

Crónica

N.º 4 / AÑO 2019

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA



PP

Colegio Oficial de
Pedagogos y Psicopedagogos
de la Comunidad Valenciana

PUBLICA

Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana

DIRECTOR

Castillejo y Gómez, Enrique

CONSEJO EDITOR

Dr. González Bertolín, Aurelio

Dr. Sanz Ponce, Roberto

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Bernal Guerrero, Antonio. Catedrático (Universidad de Sevilla)

Dra. Cánovas Leonhardt, Paz. Prof. Titular (Universitat de València)

Dr. Colom Cañellas, Antoni J. Catedrático. (Universitat Illes Balears)

Dr. Escámez Sánchez, Juan. Catedrático (Universitat València)

Dr. García Llamas, José Luis. Prof. Titular (UNED)

Dr. Gargallo López, Bernardo. Catedrático (Universitat de València)

Dra. Gómez Ocaña, Concha. Prof. Titular (Universitat de València)

Dr. Gonzalez Such, José. Prof. Titular (Universitat de València)

Dr. Jornet Meliá, Jesús. Catedrático (Universitat de València)

Dr. López Martín, Ramón. Catedrático (Universitat de València)

Dr. Rodríguez Neria, Teófilo. Catedrático (Universidad de Oviedo)

Dr. Touriñan López, Jose Manuel. Catedrático (Universidad Compostela)

Dr. Vázquez Gómez, Gonzalo. Catedrático (Universidad Complutense)

Dra. Miguel Pérez, Violeta. Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa (CNIIE) Ministerio de Educación

COMITÉ PROFESIONAL

Lic. Abad Más, Luís

Lic. Ciscar Cuñat, Esther

Lic. De Lorenzo Gianfranco

Lic. Lopez Luján, Elena

Lic. Martinez Concepción Vázquez

Lic. Modesto Vila, Montserrat

Lic. Mondejar Alarcón, Javier

Dra. Pérez Pérez, Nélida

Lic. Prieto Rubio, Vicent

Lic. Quetglás Más, Jose J.

Lic. Sánchez Marchori, Mar

DISEÑO Y MAQUETACIÓN Josep Medina Torres

ADMINISTRADOR DEL SITIO Ramiro Velay Mansilla

LUGAR DE IMPRESIÓN Valencia

DIRECCIÓN

C/Cronista Carreres nº3, 2ºB

46003 Valencia. España

TELÉFONO 96 351 95 22

EMAIL revistacronica@copypcv.org

www.revistacronica.es

CRÓNICA

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

SUMARIO

Artículo	Pág.
<i>Mujeres víctimas de violencia de género y desarrollo emocional. Una propuesta de intervención desde la pedagogía</i> Empar Guerrero Valverde	5
<i>El trastorno de déficit de atención con hiperactividad y el inspector de educación: bases neurocientíficas en el asesoramiento y supervisión de las medidas de atención a la diversidad en este tipo de alumnado</i> Violeta Miguel Pérez, José Luis Blanco López	17
<i>Estudio empírico sobre roles de género relativos a relaciones afectivas (parentales, de amistad y de pareja). Influencia de las variables sexo, identidad de género y edad</i> Raquel López Carrasco	25
<i>Acoso escolar y violencia filio-parental: dos realidades de nuestra sociedad</i> Cristina Arias Salvador	35
<i>Gestión de la violencia y prevención de la delincuencia Desde educación infantil y primaria (GVPD/IP)</i> Vicent Prieto Rubio	47
<i>EL TRASTORNO DEL APEGO REACTIVO: Concepto, evaluación, relación con la violencia e intervención desde el ámbito educativo</i> Iván Martí González	65
<i>La innovación docente en la formación del profesorado. Principios y directrices de futuro</i> Ramón López Martín	83
<i>Atención a la diversidad mediante la aplicación del diseño universal en las diferentes etapas educativas</i> Ana Marina Vallés Medrano, Elena López Luján	95
<i>El maltrato infantil y sus efectos en el aula. Una mirada comprensiva desde la intervención educativa</i> Concepción Martínez Vázquez	111

MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO Y DESARROLLO EMOCIONAL. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA

Empar Guerrero Valverde

Departamento de Psicología, Educación Inclusiva y Desarrollo Socio-comunitario. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Martir".

