que, en definitiva, no existen dogmas. Es muy importante también que los alumnos compartan esas ideas iniciales que van surgiendo porque cuando cooperan pierden muchos de esos miedos que tienen tan arraigados y que pueden limitar su creatividad.

El recipiente de la figura se está llenando desde un grifo a una velocidad constante. Si la profundidad del agua es de 3,5 cm después de 10 segundos, ¿cuál será la profundidad después de 30 segundos? Elige una de las siguientes opciones:

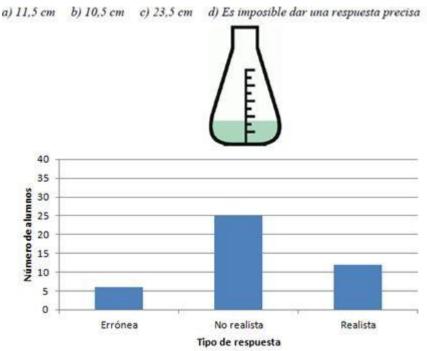


Figura 19.7. Problema planteado a alumnos del bachillerato de ciencias en donde se muestra el predominio de la respuesta no realista (b) respecto a la realista (d).

En la práctica, hemos comprobado en el aula que para fomentar la creatividad es muy útil el aprendizaje por proyectos o mediante indagación, realizar actividades específicas que promuevan el proceso creativo (ver figura 8) o el arte, una auténtica necesidad cerebral.

Ya en los primeros años y de forma natural el niño juega, canta, baila, dibuja y todas estas actividades son imprescindibles para su correcto desarrollo sensorial, motor, cognitivo, emocional y, en definitiva, cerebral que le van a permitir aprender a aprender. Además de su importancia para la memoria o en los aspectos emocionales, en lo referente a la creatividad, la utilidad de las artes radica, entre otras muchas cosas, en que enseña a los niños que los problemas reales suelen tener más de una solución posible, que es necesario analizar las tareas desde diferentes perspectivas, que la imaginación es una poderosa guía en los procesos de resolución o que no siempre existen reglas definidas cuando tienen que tomar decisiones (Guillén, 2015).

Si importantes son las diferentes variedades artísticas como la música, el dibujo o el teatro, todavía lo es más integrar las actividades artísticas en cada una de las diferentes materias curriculares asumiendo una perspectiva transdisciplinaria. Pongamos algunos ejemplos reales sobre este tipo de actividades:

- Los alumnos realizan un mapa mental con dibujos correspondientes a cada una de las fases seguidas en el experimento de química en el laboratorio.
- Los alumnos escriben unas estrofas en las que aparecen los pasos seguidos en un algoritmo o para resolver un tipo de problema matemático.
- Los alumnos recrean, en inglés, un final alternativo a la obra 'Romeo y Julieta'.
- Aprovechando la melodía de una canción conocida, los alumnos escriben los sucesos más relevantes de la Revolución Francesa.

Y es que no podemos pedir a los alumnos que sean creativos si nosotros los profesores no hacemos el esfuerzo por serlo. El aprendizaje se refuerza y todos salimos ganando.

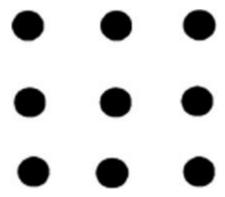


Figura 19.8. Traza solo 4 rectas para unir los 9 puntos sin levantar el bolígrafo del papel ni recorrer dos veces la misma línea

Somos seres sociales

Los seres humanos somos seres sociales. Desde el nacimiento, necesitamos el acompañamiento del adulto y vamos aprendiendo a través de la imitación. Ya hace muchos años que se demostró que los bebés son capaces de imitar determinados gestos de la madre pocos minutos después del nacimiento, algo que pudo justificarse con el descubrimiento posterior de las neuronas espejo.

En experimentos que simulan el conocido *dilema del prisionero*, se ha comprobado que la mejor estrategia es la cooperativa, la cual tiene el correlato neural en la mayor actividad observada en circuitos asociados al sistema de recompensa cerebral que liberan más dopamina y nos motivan (Rilling et al., 2002). Y relacionado con lo anterior, se ha comprobado que los bebés, con pocos meses de edad, ya son capaces de mostrar comportamientos altruistas (Warneken y Tomasello, 2007) y es este tipo de conducta, al parecer innata, la que hemos de potenciar con la educación. Si somos seres sociales, la cooperación deber ser lo normal.

En un metaanálisis en el que participaron miles de adolescentes se comprobó que el rendimiento académico y las relaciones satisfactorias entre compañeros dependían del trabajo cooperativo en el aula y no del competitivo o del individualista (Roseth et al., 2008).

Sin embargo, cooperar es más que colaborar ya que interviene este componente empático tan importante que hace que las relaciones entre miembros del grupo sean más cercanas y humanas y no se restrinjan únicamente a alcanzar los objetivos propuestos. Pero antes de iniciar el trabajo cooperativo en el aula se han de generar las condiciones adecuadas. Por ejemplo, en lo referente al entorno físico y al ambiente de aprendizaje. La tradicional

distribución de mesas en filas y columnas no es lo más adecuado para fomentar la necesaria interacción entre los compañeros. O resulta imprescindible enseñar a los alumnos una serie de competencias socioemocionales relacionadas con la resolución de conflictos, la responsabilidad, el respeto a la discrepancia y muchas otras, que les permitan cooperar de forma adecuada.

En la práctica, hemos comprobado que cuando los alumnos van aprendiendo este tipo de competencias y el grupo está debidamente cohesionado ya podemos iniciar el trabajo cooperativo utilizando estructuras simples como el juego de las palabras, la parada de los tres minutos, la estructura 1-2-4 o los lápices al centro, en momentos específicos de la unidad didáctica y que se pueden aplicar a contenidos concretos. Veamos un ejemplo de aplicación de una de estas estructuras, el juego de las palabras, antes del inicio de la unidad didáctica, una etapa importante para el profesor porque le permite evaluar los conocimientos previos del alumno para así plantear objetivos de aprendizaje que garanticen su compromiso:

El profesor escribe en la pizarra unas palabras clave sobre el tema que se va a trabajar. Cada miembro de un grupo ha de escribir una frase con una de las palabras o expresar a qué hace referencia. A continuación, cada alumno muestra lo que ha escrito al resto de compañeros analizándolo entre todos. Cuando se ha repetido el procedimiento para todos los miembros del grupo se realiza un mapa conceptual o esquema que resuma lo analizado.

Cuando los alumnos ya han adquirido la suficiente experiencia podemos proponerles la realización de proyectos cooperativos, que son más duraderos y que se pueden aplicar a contenidos más amplios. Y, como ejemplo extraordinario de aplicación de estos, qué mejor que utilizar el aprendizaje-servicio (APS), un método que facilita el aprendizaje del alumno realizando un servicio a la comunidad, como en el caso de proyectos de desforestación, campañas de donación de sangre o la creación de programas de ayuda a personas necesitadas. Qué forma tan bella y eficiente de motivar al alumno, conectarlo directamente con el mundo real, fomentar una ciudadanía activa y, en definitiva, de mejorar el aprendizaje útil y real, aquel que capacita a los alumnos para que puedan desenvolverse de forma adecuada el día de mañana que ya comienza hoy.

En el fondo, todo se reduce a que la enseñanza y aprendizaje constituyan experiencias felices. Ese debería ser el objetivo esencial de la educación y creemos sinceramente que conocer cómo funciona nuestro cerebro colabora de forma decisiva en ese proceso. No desaprovechemos el nuevo paradigma educativo que constituye la neuroeducación.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPITULO XX

Influencia de los procesos cognitivos en los estilos de atribución emocional y moral en la infancia

Introducción

Las teorías cognitivo evolutivas del desarrollo moral de Piaget y Kohlberg mantienen el concepto de autonomía como el principio de la moralidad. En este sentido, las acciones morales se derivan de un juicio de la persona sobre lo que considera correcto o incorrecto. Este tipo de atribuciones se producen tras un proceso de reflexión individual en el que la persona tiene en cuenta distintos aspectos del hecho en sí. Piaget incorpora como uno de esos aspectos el afecto en el juicio moral, de tal forma que el respeto hacia sí mismo y hacia otros es el elemento esencial de la moralidad. Con una visión complementaria Kohlberg establece que lo que puede llevarnos a sentimientos morales son aspectos de tipo cognitivo, como pueden ser la adquisición de roles, ponerse en el lugar del otro, etc. Recientemente, en una última revisión sobre el desarrollo moral, Eisenberg subraya que para estudiar la conducta moral es necesario incluir la regulación emocional y la empatía, entendida como una respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emocional del otro (Eisenberg, 2000).

La comprensión que los niños y niñas tienen de las emociones refleja en cierto sentido el conocimiento que éstos van adquiriendo respecto a las convenciones e ideas sociales y culturales que se asocian con las emociones (Mesquita, 2003), de ahí la necesidad de potenciar un buen desarrollo de los procesos de atribución emocional y moral desde la infancia.

Muchos son los estudios que muestran las diferencias entre tener o no un buen desarrollo de los procesos emocionales y morales vinculados a aspectos como el reconocimiento emocional o la empatía. Smith, Bowers, Binney y Cowie (1993) en su estudio sobre la atribución emocional de agresores y víctimas, concluyeron que los agresores mostraban escasa empatía con sus víctimas, ya que atribuían sentimientos positivos a los agresores y presentaban dificultades para reconocer los sentimientos de éstas. Por el contrario, niños y niñas victimizados presentaron buenas habilidades, reconociendo de manera adecuada los estados emocionales de los otros (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

En el estudio de Boulton y Underwood (1992) no se encontraron diferencias entre agresores y víctimas en relación a la atribución emocional al agresor, que en ambos casos era una atribución que reflejaba a un agresor feliz, estilo atribucional que fue descrito por Arsenio y colaboradores (Arsenio y Kramer, 1992; Arsenio y Lover, 1995) como el "Victimizador feliz"

(Happyvictimizer), y que ha sido replicado en la literatura (Del Barrio, Almeida, Van Der Meulen, et al., 2003; Keller, Lourenco, Malti y Saalbac, 2003; Sánchez, 2008). Sí se encontraron diferencias en lo que se refiere a la atribución de emociones a las víctimas, ya que más niños y niñas víctimas atribuyeron emociones de infelicidad y tristeza en comparación con los agresores.

En términos generales podemos decir que los niños de entre aproximadamente 5 y 6 años suscriben un modelo conocido como "happyvictimizer" ("victimizador feliz"). Estos niños anticipan sentirse bien cuando obtienen lo que desean. Por lo que si ven a un niño pegando a otro para conseguir una pelota, argumentarán que el agresor debe sentirse feliz por lograr lo deseado. Los procesos de atribución a partir de esta edad cambian y los niños se centran en el daño infringido a la víctima por lo que su argumentación cambia (el agresor debe sentirse mal porque hizo llorar al otro niño). En resumen, podemos decir que el fenómeno del "happyvictimizer" muestra como los niños preescolares atribuyen emociones positivas a los agresores, mientras los mayores hacen procesos de atribución moral más complejos.

La presente investigación se centró en analizar cómo influye una reducción de la exigencia cognoscitiva sobre el distinto tipo de atribución que los niños hacen de los transgresores de las normas. Distintos estudios han mostrado como el simple hecho de esperar antes de emitir un juicio de valor puede favorecer determinados razonamientos que favorezcan la inhibición de una respuesta dominante aunque incorrecta (Beck et al., 2011; Diamond et al., 2002).

Partiendo de esta premisa y con el objetivo de reducir la exigencia de la tarea, a la mitad de los niños se les hizo esperar unos segundos antes de atribuir emociones morales sobre los transgresores de la norma. En este sentido, se hipotetiza que aquellos niños que tengan unos segundos antes de realizar atribuciones sobre los transgresores y sobre ellos mismos como transgresores inhibirán su respuesta dominante (paradigma del victimizador feliz) por lo que les atribuirán más emociones negativas y responsabilidades morales.

Influencia de los procesos cognitivos en los estilos de atribución emocional y moral en la infancia

Método

Participantes

En el estudio participaron 20 niños y 20 niñas de entre 4 y 5 años de edad (M = 57 meses; DT

= 3.46 meses). Los niños procedían de un colegio concertado y sus padres fueron

correspondientemente informados de la evaluación de los mismos.

Procedimiento

Una vez los padres o tutores accedieron a que los niños participaran, éstos fueron asignados al

azar a cada una de las dos condiciones experimentales de respuesta (Condición normal vs.

Condición de espera). En la condición normal los niños eran preguntados y respondían

señalando con el dedo, mientras que en la condición de espera los niños tenían que esperar a

que el globo (que el investigador soltaba tras la pregunta) tocase el suelo antes de señalar sus

respuestas (3-5 segundos).

Cada niño fue evaluado de forma individual y se le presentaron de forma aleatoria tres

historias distintas del conocido "paradigma del victimizador feliz" ("HappyVictimizer") (las

historias fueron extraídas de Keller et al.,2003). Cada historia estaba acompañada de dibujos

para facilitar el entendimiento y se adaptaba el género del protagonista al género del niño. En

la historia de robo, un niño le quitaba a otro la chocolatina de la mochila cuando éste no

miraba; en la historia de no compartir, un niño no quería dejarle las pinturas a otro; y por

último, en la historia de la agresión, un niño tiraba a otro del columpio para subirse él.

Tras cada historia a los niños se les preguntó:

1. Juicio Moral: ¿Está bien lo que este niño/a (victimizador) hizo? ¿Por qué?

(Codificación: 1= Si, 2= No)

2. Atribución de emociones: ¿Cómo se sintió al hacerlo? ¿Por qué?

3. Auto-atribución de emociones: ¿Cómo crees que te sentirías tú si lo hicieras? ¿Por

qué?

247

Para facilitar las respuestas de los niños sobre la atribución de emociones, los niños tenían cinco caras dibujadas con expresiones faciales de esta forma se codificó: -2= Muy Triste, -1= Triste, 0= Regular, 1= Feliz, 2= Muy feliz.

Las respuestas abiertas fueron catalogadas en cuatro categorías: *orientación externa* (se justificaba la conducta, ej. Quería el columpio), *orientación a la sanción* (relacionada con el castigo asociado a la conducta, ej. Sus padres le castigarán), *orientación moral* (relacionado con normas morales o sus consecuencias, ej. Eso no está bien, hará llorar al otro niño) y *no codificable* (fuera de categorías previas, ej. No lo sé, estoy cansado).

Resultados y Discusión

En relación a la pregunta del juicio moral, el 12% de los niños en la *historia de robo*, el 8% en la *historia de no compartir* y ninguno en la *historia de la agresión*, afirmaron que estuvo bien lo que el protagonista de la historia había hecho. Es necesario mencionar que no existe correlación entre la edad y las respuestas de los participantes.

Para analizar la influencia de la condición (normal vs. espera) en las respuestas dadas para cada una de las historias se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA). Los resultados mostraron un efecto principal de la condición, F(1, 38) = 17.85, p < .001. A pesar que la media de los participantes atribuyó emociones negativas al victimizador, fueron los participantes de la condición de espera los que le atribuyeron emociones más negativas que aquellos que respondieron normalmente. Podemos observar esta tendencia de respuesta en los tres tipos de historias planteadas, tanto en la atribución de emociones hacia el victimizador como en la auto-atribución cuando ellos mismo imaginaban ser el victimizador (Ver Tabla 1).

De manera que reducir la exigencia cognitiva en este tipo de tareas a niños tan pequeños (dejándoles reflexionar unos segundos), puede generar determinados razonamientos que favorezcan la inhibición de una respuesta dominante aunque incorrecta (Beck et al., 2011; Diamond et al., 2002).

Tabla 20.1. *Medias (desviaciones típicas) en la atribución de emociones en función de la condición experimental.*

	Condición Normal	Condición Espera
Emoción atribuida al victimizador		
Agresión	65 (.88)	-1.15 (1.23)
Robo	20 (1.32)	-1.55 (.69)
No compartir	85 (1.04)	-1.05 (.89)
Emoción auto-atribuida		
Agresión	80 (1.01)	-1.45 (.51)
Robo	40 (1.19)	-1.45 (.51)
No compartir	25 (1.21)	-1.00 (.32)

Como se describió previamente, las respuestas abiertas de los niños fueron catalogadas por dos evaluadores expertos en cuatro categorías: orientación externa, orientada a la sanción, orientación moral y no codificable. Para clasificar a los niños en función de su nivel de motivación moral se combinaron las emociones atribuidas con las justificaciones correspondientes (clasificación basada en Malti et al., 2009). De este modo se dio una puntuación de 0 cuando los niños atribuían emociones positivas al victimizador y justificaciones basadas en orientación externa o no codificables. Se dio una puntuación de 1 cuando atribuían emociones neutras o negativas al victimizador y justificaciones orientadas a la sanción o no codificables. Se dio un 2 cuando los niños atribuían emociones neutras o negativas al victimizador y justificaciones con una orientación moral.

Los resultados mostraron una diferencia tendencial en función de la condición experimental, F(1, 13) = 4.08, p = .07. Es decir, aquellos niños a los que se les permitió esperar antes de dar su respuesta tuvieron puntuaciones mayores en el nivel de motivación moral, tanto en las atribuciones morales hacia otros como hacia sí mismo al transgredir la norma (Ver Tabla 2). Este resultado al igual que el anterior nos anima a la reflexión sobre cómo afecta la reducción de la exigencia cognitiva en el proceso de atribuciones morales de los más pequeños.

Tabla 20.2. *Medias (desviaciones típicas) en la motivación moral en función de la condición experimental.*

	Condición Normal	Condición Espera
Motivación moral atribuida al victimizador		
Agresión	1.38 (.74)	1.83 (.41)
Robo	1.13 (.99)	2.00 (.00)
No compartir	1.63 (.74)	2.00 (.00)
Motivación moral auto-atribuida		
Agresión	1.75 (.46)	1.83 (.41)
Robo	1.25 (.89)	2.00 (.00)
No compartir	1.50 (.93)	1.83 (.41)

Conclusiones

Este estudio ha pretendido ser un punto de partida en el estudio de los procesos de atribución emocional y moral de los más pequeños. Con los resultados obtenidos podemos reflexionar sobre las implicaciones de la exigencia cognoscitiva en los procesos de atribución en la infancia. Resulta llamativo comprobar a nivel empírico la importancia de ajustarnos a las capacidades de los más pequeños, con algo tan sencillo como dejar unos segundos antes de responder los niños reducen su respuesta dominante siendo capaces de dar una respuesta más reflexiva y correcta.

Estos resultados nos indican la necesidad de ajustarnos a formatos alternativos de respuestas en función de la edad y las capacidades de los niños. Formatos tradicionales podrían llevarnos al error de creer que los niños a esta edad no tienen el suficiente desarrollo en sus procesos de atribución emocional y motivacional. Sin embargo, la literatura en este sentido nos insta a proponer formatos de respuesta que supongan una ayuda en el desarrollo de los procesos de

Influencia de los procesos cognitivos en los estilos de atribución emocional y moral en la infancia

atribución infantil (Beck et al., 2011; Diamond et al. 2002), favoreciendo las habilidades cognitivas implicadas en este tipo de procesos (Colasante et al., 2014; Gummerum et al., 2013).

Es importante que como educadores seamos capaces de trasladar los conocimientos empíricos al aula, con el fin de favorecer el entendimiento de los procesos cognitivos de los pequeños y poder facilitar el proceso de aprendizaje a partir de ellos. Como señala Berkowitz (1995), para educar sobre los cimientos de la moralidad en los niños pre-escolares es necesario ocuparse de: (1) la calidad de las relaciones del niño, en especial con aquellas otras personas significativas en su vida (Magid yMcKelvey, 1987); (2) la enseñanza de modelos de conducta, incluyendo la disciplina y la orientación; (3) la conducta presentada al niño como modelo; y (4) los procedimientos de toma de decisiones y los modelos de comunicación de la familia (Berkowitz, 1992). Estos son ámbitos sobre los que tanto padres como maestros pueden trabajar, con el objetivo de potenciar un desarrollo moral maduro en los niños.

Es en el aula donde el análisis que se presenta cobra especial relevancia, ya que es el escenario donde las relaciones con los iguales adquieren gran parte de su tonalidad afectiva y moral (Ortegay Mora-Merchán, 1996). De ahí la importancia de caracterizar cómo entendemos las relaciones entre la afectividad, la moral y el contacto interpersonal con los otros desde la infancia.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPÍTULO XXI

TDAH y problemática familiar

Introducción

Desde la primera descripción de Still en el año1902, el TDAH ha sido considerado un trastorno propio de la edad infantil. Aunque los problemas que asocia se inician en esta época de la vida, no son exclusivos de la misma, sino que muchos de ellos persisten, aunque la manifestación varía a lo largo de la vida en función de múltiples factores que pueden condicionarlo. Muchas de las alteraciones que se producen generan múltiples limitaciones, y condicionan la formación académica y laboral, la capacidad de relación social, numerosos aspectos relacionados con la salud (consumo de drogas, por ejemplo), así como con la seguridad del individuo (accidentes de tráfico). Por tanto, podemos decir que el TDAH es un trastorno que ocurre desde la edad infantil, pero no solo en edad infantil, sino que, en mayor o menor medida (y esa medida puede depender mucho de nuestra capacidad de diagnóstico y los tratamientos preventivos), persiste a lo largo de la vida.

Durante los últimos años venimos observando un aumento considerable de la atención a este problema. El número de derivaciones que se realizan para valoraciones en consultas de psiquiatría infantojuvenil ha crecido de forma exponencial, y cada vez es mayor la preocupación por realizar un diagnóstico precoz en medios escolares. Probablemente por este motivo, el número de diagnósticos y de tratamientos es también cada vez mayor. Como suele ocurrir con cualquier problema sobre el que aumentamos el grado de atención y observación, el número de casos aumenta, probablemente debido a un mayor nivel de alerta, aumento de la conciencia del mismo, mejores medios para su detección, gracias a que cada vez se conoce mejor el problema y sus consecuencias en medios educativos, se realizan test de detección, valoraciones por parte de psicólogos escolares, etc. Sin lugar a duda, esto ha supuesto un beneficio para aquellos pacientes que presentaban el trastorno y no eran diagnosticados, ya que en muchos casos se atribuían las dificultades a escasa motivación en los estudios, problemas de inteligencia, de memoria, u otras causas, en ocasiones injustas y que generaban importante frustración e impotencia en pacientes y familiares. Sin embargo, un exceso de atención y un sobrediagnóstico pueden generar consecuencias igualmente indeseables, que pueden llevar a tratar de forma innecesaria o incorrecta a algunos pacientes, que podrían sufrir efectos adversos no deseados, así como enfocar de forma errónea algunos problemas que no tienen un origen médico, sino educativo, familiar o social..De especial manera nos preocupan

aquellos casos en los que se puedan solapar diagnósticos o " maldiagnosticar" siendo la problemática de base una situación de maltrato o riesgo de maltrato y cuya manifestación conductual, cognitiva y emocional se pueda equiparar al sindrome de TDAH. Como en todo, el término medio se consigue aumentando la precisión y especificidad en los diagnósticos, así como con evaluaciones extensivas, que incluyan una correcta valoración de diferentes aspectos psicosociales, educativos y familiares. Esto implica una marcada colaboración entre los distintos profesionales implicados

Descripción del síndrome:

Epidemiologia

Para situar el trastorno, podemos dar algunos datos generales, aunque las cifras pueden estar sujetas a variaciones. De forma global, podemos decir que el TDAH afecta hasta un 5 -10 % de los niños en edad escolar. Desde luego, no es un problema menor, si tenemos en cuenta que, aproximadamente, en una clase de 30 niños, entre 2 y 3 padecerán el trastorno. Éste suele diagnosticarse con mayor frecuencia en niños que en niñas, aunque no está muy claro si es debido a que estos presentan mayor incidencia, o si la presencia de síntomas de hiperactividad y alteraciones de conducta, más disruptivos, hacen que el trastorno sea más manifiesto que en las niñas, en las que predomina el déficit atencional.

Desde el punto de vista de los profesionales sanitarios, el TDAH constituye entre el 30 y el 50 % de las consultas en edad infantil. Por tanto, es una de las patologías más comunes y por las que más se consulta, resultando en un notable aumento de la demanda de consulta especializada en este grupo de edad. Y no solo en ellos, ya que hasta el 70% de los adolescentes, y entorno al 50% de los adultos presentan síntomas persistentes.

Etiología

A pesar de la notable frecuencia del TDAH y la investigación destinada a su conocimiento, hoy en día desconocemos la naturaleza y el origen exacto. Conocemos algunos factores que pueden predisponer o alterar el curso del trastorno en las personas predispuestas.

Numerosos estudios han puesto de manifiesto la predisposición genética a padecer el trastorno. Tanto estudios familiares como determinaciones genéticas específicas han manifestado el aumento de prevalencia dentro de familiares (sobre todo de primer grado), como algunos genes específicos que podrían estar implicados en la determinación de funciones cerebrales cognitivas , cuya alteración se relaciona con la aparición de la enfermedad. Muchas de estas alteraciones podrían producirse por la influencia de determinados factores nocivos incluso en edad perinatal (sustancias tóxicas y drogas durante el embarazo, traumatismos, anoxia cerebral, etc).

Sin embargo, no conocemos exactamente los mecanismos que la producen, pero tenemos una base suficiente al menos para recomendar una mayor atención y diagnóstico en familiares de pacientes afectados.

Por otra parte, tanto los estudios neuropsicológicos como de neuroimagen apoyan las hipótesis que sugieren una disfunción ejecutiva como trastorno principal, la cual puede tener origen en dichas alteraciones funcionales. Sin embargo, tampoco disponemos de pruebas diagnósticas específicas que permitan asegurar el diagnóstico en un paciente determinado, o descartarlo por el contrario en otros.

Áreas cerebrales implicadas en TDAH y sus funciones:

- Corteza prefrontal: es la parte del cerebro que observa, supervise, guía, dirige y
 focaliza la conducta, controlando funciones ejecutivas tales como el manejo y
 organización del tiempo, el juicio, control de los impulsos, planificación,
 organización, y el pensamiento crítico.
- Corteza orbitaria: región de la corteza prefrontal localizada en la parte superficial del lóbulo frontal, implicada en el control de las funciones ejecutivas interrelacionadas.
- **Sistema límbico:** centro directamente relacionado con la memoria , la motivación y la regulación de las emociones.
- Ganglios basales: conjunto de estructuras localizadas en el cerebro medio, alrededor del sistema límbico, implicadas en la integración de las emociones, pensamientos y movimiento.
- Locus ceruleus: Consiste en un grupo de neuronas principalmente noradrenérgicas que juegan un papel decisive en el mantenimiento de la atención.

Por tanto, y como puede deducirse de las implicaciones anatómicas y fisiológicas referidas, en el TDAH se producen alteraciones difusas en las denominadas como funciones ejecutivas. Hablamos de una serie de funciones generales del cerebro que, sin ser responsables de una acción concreta, regulan la interacción de otras, de forma que es posible la integración para organizar, planificar y secuenciar planes, acciones, movimientos, para regular la atención y la concentración (y por tanto el aprendizaje), para controlar las emociones, los impulsos, y la respuesta conductual que damos a ellos, etc.

Funciones ejecutivas básicas alteradas en el TDAH:

- Atención selectiva y sostenida.
- Inicio de actividad cognitiva.
- Cambio y selección de respuestas ante estímulos.
- Memoria de trabajo verbal o visual.
- Regulación de las emociones.
- Gestión del tiempo y el espacio.

Por eso los pacientes con TDAH presentan numerosos problemas atencionales que dificultan el aprendizaje, los estudios, pero también problemas motores de hiperactividad, o más bien imposibilidad para regular su actividad motora, problemas para planificar y organizar secuencias temporales, así como dificultades para integrar emociones, impulsos, por lo que tienen tendencia al descontrol, a reacciones impulsivas.

El problema de la comorbilidad en el TDAH...

Entre el 50 y el 80% de los pacientes con TDAH cumplen criterios de otros trastornos psiquiátricos, principalmente trastornos de conducta, afectivos, trastornos de ansiedad o consumo de tóxicos a partir de la adolescencia.

Los niños con TDAH tipo combinado (déficit de atención con hiperactividad) tienen mayor riesgo de trastornos de conducta cuanto más graves y persistentes sean los síntomas del TDAH. Pero, ¿es debida esta asociación a problemas genéticos heredables que aumentan la probabilidad de padecer tanto TDAH como alteraciones de conducta, o bien es debido a

factores ambientales, al convivir el niño con TDAH en un ambiente familiar hostil o agresivo?

Cuando dos trastornos se presentan de forma conjunta con mucha frecuencia, este hecho puede deberse a varios fenómenos:

- 1. El TDAH puede generar desadaptaciones que aumenten la vulnerabilidad a otros factores ambientales (por ejemplo, abuso de drogas, fracaso escolar):
- Vulnerabilidad genética común, que aumente la predisposición para padecer TDAH y otros factores (por ejemplo, dislexia, por alteraciones en las funciones ejecutivas).
- 3. "Comorbilidad sintomática": la superposición de síntomas de distintos trastornos podría hacernos diagnosticar erróneamente comorbilidad entre dos trastornos , tratándose de problemas que comparten formas de manifestarse similares (por ejemplo, hiperactividad/ manía; trastornos del vínculo de apego/ educativos). En este sentido, podemos considerar que el TDAH, o los síntomas que presenta, como un síndrome, que podría presentarse como consecuencia de diferentes causas. No olvidemos que no disponemos de pruebas concretas específicas que permitan diagnosticar el trastorno, o diferenciarlo de otros problemas. Aunque existen test de detección o que nos ayudan a orientarlo, al final, el criterio es clínico, basado en los síntomas.

Problemas que presentan los criterios diagnósticos:

Cuando revisamos de forma crítica de los criterios diagnósticos del TDAH según las clasificaciones más importantes en psiquiatría, en seguida surgen una serie de dudas e imprecisiones que nos hacen reflexionar acerca de la idoneidad de los mismos, y su exactitud a la hora de realizar diagnósticos. No por ello debemos caer en una crítica destructiva. Los criterios diagnósticos nos ayudan a definir las entidades, descartar otros procesos, aumentando la fiabilidad entre diferentes observadores clínicos. En otras palabras, para que todos estemos de acuerdo a la hora de definir un trastorno o problema, deben existir criterios precisos que lo determinen. Sin embargo, en muchas ocasiones, definir o cuantificar síntomas psicológicos o patrones de comportamiento, reacción, etc, puede ser una tarea complicada. Esto ocurre con frecuencia en psiquiatría, donde, en la mayoría de ocasiones, no existen pruebas, tests o instrumentos de medida con una fiabilidad tal que permitan determinar un

diagnóstico. Como consecuencia, en muchas ocasiones, la valoración está abierta a la subjetividad, y los propios criterios pueden quedar abiertos, o sometidos a la comparación con conductas aparentemente "normales", sin que quede bien definido qué se considera normal o qué no (por ejemplo, el criterio sobre si un niño interrumpe con demasiada frecuencia la conversación, o si tiene un nivel de movimiento excesivo puede variar dependiendo de la cultura, las costumbres o la opinión del examinador).