Fecha de recepción y de aceptación: 1 de abril del 2019, 26 de diciembre del 2019

Resumen: Desde que en 2004 se aprobó la Ley de medidas contra la violencia de género se ha avanzado en la visibilización y en la protección de las mujeres que sufren maltrato por parte de sus parejas. Pero queda todavía mucho camino por recorrer, especialmente si atendemos a las cifras de denuncias y/o muertes que se aportan desde el Ministerio de Igualdad. En 2018 se contabilizaron 47 muertes de mujeres a manos de su pareja, y a fecha 25 de marzo de 2019, son ya 13 las mujeres muertas por esta razón. La violencia de género está presente en nuestra sociedad. Esta tiene un carácter multidimensional y por tanto es necesario abordarla desde diferentes perspectivas: jurídica, sanitaria, social y educativa. El maltrato continuado tiene consecuencias de carácter social, cognitivo, y emocional, entre otros, siendo necesario intervenir sobre cada una de estas áreas. En este artículo se abordan algunos aspectos sobre la violencia de género, las consecuencias que ésta tiene en el área emocional y afectiva y la intervención pedagógica que puede llevarse a cabo para aumentar las competencias emocionales como parte importante de la recuperación personal, social y afectiva, de las mujeres víctimas de violencia de género.

Palabras clave: Violencia de género, competencias emocionales, pedagogía.

Abstract: Since the Law on Measures against Gender Violence was proved in 2004, it has advanced in the visibility and protection of women who suffer mistreatment by their partners. But there is still a long way to go, especially if we look at the figures of complaints and / or deaths that are provided from the Ministry of Equality. In 2018 there were 47 deaths of women at the hands of their partner, and on March 25, 2019, there are already 13 women killed for this reason. Gender violence is present in our society. This has a multidimensional nature and therefore it is necessary to approach it from different perspectives: legal, health, social and educational. The continued abuse has consequences of a social, cognitive, and emotional, among others, being necessary to intervene on each of these areas. This article addresses some aspects of gender violence, its consequences in the emotional and affective area and the pedagogical intervention that can be carried out to increase emotional competencies as an important part of personal, social and emotional recovery, of women victims of gender violence.

Keywords: Gender violence, emotional competencies, pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque la violencia contra las mujeres no es un hecho reciente, es evidente que sí lo es la visibilización y la atención especializada a este colectivo. Prueba de ello es la aprobación de la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* en nuestro país, así como las medidas que se han puesto en marcha para atender a las mujeres que han sufrido este tipo de violencia.

Dichas medidas se han centrado en la sensibilización, prevención y detección, así como, en el desarrollo de planes para educar en la igualdad, y en la protección jurídica, tanto a las mujeres como a sus hijos.

La atención a las mujeres víctimas de violencia de género, debe afrontarse de forma integral, puesto que es un hecho de carácter multidimensional. Así lo demuestran los diferentes estudios que se han llevado a cabo en las últimas décadas (Echeburúa y Corral, 1998, Martin, Taft y Resick, 2007, Parra, 2008, Aiquipa, 2015). “Las investigaciones realizadas han propiciado la aparición de una amplia gama de disposiciones con las que poder afrontar este problema a fin de encontrar formas efectivas de atajarlo” (Zembylas y Kaloyirou, 2007: 37).

Una de las medidas que se debe tener en cuenta, cuando se interviene con este grupo, es la atención a las competencias emocionales, ya que el área emocional y afectiva es una de las más afectadas a consecuencia del maltrato continuado (OMS).

En este sentido se hace necesario plantear propuestas que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales. Uno de los modelos que permite profundizar en el desarrollo de estas competencias es el modelo pentagonal de Pérez, et al. (2010) y es posible llevarlo a cabo desde la intervención pedagógica en contextos sociocomunitarios.

2. LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y SUS CONSECUENCIAS EN EL ÁREA EMOCIONAL

La violencia de género es un hecho que se encuentra en todos los ámbitos de la vida, y como cualquier tipo de violencia, tiene unas consecuencias sobre la persona que es ejercida, en este caso una mujer.