Por si eso no fuera suficiente, tenemos que considerar el concepto de enfermedad o trastorno frente al de "síndrome". Los síndromes pueden definirse como un patrón de presentación de síntomas conjuntos, que se asocian con frecuencia, apareciendo bajo la apariencia de una entidad sintomática, definiendo un trastorno. Con frecuencia ese conjunto de síntomas pueden estar causados por distintos factores etiológicos. Las enfermedades serían entidades nosológicas concretas, con un patrón de presentación determinado, pero de las que se conoce la causa, el mecanismo patogénico, es decir qué lo produce y cómo esa causa altera las funciones normales del organismo, qué daño produce y por qué ese daño genera los síntomas que somos capaces de identificar. Desde este punto de vista, podemos considerar el TDAH como enfermedad, es decir como una entidad nosológica concreta, con síntomas determinados, suponiendo que conocemos su fisiopatología lo suficiente como para determinar los procesos que lo producen, o de una manera más amplia, como un conjunto de síntomas al que puede llegarse por distintos "caminos". En este sentido, el objetivo de nuestra presentación ha sido precisamente tratar de poner de manifiesto que con frecuencia detectamos y diagnosticamos pacientes con probables problemas de déficit de atención o hiperactividad, que probablemente presenten síntomas similares a los que padecen la enfermedad, pero provocados por distintas causas. Dentro de ellas, queremos resaltar la importancia de los factores educativos y la crianza, dentro de lo que denominamos como relaciones de apego o establecimiento de vínculos de apego con los progenitores. Dichos vínculos son determinantes en la configuración básica de la personalidad durante la infancia, y pueden determinar y modificar estilos de reacción, psicomotricidad, etc. Muchas reacciones y comportamientos que se producen en niños con trastornos en el establecimiento de estos vínculos presentan síntomas de hiperactividad, impulsividad, problemas de atención, etc, que fácilmente podemos diagnosticar dentro del "síndrome TDAH". En nuestra opinión, el abordaje y tratamiento de estos casos debería ser completamente diferente de los casos en los que se produce como consecuencia de problemas estrictamente neurológicos. Además, esto podría explicar, al menos en parte, las diferencias tan marcadas que se producen en la respuesta a los tratamientos farmacológicos.

Lejos de pretender establecer teorías etiológicas, tratamos de proponer un enfoque más global en estos trastornos, aumentando la vigilancia de factores ambientales, sociales, resaltando la importancia de realizar una evaluación global en todos los casos. Dicha evaluación nos ayuda a tener una comprensión más global y entender mejor la dinámica de funcionamiento, aún en aquellos pacientes que presentan un TDAH "genuino", con respuesta farmacológica óptima. No olvidemos que, en cualquier caso, se trata de un trastorno que genera numerosos problemas e incomprensiones en el ambiente familiar. Creemos que con este enfoque podremos realizar diagnósticos más precisos, extensos, y enfocar la atención en el conjunto de una serie de problemas que van más allá de los estrictamente cognitivos o comportamentales. Esperamos que todo ello redunde en una mejor atención al problema, para lo cual debe realizarse un trabajo multidisciplinar en equipo, que no puede sustituirse por evaluaciones aisladas realizadas desde un único profesional, "encerrado en su despacho". Se trata, en definitiva, de abordar problemas complejos de una forma extensiva.

Descripción y conceptualización de problemática familiar

¿A que nos referimos cuando hablamos de problemática familiar? Refiriéndonos a López,F. (1995), podemos definir la problemática familiar como un conjunto de situaciones en las que se produce una inadecuada atención de las necesidades del niño, especificando estas en:

- **Necesidades fisio-biologicas**: Alimentación, temperatura, higiene, sueño, actividad física, protección ante riesgos reales, salud.
- **Necesidades cognitivas:** Estimulación sensorial, exploración física y social y comprensión de la realidad física y social.
- Necesidades emocionales y sociales: Seguridad emocional, expresión emocional, red de relaciones sociales, participación y autonomía, sexualidad, protección ante riesgos imaginarios e interacción lúdica.

Con el fin de entrar en una mayor especifidad sobre el colectivo que aborda el estudio, encontramos diferentes tipologías de situaciones de desprotección y maltrato infantil. La clasificación de De Paúl, J. y Arruabarrena, M. (1994), abarca situaciones de:

a) Abandono o negligencia física/cognitiva: La alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en las situaciones potencialmente peligrosas, educación y / o cuidados médicos y cognitivos básicas del menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el-niño. La definición se centra de manera muy evidente en las necesidades del niño que no son cubiertas y no tanto en los posibles comportamientos de los padres. Los Indicadores que pueden aparecer en el niño serían los siguientes:

- Alimentación: no se le proporciona la alimentación adecuada. Está hambriento.
- **Vestido**: vestuario inadecuado al tiempo atmosférico. El niño no va bien protegido del frío.
- **Higiene**: constantemente sucio, escasa higiene corporal.
- **Cuidados médicos**: problemas físicos o necesidades médicas no atendidas o ausencia de cuidados médicos rutinarias.
- **Supervisión**: un niño que pasa largos períodos de tiempo sin la supervisión y vigilancia de un adulto. Se producen repetidos accidentes domésticos claramente debidos a~ negligencia por parte de los padres o cuidadores del niño.
- Condiciones higiénicas y de seguridad del hogar que son peligrosas para la salud y seguridad del menor.
- Área educativa: inasistencia injustificada y repetida a la escuela.
- Estimulación cognitiva: ausencia de estimulación suficiente para la edad, demandas y necesidades del niño/a. El criterio para señalar la existencia de negligencia viene determinado en gran medida por su *cronicidad*. Para poder catalogar un caso de abandono físico debe presentarse alguno de los Indicadores de manera reiterada y continua.

Maltrato y abandono emocional:

El maltrato emocional se define como la «hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar».

El abandono emocional se define como la "falta persistente" de respuesta a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño y la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura adulta estable»

El maltrato emocional comprendería las siguientes conductas:

1. *Rechazo*. Implica actos verbales o no verbales de los padres que rechazan o degradan al niño. Incluye:

- Despreciar, degradar y otras formas no físicas de tratamiento hostil o rechazante.
- Avergonzar y / o ridiculizar al niño por mostrar emociones normales, tales como afecto, dolor o tristeza.
- Escoger siempre a un niño para criticarle y castigarle, para hacer la mayoría de las tareas domésticas o para recibir menos premios.
- Humillación pública.
- **2.** *Aterrorizar*. Se refiere a situaciones en las que se amenaza al niño, con un castigo extremo o uno vago pero siniestro, con abandonarle o matarle, con el propósito de crear en él un miedo intenso. O colocar alniño o a personas/ objetos a los que el niño quiere, en situaciones evidentemente peligrosas. Incluye:
- Colocar al niño en circunstancias impredecibles o caóticas.
- Colocar al niño en situaciones claramente peligrosas. Establecer hacia él unas expectativas rígidas o no realistas, con la amenaza de pérdida, daño o peligro si esas expectativas no se alcanzan.
- Amenazar o cometer violencia contra el niño.
- Amenazar o cometer violencia contra personas objetos queridos por el niño.
- **3.** *Aislamiento*. Se refiere a negar permanentemente al niño las oportunidades para satisfacer sus necesidades de interactuar y comunicarse con otros niños o adultos, dentro o fuera del hogar. Incluye:
- Confinar al niño o limitaciones no razonables sobre su libertad de movimiento en su entorno.
- Poner limitaciones o restricciones no razonables al niño respecto a las interacciones sociales con otros niños o con adultos en la comunidad.

El abandono emocional comprende:

- **1- Ignorar**. Se refiere a los actos de los padres que ignoran los intentos y necesidades del niño de interactuar (ausencia de expresión de afecto, cuidado y amor hacia el niño) y no reflejan ninguna emoción en las interacciones con él. Incluye:
- Tener desapego y falta total de implicación respecto al niño, bien por incapacidad o por falta de motivación .Interactuar sólo cuando es absolutamente necesario.
- Ausencia total de expresiones de afecto, cuidado y amor hacia el niño.
- **2-** *Rechazo de atención psicológica*. Rechazo de los padres a iniciar un tratamiento de algún problema emocional o conductual severo del niño, existiendo acceso a un

recurso de tratamiento que ha sido señalado como necesario por profesionales competentes.

3- Retraso en la atención psicológica. Los padres no proporcionan o buscan ayuda psicológica para resolver una alteración emocional o conductual del niño ante una circunstancia extrema en la que es evidente la necesidad de ayuda profesional (p. ej., depresión severa, intento de suicidio). En cualquiera de los tipos de conducta expuestos, la presencia de maltrato o abandono emocional sólo se señalará si se dan los siguientes dos requisitos de manera simultánea: Su presencia es claramente perceptible. Las conductas de daño emocional se sitúan en el extremo de mayor gravedad, es decir, las conductas son constantes y su intensidad elevada, han provocado o pueden provocar un daño severo en la situación emocional del niño, su desarrollo se encuentra seriamente comprometido, y el niño requiere tratamiento especializado inmediato.

Violencia doméstica extrema y/o crónica

Se producen de manera permanente situaciones de violencia física y / o verbal intensa entre los padres en presencia del niño.

Abuso sexual

Se define como "cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño." El niño puede ser utilizado para la realización de actos sexuales o como objeto de estimulación sexual.

Se pueden expresar en cuatro categorías:

- **1.** *Incesto.* Si el contacto físico sexual se realiza por parte de una persona de consanguinidad lineal o por un hermano, tío o sobrino. También se incluye el caso en que el adulto esté cubriendo de manera estable el papel de los padres.
- **2.** *Violación*. Cuando la persona adulta es otra cualquiera no señalada en el apartado anterior.

- **3.** *Vejación sexual*. Cuando el contacto sexual se realiza por el tocamiento intencionado de zonas erógenas del niño o por forzar, alentar o permitir que éste lo haga en las mismas zonas del adulto.
- **4.** Abuso sexual sin contacto físico. Se incluirían los casos de seducción verbal explícita de un niño, la exposición de los órganos sexuales con el objeto de obtener gratificación o excitación sexual con ello, y la masturbación o realización intencionada del acto sexual en presencia del niño con el objeto de buscar gratificación sexual. Además de la existencia de contactos de carácter sexual, el abuso sexual se define en función de otros criterios, como son:
- a) La asimetría de edad entre el abusador y la víctima, requiriéndose que el adulto abusador tenga unos determinados años más que el menor (entre cinco y diez años más).
- b) La coerción, es decir, la utilización de la fuerza física, la presión o el engaño por parte del adulto para conseguir abusar de la víctima.
- c) La asimetría de poder entre el abusador y la víctima. Esta asimetría puede derivar de la asimetría de roles, la diferencia de edad, de fuerza física, de capacidad psicológica, etc.

Una vez que se establecen las diferentes tipologías de maltrato infantil se debe tener en cuenta que en un importante porcentaje de casos se produce un cierto solapamiento entre ellas. Es frecuente que se den casos en los que aparezcan simultáneamente el maltrato y el abandono físico, o el maltrato físico y el abuso sexual. Pero quizá el solapamiento más frecuente sea el que se da entre el maltrato físico y el maltrato emocional.

Todas estas situaciones de maltrato conducen a una situación de desprotección en la que según Félix López (1995) ante la insatisfacción de las necesidades básicas del niño, se genera un daño o riesgo que dificulta o impide el desarrollo integral del menor.

Los datos numéricos del número de menores que se pueden encontrar en situaciones de riesgo o desprotección son alarmantes:

- En el año 2010 se abrieron 41155 expedientes de protección en España según el Ministerio de Salud, Servicios sociales e igualdad
- En los años 2007-2009 se presentaron 565.541 denuncias de violencia de género en hogares dónde convivían menores
- En el año 2012 los que menores que habían cometido infracciones penales fueron 29.673 según el Ministerio de Justicia.

Si bien todos estos datos no serían susceptibles de ser clasificados como situaciones de desprotección infantil, si que nos pueden reflejar situaciones sociales y/o familiares que puedan conllevar una realidad de riesgo de sufrir o vivir una situación maltratante.

¿Qué consecuencias puede conllevar la vivencia maltratante?

Barudy, J. y Dantagnan. (2006). *Los Buenos tratos a la Infancia*. Señalan que las consecuencias del maltrato se podrían clasificar en:

- Trastornos en el proceso de desarrollo infantil
- Trastornos en el proceso de socialización y aprendizaje
- Trastornos en los procesos resilientes
- Trastornos de apego

Cuando éstos mismos autores definen el Apego lo hacen describiéndolo como el Vínculo que se genera entre los niños y sus progenitores a través de un proceso relacional, sensorial, durante la vida intrauterina y afectiva a partir del nacimiento

El vínculo de apego ha sido ampliamente estudiado por Bowbly (1973), López (1993), Cyrulnik(2001) a lo largo de las últimas décadas.

En vivencias maltratantes siempre existe un trastorno de vínculo de apego que según Ainsworth (1978) y Main y Solomon (1999) se clasifica en tres tipos de apego disfuncionales:

- Trastorno del apego inseguro evitativo
- Trastorno del apego inseguro ansioso-ambivalente
- Trastorno de apego inseguro-desorganizado

Dado que los tipos de trastorno de apego que más tasa de incidencia presentan los menores en situaciones de desprotección son los dos últimos, es sobre éstos sobre los que prestamos especial atención en el estudio.

Apego inseguro ansioso ambivalente

Barudy y Dantagnan señalan que un 20 % de los menores víctimas de malos tratos presentan este tipo de vinculación de apego, el cual se caracteriza por la poca sincronía emocional entre el bebé y el cuidador, así como por periodos de ausencia física de la madre ,la falta de disponibilidad psicológica de ésta y por unos cuidados cotidianos incoherentes, inconsistentes e impredecibles.

Los niños se muestran incapaces de organizar su conducta sobre la base de predecir mentalmente la respuesta del cuidador, lo cual provoca que la conducta de apego se encuentra activada al máximo, dejando poco espacio para pensar y deducir las mejores alternativas ante diferentes situaciones.

Dentro del contexto escolar los niños con un apego inseguro ansioso ambivalente presentan pobres rendimientos en el aprendizaje y bajos niveles de concentración, altos niveles distractores, altos niveles motores, constantes llamadas de atención, dificultad de trabajo de forma autónoma y problemas conductuales, muchas de éstas dificultades vienen provocadas porque la atención de éstos niños está centrada en el terreno afectivo, quedando poca energía para las tareas cognitivas, para las tareas de logro o para el aprendizaje en sí.

Apego inseguro desorganizado

Siguiendo a los mismos autores alrededor del 75% de los niños en situación de maltrato presentan este estilo de apego

Salomon y George (1999) señalan la vivencia de acercamiento del bebe a su cuidador como "Atemorizante" ya que tanto dicha conducta, como la de alejamiento provocaa nsiedad en los cuidadores que se refleja en comportamientos hostiles y rechazantes ante el niño, el cual vivirá entonces en una constante paradoja entre la que es u figura de protección y la respuesta que ésta le ofrece. Suelen tratarse de padres con patología psiquiátrica crónica, procesos traumáticos vitales y abuso de drogas o alcohol.

El niño intenta controlar el ambiente, a veces con inhibición profunda y otras con estallidos de cólera y comportamientos demandantes, lo cual dentro del entorno escolar se manifiesta con

comportamientos problemáticos, transgresión de normas, conductas antisociales violentas y no violentas, conductas de aislamiento, inhibición, etc.

El rendimiento escolar suele ser pobre y abunda el fracaso escolar dado que las funciones cognitivas tales como la memoria, la percepción, la atención y la reflexión están afectadas por la vivencia del trauma.

Conclusiones

Como sabemos, la gran mayoría de los casos de TDAH son detectados y derivados desde los centros escolares, en los cuales la conducta "disruptiva", exceso de movimiento y dificultad de mantenimiento de atención , suelen ser baremos para la detección de casos de TDAH y su derivación a las consultas de salud mental. Sin embargo, tal y como se muestra en lo referente a las consecuencias de las vivencias en entornos maltratantes, tanto el trastorno de vínculo de apego ansioso ambivalente como el inseguro desorganizado muestran una característica de conducta de similar manifestación al TDAH, tanto en lo referente a exceso de movimiento, dificultad de asunción de normas y problemas de atención, como en lo referente al fracaso escolar y bajos rendimientos escolares. Por todo lo anteriormente expuesto, planteamos la dificultad de diagnostico diferencial del TDAH y el trastorno vincular o incluso la posibilidad de que ante la posible coexistencia o solapamiento diagnóstico de ambos trastornos pueda pasar inadvertida la situación de maltrato porque el TDAH "ensombrezca " o justifique la conducta del niño , quedando éste al descubierto en lo referente a tratamiento real y en profundidad del verdadero problema(el maltrato) y nos encontremos simplemente tratando los síntomas (TDAH).

Para ello y ante el elevado número de menores en situación de riesgo o maltrato, planteamos la necesidad de indagación y exploración en los vínculos y dinámicas familiares, ante todo tipo de diagnóstico pero de especial importancia ante el trastorno de TDAH.

Cabría pensar en diagnósticos de conducta oposicionista y trastorno disocial e igualmente la posibilidad de coexistencia o solapamiento con diagnósticos de TDAH y/o Trastornos vinculares, dado que como estudiamos en el trastorno de apego inseguro desorganizado una de las manifestaciones más relevantes es la vulneración y trasgresión de normas así como las explosiones de cólera, irritabilidad e impulsividad.

En los casos de menores con historial de abandono o maltrato, menores institucionalizados, o con progenitores con historial de desprotección deberíamos prestar especial atención a su

TDAH y problemática familiar

vinculación afectiva para tratar de evitar tratamientos en la superficie sin abordar raíz del problema.

Abogamos por tratamientos multidisciplinares (médicos, psicológicos y educativos) y por la inclusión de todos los miembros del sistema familiar a la hora de realizar diagnóstico y tratamiento del TDAH, prestando especial atención a los sistemas relacionales del núcleo familiar y escuchando el discurso del menor en lo que a ello se refiere.

Ante sospechas de trastornos de vinculo de apego proponemos evaluar el estilo de apego de los padres mediante instrumentos como el Adult Attachement Interview (AAI) de George, Kaplan & Main (1985) y el Attypical Maternal Behavior Instrument and Clasification (AMBIANCE) sobre conductas parentales atípicas de Lyons-Ruth Y cols (1999).

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

CAPÍTULO XXI

Cerebro, aprendizaje y plasticidad cerebral

Conviene aclarar que el individuo nace con su sistema nervioso y cerebral inacabado y con el transcurso del tiempo se va consiguiendo la mielenización neuronal y se van formando los sentidos. Al nacer únicamente tenemos formado el nervio auditivo, al año conseguimos el nervio óptico y así se va conformando nuestro sistema nervioso, hasta que hacia los 16 años de edad se completa mediante la mielenización de los lóbulos prefrontales.

De aquí la importancia que tiene la estimulación temprana en el aprendizaje.

Podemos entender aprendizaje como un cambio de conducta gracias a la intervención sobre el sujeto, para que éste pueda ir superando los desafíos del entorno de modo óptimo.

Debemos distinguir entre dos tipos de aprendizaje:

- 1. **Aprendizaje filogenético.** Es aquel se se va trasmitiendo generación tras generación, como si de programación celular se tratara. Es ese aprendizaje que tenemos en cuanto a especie, y que está albergado en nuestro cerebro reptiliano o subcerebro. Se trata de un aprendizaje rápido que no requiere esfuerzo y que libera al cerebro para poder dedicarse plenamente al aprendizaje consciente.
- 2. **Aprendizaje cognitivo-ejecutivo**. Se refiere a un aprendizaje consciente, mucho más elaborado, intencional y que requiere de un esfuerzo sostenido en el tiempo para no olvidar. Se aloja en el sistema límbico y lóbulos prefontales que es donde alojamos todas nuestras experiencias sensoriales y todas las experiencias de nuestra vida.

¿Cómo se produce el aprendizaje cognitivo, el aprendizaje consciente?

La base de todo proceso de aprendizaje está en la Neuroplasticidad, que es la capacidad que tiene nuestro cerebro de cambiarnos y cambiarse a si mismo. Ante cualquier estímulo interno o externo se producirán unas conexiones que dependiendo de la experiencia estás serán reforzadas, haciendo la red más extensa y pasarán a formar parte de nuestro conocimiento, siendo dicha red duradera en el tiempo.

Conviene distinguir entre

- Neuroplasticidad positiva. Es la que sucede cuando una neurona o conjunto de neuronas se conectan con otra neurona o conjunto de neuronas formando una red duradera.
- Neuroplasticidad negativa. Son los cambios que se producen en las redes neuronales por debilitación o extinción. Es todo aquello que dejamos de hacer. También es un proceso de aprendizaje, por que aprender es favorecer que se deje de hacer lo que no es útil o nos complica.

Ser neuroplasticos equivale a cambiar nuestra mente, a cambiar la percepción del mundo y como resultado a cambiarnos a nosotros mismos. Se puede decir que lo anterior modifica la percepción de lo siguiente. No podemos olvidar que una sola neurona puede tener más de 15000 conexiones con otras células, para imaginar porcentualmente los millones de opciones combinatorias que tenemos y que van a modificar nuestra conducta.

Los últimos estudios al respecto nos han dado una buena noticia, y es que esta capacidad de ser neuroplásticos la mantenemos a lo largo de nuestra vida, incluso en la vejez, a los 90 años, podemos seguir formando nuevas redes neuronales y por ende aprender. La mala noticia es que a mayor edad es más difícil, esto cuesta mucho más.

Otro elemento a tener en cuenta en todo proceso de aprendizaje es la atención, que suele ser fluctuante, discontinua y difícil de mantener en el tiempo. A pesar de recibir cientos de miles de estímulos del exterior, de manera consciente no somos capaces de atender a más de 3-4 unidades de atención al mismo tiempo y para ello es necesario una alta motivación y concentración de nuestros lóbulos prefrontales. El nivel de atención va a depender directamente de la intensidad de la emoción, a mayor carga emocional mayor será la huella cerebral, mas duradera y fuerte será la conexión entre las neuronas asociadas.

Cuando una experiencia tiene fuerza emocional (placer, cariño, afecto e incluso dolor) esa sinapsis deja una red neuronal irrompible y fácil de evocar por cualquier estímulo

Podemos decir que las emociones son fijadores de memoria, que activan

neurotrasmisores como la DOPAMINA si se da una situación emocional agradable, con ganas de aprender, deseo de aprender, disfrute o en una situación de estrés agudo

ADRENALINA (tensión ante la prueba, desafío, etc.) son dos neurotrasmisores fijadores de memoria.

Es necesario distinguir llegados a este punto la diferencia entre estrés agudo o positivo y el estrés crónico. El estrés agudo es aquel que ante una prueba complicada, un desafío, nos permite ponernos en movimiento para solucionar la exigencia requerida con éxito, en este caso se libera como neurotrasmisor principal la DOPAMINA que nos va a ayudar a superar las exigencias del entorno.

El problema está cuando el estrés es mantenido en el tiempo, no disponiendo el sujeto de periodos de descanso entre los distintos episodios estresantes, pasando a ser estrés crónico, en este caso la ADRENALINA se trasforma en CORTISOL, y este neurotrasmisor pasa a ser un

factor de inhibición, de bloqueo o de miedo que se traduce en graves problemas psicosomáticos como pueden ser la ansiedad, la depresión e incluso la muerte.

Podemos decir que si el ser humano percibe que está en una situación de amenaza para su integridad física y psicológica, la atención se va a dirigir únicamente al estimulo amenazante, y no va a existir estrategia docente, ni profesor magnifico, ni actividad extraescolar extraordinaria, que pueda mejorar su atención, todo lo va a orientar a este fenómeno sin poder atender a más. Me refiero a todo lo que tiene que ver con bulling, violencia escolar, ensañamiento, problemas familiares etc, su sistema reptiliano estará alerta, y todo su esfuerzo de aprendizaje estará puesto en como solucionarlo (defensa, ataque, huida, evitación, sumisión etc)

Solamente si la persona se siente en un estado de seguridad emocional y psicológica con todo lo primario cubierto, afecto incluido, podrá aprender funciones ejecutivas que se manejan en los lóbulos prefrontales (pensar, comparar, buscar alternativas, soluciones nuevas, analizar, innovar etc). El individuo será capaz de fijar su futuro, de hacer planes y de pensar en el sistema apropiado para llegar a ellos. Para poder hacer esto tenemos que fijar en nuestra memoria la meta, el objetivo, la visión de futuro y evitar que la enorme cantidad de estímulos que nos van llegando nos distraigan del rumbo, millones de conexiones neuronales que habremos de haber entrenado desde abajo para ahora poder llegar a esto.

Requisitos para que el aprendizaje sea duradero en el tiempo y pase a formar parte de nuestra memoria a largo plazo, diferenciando ésta de la memoria a corto plazo cuya función es recordar una cantidad considerable de conceptos que una vez terminada la prueba desaparecerán a gran velocidad

- 1. Que ayuden a mi supervivencia (a incluirme mejor en el grupo, a que me quieran mas, a que se me respete..)
- 2. Relacionar el aprendizaje con experiencias positivas, agradables para el sujeto
- 3. Lo asombroso, lo excepcional, lo curioso, lo novedoso, lo útil, produce relaciones más fuertes y duraderas.
- 4. Los comienzos y los finales. Se atiende más al principio y al final de la clase que en las partes centrales y debemos de aprovecharlo comodocentes.
- 5. La repetición. A base de hacer una cosa repetidas veces se van formando conexiones resistentes.

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

- 6. Las emociones positivas. Conseguir los retos produce emociones placenteras e incita a querer aprender más.
- 7. La calidad del vínculo con el docente.

Resumiendo

Los lóbulos prefrontales tienden al cortoplacismo, requieren mucho entrenamiento para poder construir una red neuronal duradera que nos facilite las acciones complejas.

Al cerebro le encanta explorar el mundo y encontrarle sentido, pero solo lo puede hacer si se encuentra en una situación de control emocional, nunca bajo una situación de estrés o inseguridad.

El alumno recordará para siempre al docente que haya sido capaz de crear una relación emocional positiva mientras le entrega unos contenidos de calidad.

CAPITULO XXIII

Innovación docente en la formación del profesorado de lengua inglesa: aplicación de metodologías colaborativas y reflexivas

1. Introducción

Sociedad y productos culturales se explican a través del lenguaje, y los tres elementos interactúan en un flujo dinámico esencial para la enseñanza de una lengua. Por tanto, la enseñanza de idiomas ha de estar en permanente conexión y adaptación a los procesos culturales, sociales, políticos y económicos que son comprendidos y explicados a través del lenguaje. A pesar de que cada vez más se están teniendo en cuenta estos aspectos a la hora de enseñar un idioma, lo cierto es que la consideración de los componentes culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras aún requiere "un cambio en la pedagogía y metodología" (Pachler, 2000: 32). Dichos cambios han de comenzar en la propia concepción de la docencia como espacio de reflexión y comprensión de la realidad para el crecimiento personal y colectivo, y todo ello, desde la propia formación de las y los futuros docentes. Así pues, lejos han de quedar las metodologías pedagógicas tradicionales que propugnaban una transmisión jerarquizada y unidireccional de conocimientos. Al contrario, el aprendizaje cooperativo (DelliCarpini, 2008) y la práctica reflexiva (Lee, 2007) deben configurarse en el centro de toda propuesta educativa que, en el caso del aprendizaje de idiomas, exige además un componente de dinamismo y flexibilidad. En particular, la enseñanza reflexiva puede llegar a tener un papel clave en el empoderamiento del profesorado, pues "contribuye al desarrollo profesional del profesor" (Martínez Agudo, 2004: 128). En este sentido, algunos estudios insisten en la orientación constructivista de la metodología reflexiva (Lee, 2007: 321), otras fuentes (Nagamine, 2011:15) recogen cómo el ejercicio de la metodología reflexiva provoca la transformación de una conciencia básica (Global Intransitive Consciousness) en una conciencia del ejercicio docente más profunda, que finalmente desemboca en una conciencia crítica del propio acto de enseñar (Critical awareness), estadio que incluiría la acción voluntaria, el proceso reflexivo y la implicaicón consciente y deliberada en la acción docente. En cualquier caso, lo cierto es que la puesta en práctica de la metodología reflexiva facilita a quienes la práctica su autoreconocimiento como futuros docentes. La reflexión es una habilidad previa a la construcción de una conciencia crítica, por lo que "tiene que ser fomentada desde el principio del proceso de aprender a enseñar" (Lee, 2007: 321). En esencia, la reflexión es un proceso individual que implica inherentemente un cierto nivel de respeto y negociación tanto con experiencias personales anteriores como con las aportaciones de otras personas. Pero puede (y debe) convertirse en una experiencia colectiva, de mayor alcance y capacidad trasformadora, si se dispone de los instrumentos adecuados. La suma de una

metodología colaborativa a la pedagogía reflexiva, enriquece y completa el proceso educativo transformador.

Pero no se puede olvidar, tal y como Paulo Freire (1990) afirmaba, que la subjetividad ejerce un rol fundamental en los procesos de aprendizaje y es un aspecto a tener en cuenta antes de comezar cualquier proceso dialógico. Dado que las metodologías propuestas exigen una disposición y habilidad determinadas por parte del profesorado, conviene ejercitarlas durante la formación de las y los futuros docentes, de modo que sus propias experiencias personales contribuyan a facilitar su puesta en práctica durante el posterior ejercicio de la docencia (DelliCarpini, 2008: 42).

2. Propuesta metodológica

Este trabajo se realizó en el marco de la formación docente del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Burgos, destinado a aquellas personas ya graduadas que deseen trabajar en el campo de la enseñanza. El objetivo general es proporcionar al futuro profesorado la formación necesaria para el ejercicio de la profesión en virtud de lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006 español de Educación y la Orden 3858/2007. Este máster consta de un total de 60 créditos ECTS entre cuyos contenidos se incluyen módulos sobre métodos y enfoques de la enseñanza. En particular, este estudio se orientó al futuro profesorado de lengua inglesa dentro del módulo "Lengua Extranjera: Inglés, contextos y situaciones", de cinco créditos ECTS. El alumnado estuvo compuesto por un total de ocho personas, cinco mujeres y tres hombres, con edades comprendidas entre los 22 y 25 años de edad, con excepción de un alumno que tenía 30 años.