En 1994, la Organización de las Naciones Unidas define la violencia contra las mujeres como “todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad ya sea que ocurra en la vida privada o en la pública”.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de protección integral contra la violencia de género, en el Título preliminar considera que este tipo de violencia se manifiesta por la desigualdad y “las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia” (P. 42168). En este mismo párrafo de define la violencia de género como “todo acto de violencia física y psicológica, incluida las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de la libertad” (P. 42168)

La violencia por parte de la pareja está asociada a una sensación de amenaza a la vida y al bienestar emocional por las graves implicaciones psicológicas que produce y se muestra de modos diferentes. Fernández et al. (2003), destacan tres tipos de maltrato:

- a) *Maltrato físico* que se refleja en agresiones físicas infligidas de forma intencional con golpes, quemaduras, entre otros, causando lesiones corporales.
- b) *Maltrato psicológico* que se lleva a cabo a través de humillaciones, insultos, amenazas y críticas exageradas y en muchas ocasiones realizadas públicamente desvalorizando a la mujer. Además, se incluyen otros comportamientos como un control excesivo sobre lo que hace ésta, control del dinero, anulación en la toma de decisiones o aislamiento social prohibiéndole cualquier contacto con familiares y/o amigos, muy especialmente si no es en su presencia.
- c) *Maltrato sexual* que se lleva a cabo con actos que atentan contra la libertad sexual de la persona y contra su dignidad a través de relaciones sexuales forzadas.

De estos tres, el abuso psicológico, es el que se considera más perjudicial para la víctima ya que es el más difícil de percibir por parte de la persona que lo recibe. Así mismo las estadísticas consideran que este tipo de violencia es el más frecuente y es la que afecta de forma directa y consistente a la baja autoestima de las mujeres maltratadas (Alberdi y Matas, 2002).

La OMS, en el año 1996, admitió que la violencia de género es un problema prioritario de salud pública, ya que las mujeres que la sufren padecen más enfermedades que aquellas que no lo sufren (Ruiz y Blanco 2005). Aun así, los servicios sanitarios sólo identifican un 1% del total de casos estimados de mujeres maltratadas (Ruiz-Pérez, et al., 2010).

Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano (2002) destacan que cuanto más cruel haya sido el maltrato, mayor impacto deja en la salud física y mental de las víctimas; las consecuencias se mantienen aun habiendo acabado; y, el sufrir diversos tipos de maltratos y diversos hechos tiene carácter acumulativo. Con respecto a esta última apreciación Fischbach y Herbert (1997), Roberts, Lawrance, Williams y Rapahel (1998) y Heise y García (2002) manifiestan que la consecuencia que produce la violencia de manera continuada es tan severa que agrede contra los derechos humanos de las mujeres.

Esas consecuencias pueden ser: a *nivel social* como el aislamiento, poca capacidad para la resolución de conflictos, y/o desmotivación; a *nivel cognitivo* como las autoevaluaciones negativas, evitar pensamientos de sus vivencias, y/o errores perceptivos; y a *nivel emocional y afectivo* como la disforia persistente, vulnerabilidad, baja autoestima, bloqueo emocional y/o alteración del sueño (Junta de Andalucía, 2009).

Además de estos efectos, autores como Echeburúa y Corral (1998), Fernández (2010) y Organismos Internacionales como ONU- Mujeres, afirman que las consecuencias a nivel psicológico son las que se muestran en la siguiente tabla:

Consecuencias psicológicas
Comportamental
<ul style="list-style-type: none">• Alarma e hipervigilancia constante• Aislamiento y consiguiente evitación de sus redes sociales (Tanto familia como amigos/as)• Poca motivación o interés, llegando a esquivar la realización de actividades• Disminución de habilidades sociales (comunicación e comienzo/conservación de las relaciones interpersonales.• Problemas a la hora de resolver problemas (Asertividad). Propensión a tener sentimientos de inseguridad, apatía o conductas violentas repentinas.• Tendencia a sufrir conductas adictivas (Consumo psicofármacos, alcohol y otras sustancias).

- Aumento en la realización de conductas impulsivas, relacionadas con la alimentación, la limpieza, las compras o ludopatía.
- Victimización de otras personas.
- Realización de comportamientos que pueden provocar un daño físico excesivo

Cognitivas

- Valoración propia de carácter negativo y cambios en las creencias propias, sobre otras personas o el mundo
- Minimización del maltrato recibido y de las consecuencias del mismo
- Ideas de: muerte; suicidio; y, desconfianza
- Disminución de la atención, concentración y memoria.
- Problemas a la hora de recordar hechos o acontecimientos.
- Afán por obviar pensamientos sobre las experiencias vividas.
- Recuerdos intrusivos de las agresiones sufridas.
- Pérdida de sentido o motivo por el que vivir. Catastrofismo y negatividad.

Emocionales y afectivas

- Disforia persistente, ansiedad, ataques de pánico. Depresión. Alteraciones del sueño.
- Dependencia, fragilidad afectiva e inseguridad.
- Baja autoestima y autoconcepto. Sensación de vergüenza. Atribución propia de la culpa.
- Bloqueo emocional.
- Ataques de ira y rabia o, por el contrario, conductas de inhibición total.
- Tentación suicida.

Cuadro 1. Consecuencias psicológicas de la violencia de género.

Fuente: Elaboración propia

De entre estos síntomas, destacamos los que están relacionados con el área afectiva y emocional puesto que son los que centrarán la propuesta de intervención. Estos son: baja autoestima; miedo, dificultad en la regulación y expresión de sentimientos; dificultad en las estrategias de afrontamiento; sentimientos de impotencia y desesperanza; y baja asertividad.

3. EMOCIÓN Y COMPETENCIA EMOCIONAL: EL MODELO PENTAGONAL

Tal y como se aprecia en la tabla anterior, el maltrato ejercido sobre la mujer tiene consecuencias de carácter psicológico, siendo el área emocional y afectiva una de las áreas afectadas. Se hace necesario, por tanto, diseñar proyectos socioeducativos centrados en el desarrollo de la competencia emocional.

El constructo *competencia emocional* (Pérez et al., 2010) es entendido como:

- Un concepto que se puede aplicar de forma individual o grupal con respecto a las personas.
- Siempre se puede mejorar. Las emociones son indisolubles, por lo que se relacionan a las experiencias.

- Incluye unos conocimientos (saberes), habilidades (saber-hacer) y unas actitudes y conductas (saber estar y saber ser) relacionadas entre sí.
- Una persona puede mostrar una competencia determinada en un contexto, pero en otro puede no mostrarla.

La competencia emocional es definida por estos autores, 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, 2007:3).

Las competencias emocionales, según el modelo pentagonal diseñado por estos autores poseen cinco dimensiones:

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Conciencia Emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
Regulación emocional	Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de “afrontamiento”, capacidad para autogenerarse emociones positivas.
Autonomía emocional	Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
Competencias sociales	Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

Cuadro 2. Resumen de las cinco dimensiones del Modelo Pentagonal
Fuente: Pérez et al. (2010:369)

La aplicación de este modelo pentagonal se ha llevado a cabo, en el sistema educativo con niños y niñas de 3 a 17 años (Ambrona, López, Márquez, 2012); en el ámbito penitenciario (Filella et al, 2008); o con mujeres (Bisquerra, 2000), demostrando, todos ellos, que la educación emocional es importante en el desarrollo del ser humano y que las personas que perciben, comprenden y regulan sus propias emociones y entienden la de los demás, presentan mejor salud física y psicológica, (Extremera y Fernández, 2004).

Existen diferentes enfoques a la hora de abordar el estudio sobre las emociones y sus implicaciones en el ser humano. Estos enfoques son: evolucionista, psicofisiológico, neurológico, conductista, teorías de la activación, y la perspectiva cognitiva. Esta última es la que más aceptación tiene en la actualidad ya que se entiende que en el desarrollo emocional influye el proceso cognitivo.

El concepto *emoción* ha sido también estudiado desde diferentes disciplinas como la filosofía, la sociología, la antropología, la lingüística y la psicología, produciéndose en las últimas décadas un gran número de estudios relacionados con las emociones y la influencia que éstas tienen en el desarrollo del individuo (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1996; Bisquerra y Pérez, 2007), llegando a la conclusión de que juegan un papel valioso en la vida de las personas.