La propuesta consistió en la elaboración de proyectos educativos con una estructura y un punto de partida común es, desde la reflexión y la colaboración. Para ello, la clase se dividió al azar en tres equipos, cada uno de los cuales tuvieron que diseñar un proyecto docente dividido en tres fases: motivación, práctica y producción. Sin duda, una selección temática atractiva era esencial para el éxito de este proyecto, ya que la motivación constituye un elemento fundamental a la hora de fomentar la implicación personal de los docentes (McDonough, 2007: 369). Por ello, el foco del estudio se concentró inicialmente en el testimonio de Malala Yousafzai, adolescente paquistaní defensora de los derechos humanos

que en 2014 fue galardonada con el Premio Nóbel de la Paz. El uso de su discurso ante la ONU el 12 de julio de 2013 en defensa de la educación para todas las niñas y niños del mundo fue el punto de partida para el diseño de los proyectos docentes. Si el proceso reflexivo requiere previamente una situación problemática, un dilema (Giroux, 1990), el testimonio de Malala resultó ciertamente problemático por el origen geográfico de su texto, escrito y leído en lengua inglesa, y el contenido que transmitía indignación, denuncia y exigencia. Su discurso estimuló la construcción de procesos individuales y colectivos de sensibilización a través de la exposición de los futuros docentes a un producto cultural no dominante en el canon tradicional en lengua inglesa. Este desafío contribuyó, sin duda, al aumento de la motivación y el compromiso entre los profesores en formación. Metodológicamente, se aseguró que la dinámica de los equipos combinaran tiempo de trabajo personal y colectivo junto con la asistencia metodológica y pedagógica de las profesoras cuya tarea principal fue la de proveer a las estrategias de enseñanza y análisis teórico. Los equipos dispusieron de espacios y tiempo para tomar sus propias decisiones. Lejos de jugar un papel dominante, el rol de las profesoras se limitó a ser guías y compañeras sólo cuando fuera solicitada su intervención.

La propuesta de trabajo se desarrolló en tres etapas. En primer lugar, los equipos realizaron una investigación sobre el contexto socio-cultural y político en el que se enmarcaba el discurso de Malala. Se trató de un trabajo a nivel personal y grupal que requirió una reconfiguración de sus conocimientos previos sobre la historia colonial y post-colonial del Imperio Británico, y sobre la actualidad de Pakistán como país empobrecido que sigue manteniendo como idioma oficial el inglés junto con el urdú. Esta etapa es necesaria para el desarrollo de una motivación personal y grupal. Favorece el acercamiento y la identificación del futuro profesorado con la temática que luego explotarán en proyectos didácticos. Es, además, el primer momento reflexivo en el que analizan los datos con los que cuentan, se posicionan como docentes, y seleccionan el rumbo que irá tomando la orientación de sus acciones.

Tras este tiempo de familiarización con la temática, y una vez que la estructura del proyecto está clara, cada equipo debe desarrollar, una a una, las tres fases (motivación, práctica y producción). Cada fase está seguida de una puesta en común a modo de presentación oral y visual, y un tiempo para el debate. Este incluye observaciones sobre el diseño del proyecto, propuestas de mejora e ideas con respecto a la metodología y al contenido. Por último, los profesores en formación re-escriben sus proyectos incorporando las aportaciones recibidas por

parte de sus compañeros de clase, así como nuevas ideas que dichas contribuciones podrían haber generado. Se trata este de un punto clave en el ejercicio de la metodología reflexiva, pues incorpora las voces de los pares al pensamiento y crítica personal, y los eleva al rango de "autoridad". En este sentido, se pone voz a la reflexión silenciosa individual, haciéndola pública y desde la escucha, se recogen las ideas para una segunda consideración ya de nuevo personal y de equipo.

La secuenciación descrita obliga a los estudiantes a reflexionar sobre sus opciones antes de presentarlas a sus compañeros y también les entrena en la escucha, una actitud muy necesaria en la docencia y aprendizajes significativos. Paralelamente, se aseguró que la dinámica del equipo combinara tiempo de trabajo personal y colectivo junto con la asistencia metodológica y pedagógica por parte de las profesoras, cuando fuese requerida. Poco a poco, cada proyecto tomaría forma y mostrar sus propias características propias. Partiendo de un mismo hito, cada equipo desarrolló su proyecto con una perspectiva distinta. Claramente influenciados por la diversidad de las personas que integraban cada equipo, todos los proyectos fueron diferentes en términos de desarrollo de la temática, el enfoque de la docencia, el trabajo sobre la gramática y el vocabulario, el grado de autonomía permitido en el aprendizaje y las fórmulas de evaluación de los procesos. Cada proyecto fue reflejo de la implicación emocional y profesional de los y las futuros docentes. También motivados por el tema de trabajo inicialmente propuesto, los temas utilizados con mayor frecuencia en los tres proyectos fueron la violencia de género, el trabajo infantil y los conflictos. Estas elecciones fueron significativas debido a que los estudiantes se sintieron libres para vincular el discurso de Malala con cuestiones socioculturales y políticas de actualidad, lo que contribuyó a favorecer el vínculo entre el aprendizaje de una lengua y el contexto en el que esta se utiliza. La impronta multidisciplinar que adquieren estos contenidos es indiscutible, tal como corresponde a la enseñanza de una lengua que no es sino expresión cultural de quienes la utilizan.

La fórmula de trabajo en espiral, en el que la propuesta (consensuada en el equipo) se presenta a la clase y se defiende públicamente, para luego retomar las aportaciones recibidas y rediseñar la propuesta inicial, tuvo lugar una vez cada dos semanas, de modo que las tres fases estuvieran finalizadas en un plazo de seis semanas. La intensidad temporal del proceso fue también un elemento clave, pues facilitó la concentración de las y los participantes y el seguimiento de las líneas de trabajo de cada uno de los proyectos. Se evitaron, por otro lado, factores como la dispersión y la distracción. Finalmente, todos los futuros profesores y

Innovación docente en la formación del profesorado de lengua inglesa: aplicación de metodologías colaborativas y reflexivas

profesoras se sientieron partícipes de los tres proyectos presentados, gracias al alto grado de colaboración registrado. Esta fórmula que combina la reflexión personal con el trabajo colaborativo desemboca, por tanto, en el diseño, desarrollo y defensa de una praxis colectiva. El alcance, en términos de calidad del proyecto final es, en definitiva, superior a un proceso reflexivo individual.

Una vez que el proyecto finalizó y todos los productos educativos estuvieron terminados, el alumnado cumplimentó de forma anónima un cuestionario abierto y libre con la finalidad de evaluar la experiencia y mejorarla en la mediad de lo posible. Las respuestas de la evaluación mostraron interés positivo entre los y las futuros docentes en cuanto al uso de temas de actualidad con fines didácticos, así como la puesta en práctica del trabajo colaborativo realizado. Además, las y los participantes indicaron que la puesta en práctica del proyecto les había hecho ser más conscientes de su papel como futuros docentes y de la necesidad de ejercitar dicha profesión con una mente despierta y crítica.

3. Conclusiones

El uso de metodologías reflexivas en la formación del profesorado del futuro, especialmente en la enseñanza de segundas lenguas, promueve su capacidad de análisis, reacción e innovación, y contribuye a un ejercicio de la docencia más democrático. Por su parte, las metodologías colaborativas promueven una relación dialógica entre los participantes entre sí, y entre éstos y el objeto de estudio o trabajo. Los buenos resultados del proyecto presentado en estas líneas nos llevan a defender vivamente la complementación de procesos metodológicos reflexivos con la práctica colaborativa. Se trata de una complementariedad que fomenta, por un lado, la maduración personal del proceso de enseñanza, y por otro, la una democratización de las fórmulas para la toma de decisiones y la confección de proyectos docentes interdisciplinares en los que el idioma deja de ser el objeto de estudio en sí mismo, pasando a convertirse en el vehículo a través del cual conocemos y expresamos infinitas realidades. Se abre así el marco metodológico tradicionalmente utilizado en la enseñanza de un segundo idioma, con la inclusión de aspectos socioculturales que facilitan el aprendizaje significativo.

Con la aplicación de ambas fórmulas pedagógicas, la formación de futuros docentes de lengua inglesa incorpora una relación dialógica en la que las profesoras no son las únicas que aportan

Diferentes perspectivas de la educación del siglo SXXI

conocimientos, ni el alumnado es el único que los recibe. Por el contrario, asistimos a una democratización del ejercicio pedagógico en el que todas y todos somos parte activa en el diseño y puesta en práctica de diversas propuestas docentes. Por su parte, el ejercicio de la escucha facilita la autocrítica y la maduración, pero también la implicación emocional y profesional de todos los presentes. También la cuestión de la (des)profesionalización de la labor docente, que ha sido duramente criticada por Montero y Vez (1998), obtiene un refuerzo positivo tras la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo y las prácticas reflexivas, a la luz de las respuestas dadas por el alumnado en la evaluación final.

Por todo ello, cabe concluir que la reflexión colectivizada es, en definitiva, una fórmula metodológica ideal para la formación de futuros docentes, si queremos que éstos sean críticos y transformadores. Se hace urgente una revisión crítica y profunda de las metodologías que se les enseña en los cursos de capacitación para la docencia, así como un esfuerzo por parte de las y los docentes de ejercitar en propia piel, aquello que pretendemos inculcar a las futuras generaciones: responsabilidad, capacidad de escucha y colaboración. De nuestro hacer depende la educación del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO I

- Aldas, T., Crispo, V., Johnson, N., y Price, T. A. (2010). Learning by Doing: The Wagner Plan from Classroom to Career. *Association of American Colleges and Universities*, 12(4), 24-28.
- Barroso, C. L., de Luna, Á. B. M., y Abad, M. V. (2014). Implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) y el learning by doing en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas para la adquisición de competencias. *Historia y Comunicación Social*, *18*, nº Especial Noviembre, 639-650.
- Bengochea, L. (2011). Píldoras formativas audiovisuales para el aprendizaje de programación avanzada. En Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI). Sevilla: Universidad de Sevilla. (Documento electrónico). Recuperado de: http://bit.ly/1j9lzre
- Bengochea, L. Budia, F. y Medina, J. A. (2012): Videotutoriales subtitulados, un material didáctico accesible. En L. Bengochea y J.R. Hilera (Coords.). *Actas del III Congreso Iberoamericano sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual: CAFVIR* (pp. 120-127). Madrid: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Borgnakke, K. (2004). Ethnographic studies and analisis of a recurrent theme: Learning by Doing. *European Educational Research Journal*, *3*(3), 539-565.
- Borrás, O. (2012). *Píldoras formativas y videojuegos aplicados al estudio de la ingeniería acústica*. (Documento electrónico). Recuperado de: http://oa.upm.es/11711/
- Carrera, F. (2011). *Metodología de píldoras de conocimiento aplicada a pequeñas y medianas empresas*. (Documento electrónico). Recuperado de: http://en.edupills.eu/wp-content/docs/kpm_es.pdf
- Clark, R. C. y Mayer, R. E. (2008). Learning by Viewing versus Learning by Doing:
- evidence-based guidelines for principled learning environments. *Performance Improvement*, 47(9), 5-13.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

- Fernández Muro, A. (2014). La traducción de textos de especialidad en soporte audiovisual: el proceso de subtitulado (ES/EN-EN/ES) de píldoras formativas. (Documento electrónico). Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/9812
- Maceiras, R., Cancela, A. y Goyanes, V. (2010). Aplicación de Nuevas Tecnologías en la Docencia Universitaria. *Formación Universitaria*, *3*(1), 21-26.
- Maceiras, R., Sánchez, A., Carral, A. y Urrejola, S. (2010). *The use of Knowledge pills on chemical engineering training*. En 4th International Technology, Education and Development Conference (INTED2010) (pp. 4989-4994). (Documento electrónico). Recuperado de: http://bit.ly/1q4BV7n.
- Martínez Aldanondo, J. (2003). *Contenidos en e-learning: El rey sin corona (por ahora)*. (Documento electrónico). Recuperado de: http://www.uoc.edu/dt/20126/20126.pdf
- Martínez, A. F., Gálvez, A. M. P., Nuviala, A. N., Ordás, R. P., Fajardo, J. T., Cruces, A. G., y Badillo, J. J. G. (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el Learning by doing para la consecución de competencias específicas. *UPO INNOVA: Revista de Innovación Docente*, 1, 159-166.
- Romero, G. (2015, 19 de marzo). *Aprendemos Más cuando Enseñamos a Otros William Glasser*. [Post en un blog]. Recuperado de: http://bit.ly/1HqNKzK
- Sánchez, A., Cancela A., Maceiras, R. y Urrejola, S. (2010). The use of learning pills combined with flashcards on chemical engineering teaching. En *4th International Technology, Education and Development Conference (INTED2010)* (pp.454-458). (Documento electrónico). Recuperado de: http://bit.ly/lj9mKqt
- Sánchez González, M. (2012). Hacia la universidad 2.0: Tendencias y experiencias para el conocimiento abierto en la universidad española. En J. Rodríguez Terceño (Coord.). *Aplicaciones del EEES a partir de la web 2.0 y 3.0.* (pp.225-252). Madrid: Visión
- Schank, R. C., Berman, T. R., y Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. En Reigeluth,C. M. (Ed.): *Instructional design theories and models volume II: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smart, K. L., y Csapo, N. (2007). Learning by Doing: engaging students throught learnercentered activities. *Business communication Quarterly*, 70(4), 451-457.

Wiley, D. (2009). Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. En Wiley, D. (Ed.). *The instructional use of learning objects*. Utah, EE.UU: Agency for Instructional Technology.

CAPÍTULO II

Bisquerra, R. (2011). "Educación emocional y bienestar". Madrid: Wolters Kluwer.

Dearden, R.F., Hirst, P.H. y Peters, R.S. (1982). "Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico". Madrid: Editorial Narcea.

Greco, C (2013) "Apego y percepción de felicidad en la mediana infancia: una aproximación a su estudio". Revista Psicológica (Argentina), Vol. 9 nº 17 p. 105-116

Hudson, L. (1966). "Contrary Imaginations". Londres: Methuen.

Jover Olmeda, G., Gil Cantero, F., Reyero García, D. y Thoilliez Ruano, B. (2009). "Crecer felices".

Klein, S. (2004). "La fórmula de la felicidad". Madrid: Círculo de lectores.

Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857. Ley Moyano.

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Marías, J. (1987). "La felicidad humana". Madrid: Alianza editorial.

Mateu, G. (1989). "Educar para la felicidad". Atenas: Sociedad de la educación.

Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). "Models of emocional intelligence". New York: Cambridge.

Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E.G. Fernandez- Abascal, Emociones Positivas (pp.247-273). Madrid: Pirámide.