Gardner (2008), en este sentido, dentro de la teoría de las inteligencias múltiples, destaca la importancia de atender diferentes inteligencias entre las que se encuentran la inteligencia intrapersonal y la *inteligencia interpersonal*. La primera hace referencia a la capacidad que tiene el ser humano para comprender y controlar su ámbito interno, identificando sus motivaciones y emociones. La segunda hace referencia a la capacidad para interactuar con los demás, identificando y discriminando las emociones de la gente que nos rodea

En líneas generales y recogiendo algunas aportaciones (Frijda, 2006), se puede afirmar que la emoción se genera a partir de la atención y evaluación de un estímulo; son respuestas generadas por estas evaluaciones e implican cambios a nivel experiencial, conductual y neurobiológico y hace referencia a “un sentimiento, a los pensamientos, a los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracteriza” (Goleman, 1996:226).

Según Damasio (2018) la emoción es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo, siendo una parte fundamental del ser humano. Éstas son respuestas adaptativas que garantizan la supervivencia del ser humano y determinan nuestro comportamiento (Romera, 2018).

Las funciones que cumplen estas emociones en el ser humano son tres: una *función adaptativa* ya que actúan tanto como facilitadoras de la respuesta apropiada ante las exigencias ambientales, como inductoras de la expresión de la reacción afectiva a otros individuos; una *función social* porque ayudan a revelar a los demás el comportamiento que vamos a desenvolver y viceversa, lo que favorece a las relaciones interpersonales y para la adaptación al entorno social; y una *función motivacional* ya que toda conducta motivada provoca una respuesta emocional, existiendo una estrecha relación entre emoción y motivación.

La aplicación de la educación emocional genera en las mujeres diferentes beneficios, en los que destacaremos aquellos que se producen en la salud y en el ajuste psicosocial (Bisquerra, 2000). La escasez de habilidades emocionales perjudica de forma directa a los ámbitos individuales y sociales de las personas, manifestándose como una variante esencial a la hora de desarrollar el ajuste psicosocial de las mismas.

4. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA EMOCIONAL CON UN GRUPO DE MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

La intervención pedagógica es la acción intencional que se desarrolla en la tarea educativa y que tiene como finalidad generar cambios en el educando (Tourrián, 2011). El *Real Decreto 915/1992, (B.O.E., 24 julio de 1992)*, recoge que los estudios de Pedagogía conducentes a la obtención de esta titulación “habrán de proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo de sistemas y procesos educativos en la organización y la administración del sistema educativo, en las prácticas de las instituciones escolares y en las diversas agencias de educación no formal”.

Cuando se habla de los ámbitos de intervención de pedagogos y pedagogas, se hace evidente que pueden desarrollar su labor profesional en ámbitos tan diversos como, contextos educativos, área de salud, empresa, medio ambiente, servicios sociales y servicios sociocomunitarios.

En estos dos últimos ámbitos, las actuaciones del pedagogo y de la pedagoga se centran, entre otras, en la atención y prevención de problemáticas sociales; diseño y desarrollo de programas y actuaciones en centros penitenciarios y de acogida; acciones de reeducación y de inserción social de personas con dificultades de adaptación social; o planificación de actividades socio-educativas, siendo todas ellas *funciones de desarrollo*, entendidas “desde la perspectiva de la actuación directa en procesos de cambio educativo en personas, grupos y comunidades; desplegándose en funciones específicas de instrucción, orientación, asesoramiento y acompañamiento en el proceso educativo, personal y profesional” (Mormeneo y González, 2018:28).

Estas funciones evidencian que un gran porcentaje de pedagogos y pedagogas se encargan de diseñar, implementar y evaluar proyectos de carácter socioeducativo, con diferentes colectivos, entre los que se encuentran las mujeres víctimas de violencia de género y con diferentes finalidades, entre las que se hallan proyectos dirigidos a favorecer la identificación de las emociones y la expresión de las mismas.

Para ello, y siguiendo el modelo pentagonal de Pérez et al. (2010), se presenta el diseño de una propuesta socioeducativa para el desarrollo de la competencia emocional con mujeres víctimas de violencia de género.

4.1 El análisis y diagnóstico del grupo

Para determinar el nivel competencial de las mujeres (antes y después del proyecto) existen varias escalas de las cuáles destacamos las siguientes:

- La escala para la valoración de la autoestima de Rosenberg (Echeburúa, 1998). Esta escala consta de 10 ítems. Los cinco primeros están enunciados de forma positiva y cinco de forma negativa para controlar el efecto de la aquiescencia autoadministrada. La escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escala se encuentra entre 0.76 y 0.87 y la fiabilidad es de 0.80.
- Cuestionario CEE (Álvarez González, 2001). Instrumento útil en la evaluación de programas emocional. Consta de 68 ítems distribuidos en cinco dimensiones: emociones (conciencia y regulación), autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas y habilidades de vida. Para el análisis de la fiabilidad se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones y los resultados fueron: factor emociones (0.83); autoestima (0.78); habilidades sociales (0.67); resolución de problemas (0.73); habilidades de vida (0.45) y la puntuación total de 0.88 (Álvarez González, 2001: 214).
- El QDE-A (Qüestionari de desenvolupament emocional per Adults). En su versión extensa consta de 48 ítems distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional (7 elementos) regulación emocional (13), competencias sociales (12 elementos), autonomía emocional (7 elementos) y competencias para la vida y el bienestar (9 elementos). El grado de consistencia interna entre los ítems de cada una de las dimensiones es considerablemente elevado, siendo destacable la fiabilidad de la escala completa (.92) (Pérez et al. 2010)

Otras escalas que pueden ser utilizadas para obtener más información son:

- CTI, Inventario de Pensamiento Constructivo (S. Epstein)
- Test de percepción emocional (Facial Expressions of Emotion: Stimuli and Test-FEEST, de Ekman).
- Stroop Emocional (Baños, Querol y Botella).

- Instrumento clínico de evaluación de la respuesta emocional (ICERE) I.C.E.R.E (Instrumento Clínico de Evaluación de la Respuesta Emocional).
- Escala de gravedad de los síntomas de TEP (Echeburúa, Corral, Sarasua, Zubizarreta y Sauca).
- Escala de Estrés Percibido (Perceived Stress Scale, EEP), (Cohen, Kamarak y Mermeistein).

4.2 Propuesta para trabajar con el grupo de mujeres víctimas de violencia de género

Atendiendo a los ejes centrales del Modelo Pentagonal: la conciencia, la regulación y autonomía emocional, la competencia social, y la competencia para la vida y el bienestar, se proponen las siguientes áreas temáticas que pueden ser trabajadas utilizando dinámicas de grupo:

Para implementar el proyecto socioeducativo con mujeres víctimas de violencia de género es im-

COMPETENCIA EMOCIONAL	TEMAS
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción del taller. • Presentación de las participantes
Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de emociones • Expresión de las emociones que hayan sido identificadas previamente tanto en uno mismo como con los demás
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Relajación • Resolución de conflictos
Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Asertividad • Autoeficacia emocional • Actitud positiva • Análisis crítico de normas sociales
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales básicas • Practicar la comunicación receptiva • Practicar la comunicación expresiva • Capacidad para relaciones sociales y afectivas • Comportamiento prosocial • Asertividad • Capacidad para gestionar situaciones emocionales
Competencias para la vida y el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones • Buscar y pedir ayuda • Reconocimiento de los propios derechos y deberes; • Desarrollo de un sentimiento de pertenencia; • Bienestar emocional: adoptar una actitud favorable al bienestar; aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar.
Cierre y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración final del proceso • Autovaloración del proceso vivido

Cuadro 3. Áreas temáticas para el desarrollo del proyecto
Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Pérez et al. (2010)

portante hacerlo a través de dinámicas de grupo para favorecer el aprendizaje experiencial, potenciando la creación de situaciones positivas y vivencias enriquecedoras en las que se reconozcan y reconozcan a las demás.