Sáenz-López Buñuel y Pedro, Díaz Martínez, Purificación. (2012) "La educación para la felicidad". *Revista Wanceulen E.F.* Digital.Nº9

- Seligman, M. (2006). "La auténtica felicidad". Barcelona: Ediciones B.
- Seligman M.E.P y Csikscentmihalyi, M. (2000). "Positive psychology: An introduction". American Psychology, 55 pp 5-14
- Stenberg, R.J. y kaufman, J.C. (1998). "Human abilities". Annual Rewiew of psychology, 49, 479-502
- Veenhoven, R. "Calidad de vida y felicidad: no es exactamente lo mismo". Publicado en italiano en: G. De Girolamo y col. (eds) "'Qualita' della vita e felicita' ".Centro Scientifico Editore, 2001, Torino, Italia pp. 67-95. Traducido al español por Catalina Aguiló.

CAPÍTULO III

- A.S. Neill (2004) "Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños".
 Fondo de Cultura Económica de España
- Caruana Vañó, A. (2010). Psicología Positiva y educación. Esbozo de una educación desde y para la felicidad. En A. Caruana Vañó (coord.), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva (pp.16-58)*. Generalitat valenciana
- Collet-Sabé, J., Tort, A. (2011)" ¿Para qué educan las familias de clase media-alta y alta? Los vínculos entre autonomía y felicidad en el modelo de socialización hegemónico. Debates riesgos y tensiones." Universidad de Barcelona.
- Dearden, R.F., Hirst, P.H. y Peters, R.S. (1982). "Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico". Madrid: Editorial Narcea.
- Delfín Montero y Pedro Fernández de Larriona (Coords) (2011) "Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención".. Facultad de Psicología y educación. Deusto digital.
- Diazgranados Maya, Patricia. "La vocación de los hijos y la felicidad".
- Fernandez Dominguez, Mª Rosario (2009) Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Hudson, L. (1966). "Contrary Imaginations". Londres: Methuen.

- Jover Olmeda, G., Gil Cantero, F., Reyero García, D. y Thoilliez Ruano, B. (2009). "Crecer felices".
- Lyubomisky, Sonja (2011). "La ciencia de la felicidad". Books4pocket
- Mateu, G. (1989). "Educar para la felicidad". Atenas: Sociedad de la educación.
- Palomera, R. (2008). "Educando para la felicidad. En E.G. Fernández-Abascal, emociones positivas". Madrid. Pirámide.
- Torsten Bollweg. "Glück als erziehungziel?" Hamburg. Bachelar+Master publishing. 2013.
- Universidad Católica de Argentina, "Apego y percepción de felicidad en la mediana infancia: una aproximación al estudio" (2013),
- Verena Blasczyk, Carolin Walt Dios, Christian Kästner, Elena Partschefeld. (2009) "Querschnittlicher Vergleich subjektiver Glückskonzepte zwischen verschiedenen Altersgruppen mittels qualitativer Interviews". Universität Jena.

CAPÍTULO IV

- Carrera Díaz, M. (1984) Italiano y español: elementos para una comparación. Italiano y español: estudios lingüísticos. Sevilla: Universidad de Sevilla, 185-219.
- Cattana, A. y Nesci, M.T. (2004) Analizzare e correggere gli errori, I edizione. Perugia: Guerra Edizioni
- Centro Linguistico di Ateneo (2001). Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. (Documento electrónico). Disponible en: www.clifu.unito.it/QCER.pdf [Consultado el día 9 de enero de 2015].
- De Benedetti, A. (2006). Liscio come l'aceite. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni. En F. Bosc; C. Marello y S. Mosca (Coords.). Saperi per insegnare (205 217). Torino: Loescher.
- De Hériz, A.L. (2006): Los errores de un desorden. En G. Bazzocchi y P. Capanaga (Coords.). Mediación lingüística de lenguas afines: español / italiano (227-239). Bologna: Gedit.

- Della Putta, P. (2011). Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso: proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni. Italiano LinguaDue, 2. 79-93.
- Universidad Popular di Burgos (2014). Italiano Intermedio (docunento electrónico) Disponible en: http://www.unipec.org/web14/actividades_todo.asp [Consultado el día 15 de octubre de 2014].

CAPÍTULO V

- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18(4), n4.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: *Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview
- Zurita, Ú. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), pp. 131-158.
- Sánchez Escobedo, P. A., Valdés Cuervo, Á. A., Mendoza, R., Melina, N., Martínez, C., & Alonso, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, *16*(1), 71-80.
- Marin, M., & Rodríguez Espinar, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 315-362.
- Freixa, M. (2003). Diagnóstico del contexto familiar. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 464/79-93). Barcelona: Praxis.
- Martínez González, R. A. (2004). *Familia y Escuela*. Ponencia impartida en la II Edición del Master de Intervención Familiar dela Universidad de La Laguna. La Laguna, abril 2004
- Habermas, J., Torres, S. M., & Espí, C. M. (2008). *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos
- Ferrando, M. G. (1997). Los españoles y el deporte, 1980-1995:(un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores). Tirant lo Blanch.

- ADEYMO (2006). Parental involvement, interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school students in Oyo State, Nigeria. Department of Guidance and Counselling, University of Ibadan. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*
- Álvarez González, Beatriz (2003) *Orientación familiar: intervención familiar en el ámbito de la diversidad.* Madrid: Sanz y Torres
- Amaya Martínez, Raquel yÁlvarez Blanco, Lucía (2005) Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares Revisado en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877
- Ausión, T., López, D. y MARTÍN-Izard, J. F. (1998). La intervención familiar. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 391-403).
- Cristian Fernando, Iván (2009) Organización familiar y rendimiento escolar: Rol de la familia en el rendimiento escolar de los hijos. Estudio de caso. Tesis: Universidad Austral
- De León Sánchez, Beatriz. La relación familia y escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños. Congreso Internacional de teoría de la Educación.

 Universidad de Barcelona .Revisado en http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfam
- INEE (2007) Factores escolares y aprendizaje en México revisado en http://www.oei.es/pdfs/factores escolares aprendizaje mexico.pdf

iliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf

- López Larosa, Silvia. (2001).La familia como contexto de aprendizaje de padres e hijos límites, estructura y condiciones individuales en Bordón Revista de Pedagogía 51, pp73-88.
- Lozano Díaz, Antonia Factores personales, familiares y escolares que influyen en el fracaso escolar. Revisado en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espannol/Art_1_4.pdf
- Martinez Otero Perez. *Diversos condicionantes del fracaso escolar en Educación Secundaria*.

 Revisado en http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf

- Morales Serrano, Ana María (1999) Entorno familiar y el rendimiento escolar. Proyecto de investigación educativa revisado en http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2887/00120080000309.pdf? sequence=1
- Navarro Saldaña, Gracia (2001) El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje: La perspectiva de agentes comprometidos. *En Revista de Psicología de la Universidad de Chile Vol x nº1*. Revisado el 9 de 2013 en http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18530/19560
- Peralbo Uzquiano, Manuel Y Fernández Amado, Mª Luz (2003) Estructura Familiar y rendimiento escolar en ESO en *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación* n^{o} 7
- Pisa in focus 10 ¿Qué pueden hacer los padres para que su hijos tengan mayor éxitos escolar?

 Revisado en

 http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pif10-esp.pdf?documentId=0901e72b81328825
- Pisa in Focus 18 ¿Está relacionada las actividades extraescolares con el rendimiento escolar?

 Revisado en http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n18-esp.pdf?documentId=0901e72b813cd610
- Romagnoli, Claudia y Cortese, Isidora (2007) *Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos* Revisado el 8 de 2013 en http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/factores_familia.pdf
- Suarez, Natalia, Ellián Tuero-Herrero, Ana Bernardo, Estrella Fernández, Rebeca. (2011) *El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar.* Universidad de Oviedo-Universidad de Miño.
- Urra, Javier (2004) Escuela práctica para padres. Madrid: ed. La esfera de los libros

- Alomar, E. (2004). El treball dels joves amb retard mental en entorns normalizats: análisi d'una realitat de treball amb support (Tesis Doctoral). Universidad Ramón Llull, Barcelona.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA: Autor.
- Calderón, M. J. y Calderón, B. (2012). Los centros especiales de empleo como mecanismo de tránsito hacia el mercado de trabajo ordinario. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 5, 223-249.
- Castro, M. y Vilà, M. (2014). Los planes de transición al trabajo: una opción formativa inclusiva para personas con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 24-39
- Cerrillo, R. e Izuquiza, D. (2010). Buenas prácticas, calidad de vida y calidad de servicios. En S. de Miguel y R. Cerrillo (Coords.), *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual* (pp. 203-218). Madrid: Pirámide.
- Cueto, M. B. (2008). Trayectorias laborales de las personas con discapacidad y Centros Especiales de Empleo: Análisis empírico con la MCVL. Madrid: Secretaría de Estado de Seguridad Social.
- De Miguel, S. y Cerrillo, R. (2010). Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual. Madrid: Pirámide.
- Egido, I., Cerrillo, R. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 135-146.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). *El empleo de las personas con discapacidad*. Madrid: INE.
- Izuquizia, D. Egido, I. y Cerrillo, R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 127-138

- Jiménez, A. y Huete, A. (2010). Polític **CAMÉTICAS COME** discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos. *Política y Sociedad*, *1*(47), 137-152.
- Laloma, M. (2013). Empleo protegido en España. Análisis de la normativa legal y los logros alcanzados. Madrid: Cermi-telefónica.
- Medina, B. (2010). Evaluación de la conducta adaptativa de las personas con discapacidad intelectual. Valoración y usos de la escala ABS-RC:2 (Tesis doctoral) Universidad de Burgos
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2008). Estrategia global de acción para el empleo de las personas con discapacidad. 2008-2012. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Nihira, K., Leland, H. & Lambert, N. (1993). *Adaptive Bahaviour Scale Residential and Community: Second Edition*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Pérez, C. y Andreu, A. (2009). Evaluación de las políticas de empleo para personas con discapacidad y formulación y coste económico de nuevas propuestas de integración laboral. Madrid: CERMI-Telefónica accesible.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... Yearg, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports (11° Ed.)*. Washington DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Stuffebean, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation, theory, models and applications* (1^a ed.). San Francisco: O Jossey-Bass.
- Taseé, M. J., Schalock, R. J., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S. A. Spreat, S., Zhang, D. (2012). The construct of adaptative behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291-303.
- VILA, M., PALLISERA, M. Y FULLANA, J. (2012). LA INCLUSIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UN RETO PARA LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. *REVISTA ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGÓGICA*, 23(1), 85-93.

- Ainscow, M. (2005). Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3(3), 5-20.
- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Editorial Aljibe.
- Barton, L. (2008). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Bristol City Council (2003). *Bristol Inclusion Standard*. Good Practice Guidance for Schools. Disponible en: www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303.
- Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values in Action. *Forum*, 47 (2-3): 151-158.
- Cardona, M.C. (2006). Diversidad y educación inclusiva. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Cole, R. (2008). *Educating Everybody's Children*.USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- De la Calle, M.J.(2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (3), 251-258.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36 (1), 5-12.
- Echeita, G.; Verdugo, M. A.; Sandoval, M.; Simón, C.; López, M.; González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- Hayes, D. y otros (2006). *Teachers and Schooling. Making a Difference*. Sidney: Allen & Unwin.
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion. *Journal of Education Research*, 8 (1), 19-60.
- Jimenez- Fernandez, C. (2004). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad.* Madrid: Pearson.

- Martínez, B. (2002). La educación en **Apértidad evillo**s albores del siglo XXI, en D. Forteza y M. R. Rosselló (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Martinez, R.; De Haro, R.; y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. Revista Educación Inclusiva, 3, 1, 149-164.
- M.E.C. (2003). La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Raffo, C. y otros (2009). Education and Poverty: Mapping the Terrain and Making the Links to Educational Policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13,4, 341-358.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (3), 201-217.
- Sanchez, A. et all. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, XXXIV (2),169-178.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2),157-171.
- Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- Tomé, M. y Nolasco, A. (2014). La educación intercultural centrada en valores democráticos. Los valores emergentes de los derechos humanos, de la carta de los derechos fundamentales de la unión europea y de la constitución española. *Quaderno Digital*.
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (4), 5-25.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349,47-67.

CAPÍTULO VIII.

- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Booth, W., Colomb, G., y Williams, J.M. (2011). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiez, P. (2005). Atención temprana. Real Patronato de Prevención Y DE Atención a Personas con Minusvalía. Colección Documentos 55/2000.
- Hernández, P., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw.
- Kerlinger, F.N., y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Rael, I. (2009). La investigación en la práctica docente. Revista de innovación y experiencias educativas, 17.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa (pp.19-49). En R. Bisquerra (Coord). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

CAPÍTULO IX

- Adams, Ch. D., Kelley, M. L., y McCarthy, M. (1997). The Adolescent Behavior Checklist: Development and initial psychometric properties of a self-report measure for adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(1), 77-86. doi: 10.1207/s15374424jccp2601_8
- Asendorpf, J. B., Borkenau, P., Ostendorf, F., y Van Aken, M. A. G. (2001). Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality*, *15*, 169-198. doi: 10.1002/per.408

- Barbaranelli, C., Caprara, C. V., Rabasca, A., y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, *34*(4), 645-664. doi:10.1016/S0191-8869(02)00051-X
- Belsky, J. y Pluess, M. (2012). Differential susceptibility to long-term effects of quality of child care on externalizing behavior in adolescence? *International Journal of Behavioral Development*, 36(1), 2-10. doi:10.1177/0165025411406855
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1999). *NEO PI-R, Inventario de Personalidad NEO revisado* [*NEO PI-R, revised NEO, Personality Inventory*]. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Eysenck, H. J., y Gudjonsson, G. H. (1989). *The causes and cures of criminality*. Nueva York: Plenum Press
- Eysenck, H. J. y Eysenck, M. W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales* [*Personality and individual differences*]. Madrid: Pirámide.
- Eysenck, H. J., y Eysenck, S. B. G. (1997). *EPQ-RS. Cuestionario revisado de personalidad de Eysenck* [Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EPQ-R) and Short Scale (EPQ-RS)]. Madrid: TEA Ediciones.
- Graziano, W. G., y Ward, D. (1992). Probing the Big Five in adolescence: personality and adjustment during a developmental transition. *Journal of Personality*, 60(2), 425-439. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00979.x
- Heaven, P. C. L. (1996b). Personality and self-reported delinquency: analysis of the "Big Five" personality dimensions. Personality and Individual Differences, 20(1), 47-54. doi:10.1016/0191-8869(95)00136-T
- Jones, S. E., Miller, J. D. y Lynam, D. R. (2011). Personality antisocial behaviour, and aggression: A meta-analytic review. *Journal of Criminal Justice*, 39(4), 329-337. doi:10.1016/j.jcrimjus.2011.03.004
- John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E., y Stouthamer-Loeber, M. (1994). The "Little Five": exploring the nomological network of the Five-Factor Model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65(1), 160-178. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00742.x
- Klimstra, T. A., Akse, J., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W. y Meeus W. H. J. (2010). Longitudinal associations between personality traits and problem behaviour symptoms in

- adolescence. Journal of Research in Personality, 44(2), 273-284. doi:10.1016/j.jrp.2010.02.004
- Miller, J. D., y Lynam, D. (2001). Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: A meta-analytical review. *Criminology*, 39(4), 765-798. doi:10.1111/j.1745-9125.2001.tb00940.x
- Miller, J. D., Lynam, D., y Jones, S. (2008). Externalizing behavior through the lens of the Five Factor-model: A focus on agreeableness and conscientiousness. *Journal of Personality Assessment*, 90(2), 158-164. doi:10.1080/00223890701845245
- Sampson, R. J., y Laub, J. (1990). *Crime in the making*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shek, D. T. L., Ma, C. M. S. y Tang, C. Y. P. (2012). Delinquency and problem behavior intention among early adolescents in Hong Kong: profiles and psychosocial correlates. *International Journal on Disability and Human Development*, 11(2), 151–158. doi:10.1515/ijdhd-2012-0017
- van Aken, M. A. G., van Lieshout, C. F. M., y Scholte, R. H. J. (1998). *The social relationships and adjustment of the various personality types and subtypes*. In Paper Presented at the VIIth biennial meeting of the Society of Research on adolescence. San Diego: California.
- Van den Akker, A. L., Deković, M., Asscher, J. J., Shiner, R. L. y Prinzie, P. (2013).
 Personality Types in Childhood: Relations to Latent Trajectory Classes of Problem
 Behavior and Overreactive Parenting Across the Transition Into Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 750-764.