Este tipo de intervención debe llevarse a cabo en grupo por las siguientes razones (Amorós et al. 2007:46):

- El grupo proporciona seguridad, comprensión y apoyo.
- Fomenta la percepción de que no han sido las únicas en experimentar este tipo de situaciones.
- Potencia el desarrollo de la autonomía personal ya que el grupo estimula la confianza en los propios recursos.
- Facilita el recibir y prestar ayuda en el seno del grupo lo que se constituye en una fuente de autoestima para sus miembros.
- Propicia la verbalización de las situaciones vividas. De esta forma, las emociones pasan más fácilmente de la memoria de imágenes a la memoria verbal.
- Favorece la exposición a modelos alternativos de pensar, sentir y de actuar frente a la adversidad.
- Ofrece oportunidades para que sus miembros asuman compromisos de cambio ante el resto del grupo, lo que proporciona una poderosa motivación para la realización de tareas.

5. CONCLUSIONES

Vivir en una relación violenta afecta al sentido de autoestima de una mujer y a su capacidad de participar en el mundo. El sentimiento de desvalorización continuado genera una distorsión respecto a la capacidad personal para asumir el control o hacer valer sus derechos. La atención a las mujeres víctimas de violencia de género debe tener un carácter multidimensional y atender todas las áreas afectadas. El maltrato tiene consecuencias que afectan a todas las áreas de la persona entre las que se encuentran la emocional y la afectiva.

El componente emocional constituye un aspecto crucial en el desarrollo del ser humano y genera en las mujeres diferentes beneficios, que afecta a la salud y al ajuste psicosocial. La escasez de habilidades emocionales perjudica de forma directa a los ámbitos individuales y sociales de las personas.

Asimismo, las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobre llevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación.

Por ello es importante contribuir al desarrollo personal de estas mujeres y reforzar aspectos emocionales, a través de proyectos socioeducativos, cuya finalidad sea favorecer la adquisición de competencias emocionales que contribuyan a la regulación emocional, así como a la identificación y a la expresión de las emociones.

El trabajo grupal y la utilización de dinámicas de grupo son herramientas adecuadas para poder alcanzar los objetivos propuestos. Esta intervención no debe ser aislada. Se plantea como una propuesta complementaria formando parte de una intervención interdisciplinar en la que participan diferentes profesionales, atendiendo a la necesidad de tener una mirada multidimensional de la violencia de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiquipa Tello, J.J. (2015). Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja. *Revista de psicología* Vol. 33 (2) 412-413
- Alberdi I. y Matas N. (2002). La violencia doméstica. *Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona. Fundación “La Caixa”
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona. Praxis.
- Ambroña, T; López, B.; Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*. Vol. 23, (1), 39-49. <https://www2.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Ambroña.pdf>
- Amorós, P.; Rodrigo, M.J.; Donoso, T.; y Máiquez M.L. (2007). Diseño de materiales para la formación en género. El programa de apoyo psicosocial para mujeres. *Revistas Fuentes*, 7, 37-51 file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/2398-6296-1-PB-1.pdf
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Damasio, A. (2005). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (1998). Trastorno de estrés postraumático. En M.A. Vallejo, *Manual de terapia de conducta* (Vol. 1), 429-471. Madrid. Dykinson.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, (2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>
- Fernández, M.C., Herrero, S., Buitrago, F., Ciurana, R., Chocron, L. García, J., Montón, C., Redondo, M.J. y Tizón, J. (2003). *Violencia doméstica*. Madrid. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Fernández, T. (2010). Musicoterapia y género: Una nueva visión en el trabajo de reconstrucción de la identidad en mujeres que padecen violencia doméstica y ante determinadas situaciones de salud. *Revista electrónica Sistema Mexicano de Investigación en psicología*. http://www.academia.edu/1967588/Musicoterapia_y_genero_Una_nueva_vision_en_el_trabajo_de_reconstruccion_de_la_identidad_en_mujeres_que_padecen_violencia_domestica_y_ante_determinadas_situaciones_de_salud_2010_
- Filella, G., Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A., y Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (6), 15.
- Frijda, N. (2007). *The laws of emotion*. L. Erlbaum associates. United States
- Fischbach, R.L. y Herbert, B. (1997). Domestic violence and mental health: correlates and conundrums within and across cultures. *Social Science and Medicine*, 45, 161-176
- Gardner, H. (2008). Inteligencias múltiples. *La teoría de la práctica*. Barcelona. Paidós
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial. Kairos. S.A.
- Heise, L. y García-Moreno, C. (2002). Violence by intimate partners. En E.G. Krug, L.L. Dahlberg y J.A. Mercy (Eds.), *World Report on Violence and Health* (88-121). Ginebra. World Health Organization
- Junta de Andalucía (2009). Intervención profesional con mujeres víctimas de violencia de género en el ámbito de la educación. Dirección general de violencia de género. Consejería de Igualdad y