CAPÍTULO X

- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-11. Recuperado el 19 de diciembre de 2014 de: http://www.rieoei.org/1847.htm
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y riesgos de Exclusión Educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(3), 51-78.

- Recuperado el 19 de diciembre de 2014 de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 225-256. Recuperado 27 de marzo 2015, de: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re2010/re2010_09.html
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2), 1-15. Recuperado el 5 de abril 2015 de: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res_Edel.htm
- Escudero, J.M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. Editorial. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, *13*(3), 3-9. Recuperado el 17 de diciembre de 2014 de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Recuperado el 17 de diciembre de 2014 de: http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España.

 Colección Estudios Sociales, 29, pp. 92-165. Barcelona: Fundación "la Caixa".

 Recuperado el 4 de abril 2015 de:

 https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol129_completo_es.pdf
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70. Recuperado el 4 de abril de 2015 de: http://revistas.um.es/rie/article/view/122411/115031

- González, M.T. (2006). Absentismo y Abandono Escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(1), 1-15. Recuperado el 4 de abril 2015 de: http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11. Recuperado el 17 de diciembre de 2014 de: http://www.rieoei.org/3109.htm
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2014. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Boletín Oficial del Estado 295 § 12886 (2013). Recuperado de: http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, *1*(1), 43-66. Recuperado el 2 de abril de 2015 de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?4
- Martínez, J.S. (2009). Fracaso escolar. PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85. Recuperado 25 de marzo de 2015, de: http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/113/109
- Martínez, R.A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, *85*, 127-146. Recuperado el 4 de abril 2015 de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044877.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014a). *PISA 2012 Technical Report*. París: OECD Publishiing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014b). ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos? *PISA in Focus*, 43 Recuperado el 3 de marzo 2015 de: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%20N43%20 %28esp%29.pdf

- Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 23-26. Recuperado el 4 de abril de 2015 de: http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista52-3.pdf
- Universidad Internacional de La Rioja (2014). *Más allá de PISA*. Recuperado el 4 de abril de 2015 de: http://revista.unir.net/especiales/informe-pisa/index.html

CAPÍTULO XI

- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., Colangelo, N., & O'Brien, M. (2008). *The Paradox of Giftedness and Autism: Packet of Information for Professionals* (PIP)--Revised (2008). Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development (NJ1).
- Labarca A. El método científico: *Aplicado a las ciencias de la educación*. U.M.C.E. Facultad De Filosofía y Educación Departamento de Formación Pedagógica. Recuperado de: http://riveravillegas.weebly.com/uploads/2/7/5/8/2758606/libro_texto_alexis_labarca.pdf.
- Merino M. y Zamora M (2014), Todo sobre el asperger. Guía de comprensión para profesionales, familiares y afectados. Tarragona: Altaria
- Merino, M y Santamaría, B (2011). *Intervención en contextos naturales con alumnos con Autismo de Alto Funcionamiento*. (pp. 49). Revista Brotes, 8.
- Neihart, M. *Niños superdotados con el Síndrome de Asperger*. Gifted Child Quarterly, National Association for Gifted Children. Fall 2000. Vol. 44. (pp. 222-230).
- Nicpon, M. F., Assouline, S. G., Colangelo, N., & O'Brien, M. (2008). *The Paradox of Giftedness and Autism: Packet of Information for Families*. Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development (NJ1).
- Ranz, R y cols Proyecto APPStea (2013): desarrollo de competencias curriculares en personas con autismo a través de los iguales y el uso de APPS. Rescatado de http://appstea.blogspot.com.es/.
- Renzulli, J. S. (1984). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity.

- Santamaría, B y Merino, M (Coords.). (2010). Proyecto Orienta TEA de desarrollo de habilidades sociales en contextos inclusivos para personas con TEA. Rescatado de http://escuelainclusivaliceocastilla.blogspot.com.es/p/proyecto-de-innovacion-educativa.html.
- Schalock, R. L., & Alonso, M. A. V. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza editorial.
- Tannenbaum, A.J. (1993). *History of Giftedness and "Gifted Education" in World Perspective*. En K.A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow (Eds.) International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press.

CAPÍTULO XII

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco de Grado en Magisterio. Volumen 1.* Madrid: ANECA
- Benejam, P. (1986). La formación de maestros: una propuesta alternativa. Barcelona: Laia.
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- Cifuentes García, A., Muñoz Peinado, J. & Santamaría Conde, R.M. (2010). La evolución del pensamiento de los alumnos de magisterio en algunas cuestiones clave de su formación inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69, 167-186.
- Díaz Alcaraz, F. (Coord.) (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Praxis/Wolters Kluwer.
- Fernández Pérez, M. (1988). La profesionalización del docente. Madrid: Escuela Española.
- García Sánchez, F.A., Mirete, A.B. & Maquilón, J.J. (2013). Implementación y evaluación de webs didácticas para la docencia universitaria presencial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 121-132. doi: 10.6018/reifop.16.1.179481

- Gimeno Sacristán, J. & Fernández Pérez, M. (1980). La formación del profesorado de E.G.B.

 Análisis de la situación española. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE nº 187 (1970).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE nº 238 (1990).
- Ley Orgánica de Universidades, BOE nº 307 (2001).
- Ley Orgánica de Educación, BOE nº 106 (2006).
- Ley Orgánica, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE nº 89 (2007).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre, BOE nº 295 (2013).
- López Núñez, J.A., Sola Martínez, T. & Martínez Sánchez, A. (2010). El Título de Grado en educación Infantil: competencias específicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 223, 333-349.
- Marcelo García, C. (Dir.) (1991). Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.- C.I.D.E.
- Martín Domínguez, J. & Lavega, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 1-4. doi: 10.6018/reifop.16.1.179391
- Ministerio de Educación y Ciencia: (1989a). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español. Madrid: M.E.C.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989b). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: M.E.C.
- Navarro Jurado, A., de la Fuente Anuncibay, R. & Santamaría Conde, R.M. (Coords.) (2002). La Universidad en la formación del profesorado: Una formación a Debate. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Pérez Pérez, R. (1994). El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador. Barcelona: Oikos-Tau.

- Pérez Serrano, M. (1988). *La formación práctica del maestro (Análisis y Prospectiva)*. Madrid: Escuela Española.
- Torrego Egido, L. & Ruiz Esteban C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 14 (4), 31-40. Disponible en: http://www.aufop.com
- Villar Angulo, L.M. (Dir.) (1982). *La formación del profesorado. Nuevas contribuciones*. Madrid: Educación Abierta/Santillana.

CAPÍTULO XIII.

- Bandura, A; (1977); Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: prentice-hall (version castellana: *Teoria del aprendizaje social*, Madrid, Ed.Espasa Calpe 1982)
- Barrutina, A; (2009); Inteligencia emocional en la familia: herramientas para resolver conflictos en el ámbito familiar, Córdoba, Ed. Toromítico
- Bisquerra, R; (coord.) (2011); *Educación Emocional, propuesta para educadores y familias*, Bilbao, Ed. Desclée De Brouwer.

Bizkarra, K; (2005); Encrucijada emocional, Bilbao, Ed. Desclée De Brouwer

Bolinches, A; (1999); La felicidad personal: una receta interna, Barcelona, Ed. Portic

Didonna, F; (2011); Manual Clínico de Mindfulness, Bilbao, Ed. Desclée De Brouwer

D'ors, P; (2014); Biografía del silencio, Madrid, Ed. Siruela

Fuster, J; (2014); Cerebro y libertad, Ed. Planeta

Ganth, M; (2011); Luz de estrellas, Barcelona, Ed. Oniro

Goleman, D; (1996); Inteligencia Emocional, Barcelona, Ed, Cairos

Hart, T; (2006); El mundo espiritual secreto de los niños, Vitoria-Gasteiz, Ed. La llave

Lantieri, L; (2012); Inteligencia emocional infantil y juvenil, Madrid, Ed. Aguilar

Loyola, I; (2011); Ejercicios espirituales, Madrid, Ed. San Pablo

Mañero, J; (2012); Sueños y ritmo, Madrid, Ed. Cuadernos del laberinto

Moreno, A; (2011); Dinámicas y actividades para sentir y pensar, Madrid, Ed. SM

Palomera, R; (coord.) Educando para la felicidad, Madrid, Ed. Pirámide

Santa Teresa de Jesús; (2004); Libro de la vida, Madrid, Ed. Cátedra

Vallés, A; (2000); Inteligencia emocional, aplicaciones educativas, Madrid, Ed. Eos

Wellen, S; (2001); Yoga para niños, Barcelona, Ed. Oniro

CAPÍTULO XIV

Osterwalder, A. y Pigneur, Y. (2011). *Generación de modelos de negocio*. Bilbao: Deusto.

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

Resolución de 5 de abril de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, convocando ayudas destinadas a la realización de proyectos de innovación aplicada y transferencia del conocimiento en la Formación profesional del sistema educativo

Otra bibliografía complementaria:

Ries, E. (2012). El método Learn Start-Up. Editorial: Deusto

Trías de Bes, F. (2007). El libro negro del emprendedor. Editorial: Empresa Activa

Kawasaki, G. (2008). El arte de empezar. Editorial: Kantolla

Zárate, A. (2008). El factor K. Editorial: Espasa

CAPÍTULO XV.

Baer, R.A. (2003), Mindfulness training as clinical intervention: A conceptual and empirical review, *Clinical Psychology: Science and Practice*, núm.10, pp.125-143.

Baer, R.A., Hopkins, J., Krietemeyer, J., Smith, G.T. y Toney, L. (2206), Using self-report assessments methods to explore facets of mindfulness, *Assessment*, núm.13(1), pp.27-45.

- Burke, C.A. (2010), Mindfulness-based approaches with children and adolescents: a preliminary review of current research in an emergent field, *Journal of Child and Familiy Studies*, núm.19, pp.133-144.
- Campagne, D.M. (2004), Teoría y Filosofía de la Meditación, *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, núm.69/70, p.17.
- Carboni, J. (2012), The Impact of Mindfulness Training on Hyperactive Behaviors

 Demonstrated by Elementary Age Children with a Diagnosis of Attention Deficit

 Hyperactivity Disorder, Dissertation Georgia State University.
- Carlson, L.E., Ursuliak, Z., Goodey, E., Angen, M. y Speca, M. (2001), The effects of a mindfulness meditation-based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients: 6-mont follow-up, *Support Care Cancer*, núm.9, pp.112-123.
- Colzato, S.L., Ozturk, A. y Homme, B. (2012), Meditate to create: The impact of Focused-Attention and Open-Monitoring Training on Convergent and Divergent Thinking, recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3328799/
- Cranson, R.W., Orme-Jhonson, D.W., Gackenbach, J., Dillbeck, M.C., Jones, C.H. y Alexander, C.N. (1991), Transcendental meditation and improved performance on intelligence-related measures: A longitudinal study, *Personality & Individual Differences*, núm.10, pp.1105-1116.
- Harrison, E. (2002), Aprenda a meditar, Barcelona, España, Amat.
- Iglesias, M. (2004), Ejercicios de San Ignacio de Loyola, Burgos, España, Monte Carmelo.
- Jha, A., Krompinger, J.& Baime, M. (2007), Mindfulness training modifies subsystems of attention, *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, núm.7(2), pp.109-119.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A.O., Kristeller, J., Peterson, L.G., Fletcher, K.E., Pbert, L. et al (1992), Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders, *American Journal of Psychiatry*, núm.149, pp.936-943.
- Kabat-Zinn, J. (2003), Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad, Barcelona, España, Kairós.

- Kaiser, S.A. (2010), Mindful revolution in education, recuperado de http://www.huffingtonpost.com/susan-kaiser-greenland/a-mindful-revolution-ine_b_680435.html
- LaBerge, D. (1995), *Attentional processing: The brain's art of mindfulness*, Cambridge, Reino Unido, Harvad University Press.
- Langer, E.J. (2006), On Becoming an Artist: Reinventing Yourself Through Mindful Creativity, New York, Estados Unidos, Ballantine Books.
- López, L. (2009), Programa TREVA de relajación en la escuela, *Revista Perspectiva Escolar*, núm.336, pp.60-66.
- Shapiro, S.L., Schwartz, G.E.R. y Bonner, G. (1998), The effects of mindfulness-based stress reduction on medical and pre-medical students, *Journal of Behavioral Medicine*, núm.21, pp.581-599.
- Siegel, D.J. (2007), *The mindful brain*, New York, Estados Unidos, W.W. Norton&Company.

CAPÍTULO XVI.

- BISQUERRA, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R Y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.
- DOBRIN, N Y KÁLLAY, E. (2013). The Investigation or the Short-Term Effects of a Primary Prevention Program Targeting the Development of Emotional and Social Competencies in Preschoolers. Cognitie, Creier, Comportament, Vol 17, N° 1, 15-34.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León. B.O.C. y L. Nº 1, 6-16.
- EISENBERG, C, CAPRARA, G.V., PASTORELLI, C. Y BANDURA, A. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: A longitudinal study. Child Development, 66(4), 1.179-1.197.
- GARAIGORDOBIL, M. Y GARCÍA, P. (2006). Empartía en niños de 10^a 12 años. Psithema, 18 (2), 180-186.

- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. Y MCKEE, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. Boston, MA, USA: Harvard Business Scholl Press.
- LAU, P Y WU, F. (2012). Emotional competence as a positive youth development construct: a coceptual review. The Scientific World Journal. Doi: 10.1100/2012/975189.
- MAYER, J., CARUSO, D.R. Y SALOVEY, P. (2000). Selecting a measure of emotinal intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). The hanbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- MESTRE, V., SAMPER, P., FRÍAS, M.D.Y TUR, A. (2009). ¿Son las mujeres más empçaticas que los varones?Un estudio longitudinal en la adoslescencia. Spanish Journal of Psychology, 12 (1), 76-83.
- POULOU, M. S. (2014). How are trait emocional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents? Educational Psychology, 34 (3), 354-366.
- PROYECTO DeSeCo (OCDE), RYCHEN, D.S. Y SALGANIK, L.H. (eds.) (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning soicety, Traducción al español: Las competencials clave para el bienestar personal, económico ysocial (1ª ed. en español, 2006).
- SAARNI, C. (2000). The development of emotional competence. Nueva York: Guilford.7
- SALOVEY, P. (2006). Epilogue: The Agenda for Future Research. En V. Druskat; F. Sala; G. Mount (Ed.), Linking EI and Performance at Work Current Research Evidence with Individuals and Groups (pp. 267-272). LEA Inc.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.
- SALOVEY, P Y SLUYTER, D. J. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educacional Implications. Nueva York: Basic Boocks.
- SÁNCHEZ- QUEIJA, I., OLIVA, A. Y PARRA, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. Revista de Psicología Social, 21 (3), 259-271.

CAPÍTULO XVII

- Bujeda, J. Manual de Técnicas de investigación social (1970) I.E.P. Madrid
- Kuba SA, Harris DJ. "Eating disturbances in women of color: an exploratory study of contextual factors in the development of disortered eating in Mexican American women". Health care women int 2001; 22(3): 281-98.
- Palacios J. y Rodrigo M.J. Terapia familiar de los trastornos psicosomáticos. Editorial Paidós. Mexico: pp125-167
- Laliberte M, Boland FJ, Leichner P. "Eating disorders and Weight Preocupation Program and Mc Master University". J Clin Psychol, 1999; 55(9): 1021-40.
- Minuchin, Fishman (1999). Familias y terapia familiar. Editorial Gedisa. Barcelona: pp 125-167.
- Selvini, M. O.: Anorexia Nervosa. The world bienial of psyciatry and psychotherapy.(1971)Vol1NY1991-211
- Selvini-Palazzoli, M; Cirillo, S; Selvini, M; Sorrentino A.M. (1995). Los juegos sicóticos en la familia. Terapia Familiar. Editorial Paidos: pB187-191.
- Bonne O, Lahat S, Kfir R, Berry E, Katz M, Bachar E: Parent-daughter discrepancias in perception of family function in bulimia nervosa. Psiquiatry. 2003 Fall;66(3):244-54
- Folse VN.: The family Experience with Eating Disorders Scale:psychometric analysis. Arch Psiquiatr Nurs. 2007 Aug; 21 (4): 210-21
- Treasure J, Sepulveda AR, Macdonald P, Whitaker W, López C, Zabala M, Kyriacou O, Todd G: The assessment of the family of people with eating disorders. Eur Eat Disord Rev. 2008 Jan 31.

CAPÍTULO XVIII

- Pellegrino Artusi, *La scienza in cucina e l'arte del mangiar bene*, (1891), Einaudi, Torino, 2007.
- Gabriella Baiguera, Il Piacere del Rum, Giunti Editore, Firenze, 2011.
- Eugenio Barba, La canoa di carta, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Augusto Boal, L'Arcobaleno del desiderio, La Meridiana, Molfetta, 1996.
- Michail Aleksandrovič Čechov, La tecnica dell'attore, Dino Audino Editore, Roma, 2001.
- Enciclopedia della scienza e della tecnica, Mondadori, Milano, 1960-1971
- Giovanna Corni, Ludus e Jocus. *Giocare apprendendo e apprendere giocando*, Edizioni Didattica Attiva, Torino, 2014
- Giovanna Corni, *Il cerchio d'animazione, archetipo teatrale della comunità*, Edizioni Didattica Attiva, Torino, 2014
- G.Corni, L.Vella, *Tiramisù grammateatrale*. *Per assaporare l'italiano*, Edizioni Didattica Attiva, Torino, 2015
- Massimo Montanari, El hambre y la abundancia, Critica Edicción, Barcelona, 1993
- Howard Gardner, *Educazione e sviluppo della mente*. *Intelligenze multiple e apprendimento*, Edizioni Erikson, Trento, 2006
- Joan Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2002 (1a ed. Amsterdam 1939).
- Jaques Lecoq, *Il corpo poetico*, Ubulibri, Milano, 2003.
- Jean Piaget, Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia, Einaudi, 2000.
- F. Sabatini, V. Coletti, *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana*, Rizzoli Larousse, Milano, 2008.

CAPÍTULO XIX

Berman, M. et al. (2008): "The cognitive benefits of interacting with nature". Psychological Science 19 (12), 1207-1212.

- Bisquerra, Rafael (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Síntesis.
- Blackwell, L. S. et al. (2007): "Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention". Child Development 78 (1), 246-263.
- Brem, S. et al. (2010): "Brain sensitivity to print emerges when children learn letter–speech sound correspondences". PNAS 107(17), 7939-7944.
- Carrel, S. et al. (2011): "A's from Zzzz's? The causal effect of school start time on the academic achievement of adolescents". American Economic Journal: Economic Policy 3.
- Cepeda, N. J. et al. (2008): "Spacing effects in learning: a temporal ridgeline of optimal retention". Psychological Science 11, 1095–1102.
- Cumming, J. & Elkins, J. (1999): "Lack of automaticity in the basic addition facts as a characteristic of arithmetic learning problems and instructional needs". Mathematical Cognition 5, 149-180.
- Durlak, J.A. et al. (2011): "The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions". Child Development, 82, 405-32.
- Dweck, C. (2012). Mindset: how you can fulfil your potential. Robinson.
- Elbert, T. et al. (1995): "Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players". Science 270, 305-307.
- Erk, S. et al. (2003): "Emotional context modulates subsequent memory effect". Neuroimage, 18, 439-47.
- Gómez-Pinilla F. & Hillman C. (2013): The influence of exercise on cognitive abilities". Comprehensive Physiology 3, 403-428.
- Guillén J. C. (2015): "¿Por qué el cerebro necesita el arte?". Consultado el 21-6-2015.https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte/
- Hattie, John (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Hattie, John (2012). Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. Routledge.

- Hillman, C.et al. (2009): "The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children". Neuroscience 159, 1044-1054.
- Jenni, O. G. et al. (2005): "Normal human sleep at different ages: infants to adolescents". En SRS basics of sleep guide, 11-19. Sleep Research Society.
- Karpicke, J. D. & Blunt, J. R. (2011): "Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping". Science 331, 772-775.
- Lakes, K. D. & Hoyt, W. T. (2004): "Promoting self-regulation through school-based martial arts training". Applied Developmental Psychology 25, 283–302.
- Maguire, E. A. et al. (2000): "Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers", PNAS 97, 4398-4405.
- Mischel, Walter (2015). El test de la golosina: cómo entender y manejar el autocontrol. Debate.
- Mora, Francisco (2013). Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.
- Morgado, Ignacio (2014). Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación. Ariel.
- Pascual-Leone, A. et al. (2005): "The plastic human brain cortex". Annu. Rev. Neuroscience 28, 377-401.
- Posner, Michael I. & Rothbart, Mary K. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association.
- Rilling, J. K. et al. (2002): "A neural basis for social cooperation". Neuron, 35, 395-405.

 Rohrer, D. et al. (2014): "The benefit of interleaved mathematics practice is not limited to superficially similar kinds of problems". Psychon Bull Rev 21(5, 1323-30.
- Rosenthal, R. (1994): "Interpersonal expectancy effects: a 30-year perspective". American Psychological Society 3, 176-179.
- Roseth C., Johnson D. & Johnson R. (2008): "Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures". Psychological Bulletin, 134, 223-246.

- Rueda, M. R. et al. (2005): "Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention". Proceedings of the National Academy of Sciences 102, 14931-14936.
- Sandküker, S. & Bhattacharya, J. (2008): "Deconstructing insight: EEG correlates of insightful problem solving". PLoS ONE 3(1).
- Schonert-Reichl, K. A. et al. (2015): "Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial". Developmental Psychology 51(1), 52-66.
- Sousa, David A. (2011). How the brain learns. Corwin.
- Spitzer, Manfred (2005). Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida. Omega.
- Stickgold, R., James, L. T. & Hobson, A. (2000): "Visual discrimination learning requires sleep after training". Nature Neuroscience 3, 1237-1238.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2007): "Helping and cooperation at 14 months of age". Infancy 11, 271-294.
- Willingham, Daniel T. (2011). ¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula. Graó.
- Wilson, A. J. et al. (2006): "Principles underlying the design of *The Number Race*, an adaptive computer game for remediation of dyscalculia". Behavioral and Brain Functions, 2(1), 20.

CAPÍTULO XX

- Arsenio, W. F., y Lover, A. (1995). *Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies*. En M. Killen y D. Hart (Eds.). Morality in everyday life: Developmental perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arsenio, W. F., y Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgression. *Child Development*, *63*, 1223-1235.

- Berkowitz, M. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 73-101.
- Berkowitz, M. (1992). «La interacción familiar como educación moral» (Familyinteraction as moral education). *Comunicación, Lenguaje y Educación, 15*, 39-45.
- Boulton, M. J., y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
 - Colasante, T., Zuffianó, A., Young, N. y Malti, T. (2014). Inhibitory Control and Moral Emotions: Relations to Reparation in Early and Middle Childhood. *Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 175, 511-527.
- Barrio, del C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A., y Gutiérrez, H. (2003).

 Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 1, 63-78.
- Diamond A, Kirkham N, y Amso D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental Psychology*, 38, 352–362.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, *51*, 665-69.
- Gummerum, M., Cribbett, C., Nogueira Nicolau, A. y Uren, R. (2013). Counterfactual reasoning and moral emotion attribution. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 144-158.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. y Saalbac, H. (2003). The multifacetted phenomenon of 'happy victimizers': A Cross-Cultural Comparison of Moral Emotions. *British Journal* of Developmental Psychology, 21,1 1-18
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Raw Publishers.
- Magid, K. yMcKelvey, C.(1987). *High risk: Children without a conscience*. New York: Bantam.

- Mesquita, B. (2003). *Emotions as dynamic cultural phenomena*. En H. Goldsmith, R. Davidson y K. Scherer (Eds.). Handbook of the Affective Sciences (pp. 871-890). Nueva York: Oxford Univ. Press.
- Piaget, J. (1983). El criterio moral en el niño. Barcelona: Editorial Fontanella, (Orig. 1932).
- Piage, J. (1988). Sabiduría e ilusiones de la filosofía. Barcelona: Ediciones Península, (Orig. 1965).
- Rosario Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 8, 5-18.
 - Sánchez, V. (2008). *Atribución emocional y estrategias de afrontamiento en agresores y víctimas*. Universidad de Córdoba. Tesis doctoral no publicada.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28, 71-82.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.). Understanding relationships processes. Vol 2: Learning about relationships (pp. 184-204). Newbury Park, CA, Sage Publications.

CAPÍTULO XXI

- Arruabarrena, M.I., de Paúl, J. y Torres, B. (1994). *El Maltrato infantil. Detección, notificación, investigación y Evaluación*. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor y la Familia.
- Barudy, J y Dantagnan, M. (2005) .Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, Apego y Resiliencia. Barcelona. Gedisa

Bowlby J:

- (1969), Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. NewYork: Basic Books.
- (1973), Attachment and Loss. Vol. 2: Separation: Anxiety and Anger. London: Hogarth Press.
- (1980), Attachment and Loss. Vol. 3: Loss: Sadness and Depression. New York: Basic Books.

- Cyrulnik, B, (2007). De Cuerpo y Alma. Barcelona, Editorial Gedisa
- George, C. y Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioural system. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 649-670). Nueva York: Guildford Press.
- Lopez Sanchez, F. (1994). Necesidades de la infancia y proteccion infantil 1.

 Fundamentacion teorica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles. Ministerio de Asuntos Sociales. Direccion General del Menor y la Familia.
- Lyons-Ruth, K. y Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. En J. Cassidy P. Shaver(Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 520-553). Nueva York: Guilford Press.
- (2003), Dissociation and the parent-infant dialogue: A longitudinal perspective from attachment research. J. Amer Psychoanal. Assn., 51:883-911.
- Main, M. (2000), The organized categories of infant, child, and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. *J. Amer. Psychoanal. Assn*, 48:1055-1096; discussion 1175-1187.
- Main, M. y Solomon, J. (1990). Procedures for classifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation? En M. Greenberg, D. Cicchetti y E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago: Chicago University Press.
- Brown, T.E. Comorbilidades del TDAH: Manual de las complicaciones del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños y adultos (2ªed.). Elsevier Masson, 2010.

CAPÍTULO XXII

- Aguado-Aguilar L. (2001). Aprendizaje y memoria. Rev Neurol. ; 32 (4): 373-381
- Bergado-Rosado, J.A., Almaguer-Melian W. (2000). Mecanismos celulares de la neuroplasticidad. Rev Neurol; 31 (11): 1074-1095
- Coveñas R, L Aguilar. (2010). Avances en Neurociencia. Neuropeptidos Investigacion

- Basica y Clinica. Fondo editorial UPC. Lima, Perú.
- Fuster J. El paradigm reticular de la memoria. (2010).rev. neurol; 50 (supl 3): s3-s10.
- Gheusi G, Rochefort C.(2002) Neurogenesis in the adult brain. Functional consequences. J Soc Biol; 196: 67-76.
- Goswami Usha (2004). Neuroscience and education. British Journal of Educational Psychology, 74, 1–14
- Gómez-Fernández L. (2000). Plasticidad cortical y restauración de funciones neurológicas: una actualización sobre el tema. Rev Neurol; 31 (8): 749-756
- Gruat Agnés (2008). ¿ Porqué es el cerebro humano tan bueno para aprender y pensar?. Capítulo 15.Pag. 195. El ser humano. Biblioteca BenRosch de Divulgación Científica y Tecnológica.
- Hebb D.O (1949). Organización de la Conducta. Versión castellana de Tomás del Amo Martín. Clásicos de la Psicología. Editorial Debate. Madrid.
- Hernández S., Mulas F., Mattos L. (2004). Plasticidad neuronal funcional. Rev Neurol; 38:58-68
- Morales B., Rozas C., Pancetti F. Kirkwood A. (2003). Períodos críticos de plasticidad cortical. Rev Neurol; 37 (8): 739-743
- Morgado I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes. REV NEUROL ;40:289-297.
- Ortiz T., Poch-Broto J., Requena C., Santos JM, Martínez A., Barcia-Albacar JA. (2010). Neuroplasticidad cerebral en áreas occipitales en adolescentes ciegos. Rev Neurol; 50 (Supl 3): S19-S23.
- Pascual-Leone A, Amedi A, Fregni F, Merabet L.B. (2005). The plastic human brain cortex. Ann Rev Neurosci; 28: 377-401
- Purves (e) et al (2003). Neurociencia. Editorial Médica Panamericana. 3ra edición. España
- Ramón y Cajal S, May R.T(1959). Degeneration and regeneration of the nervous system. Vol. II. New York: Hafner.

Sadato N, Pascual- Leone A., Grafman J, Deiber MP, Ibañez V, Hallett M (1998). Neural networks for Braille reading by the blind. Brain; 121: 1213-29.

Van Praag H. (2008). Neurogenesis and exercise: past and future directions. Neuromol Med; 10: 128-40

CAPÍTULO XXIII

DelliCarpini, M. (2009). Enhancing cooperative learning in TESOL teacher education. *ELT J*. 63 (1), 42-50.

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.

Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61 (4), 321-329.

Martínez Agudo, J.D. (2004). Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera. *Didáctica* (*Lengua y Literatura*). 16, 127-144.

McDonough, S. (2007). Motivation in ELT. ELT J. 61 (4), 369-371).

Montero, L. & Vez, J.M. (1998). Processes of Profesionalisation and deprofessionalisation of teachers in Spain. *New Flexibilities in Teacher Education? TNTEE Publications*. 1 (2), 47-53.

Nagamine, T. (2011). Facilitating Reflective Learning in an Efl Teacher Education Course: A Hybrid/Blended-Learning Approach. *Journal of the Faculty of Letters*, Prefectural University of Kumamoto 17(70), 13-35.

Pachler, N. (2000). Re-examining communicative language teaching". In K. Field (Ed.) *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. (pp. 22-37). London: Routledge-Falmer.