- Bienestar social. <https://goo.gl/8t1VlK>
- Krug, E.G.; L.L. Dahlberg; Mercy, J.A.; Zwi, A.B.; y Lozano, R. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112670/9275315884_spa.pdf;jsessionid=DCA6C77ED166AA83C394D49D234E78AE?sequence=1
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>
- Martin, E.K., Taft, C.T. y Resick, P.A. (2007). A review of marital rape. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 329-347.
- Mormeneo, M.J. y González, A. (2018). Perfil profesional del pedagogo y psicopedagogo del Colegio Oficial de pedagogos y psiopedagogos de la Comunitat Valenciana. *Revista Crónica*, 3/año 2018, 17-31
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C. Organización Panamericana de la Salud. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Parra, C. (2008). *L'aplicació de la musicoterapia en el col·lectiu de dones maltractades*. Tesis doctoral. Tesis doctoral. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació. Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Pérez, N.; Bisquerra, R.; Filella, G.R. y Soldevila, A. (2010). *REOP*, Vol 21, 2, 367-379. <https://www2.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Perez%20Escoda%20-%20Bisquerra.pdf>
- Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-20362>
- Roberts, G.L, Lawrence, J.M., Williams, G.M. y Raphael, B. (1998). The impact of domestic violence on women's mental health. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 22, 56-61 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-842X.1998.tb01496.x>
- Romera, M. (2018). *La familia: la primera escuela de emociones*. Barcelona: Destino
- Ruíz-Jarabo, C. y Blanco, P. (2005). *La violencia contra las mujeres: prevención y detección. Cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*. Días de Santos. España
- Ruiz, I.; Plazaola, J.; Vives, C.; Montero, M.; Escribà, V.; Jiménez, E.; Martín, D. (2010). Variabilidad geográfica de la violencia contra las mujeres en España. *Gac. Sanit.* 24 (2), 128-135 <http://scielo.isciii.es/pdf/gsv24n2/original7.pdf>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing Co.* http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf
- Touriñán, J.M. (2011). Intervención educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de Pedagogía. Extra-Serie*, 283-307 <https://www.liberquare.com/blog/content/intervencioneducativa.pdf>
- Zembylas, M. y Kaloyirou, C. (2007) Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, 342, enero-abril 2207, 37-59. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1278>

EL TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD Y EL INSPECTOR DE EDUCACIÓN: BASES NEUROCIENTÍFICAS EN EL ASESORAMIENTO Y SUPERVISIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESTE TIPO DE ALUMNADO

Violeta Miguel Pérez

Doctora en Educación, Inspectora de educación en Castilla La Mancha

José Luis Blanco López

Doctorando UCO, Inspector de educación en Cantabria

Fecha de recepción y de aceptación: 1 de abril del 2019, 17 de diciembre del 2019

“El TDAH es mucho más que un problema de atención, hiperactividad o impulsividad. Es un trastorno del sistema ejecutivo del cerebro, un sistema esencial para el buen funcionamiento en la escuela y en la mayor de las situaciones cotidianas”

Russell Barkley

Resumen: El objeto de este artículo es realizar un análisis del preocupante aumento de alumnos diagnosticados TDAH en el sistema educativo español en los últimos años. Este recorrido pasa por estudiar con detalle las aportaciones de la neurociencia a la singularidad del trastorno y comprender cómo funciona el cerebro y los procesos de aprendizaje alterados en este tipo de alumnos, reivindicando un diagnóstico riguroso y temprano.

Las medidas de atención a la diversidad en este colectivo, así como las funciones de asesoramiento y supervisión de las adaptaciones curriculares, tanto significativas como no significativas, suponen un importante reto para el inspector de educación pues la literatura científica nos anima a pensar que la educación, la metodología individualizada y la actividad físico deportiva en los centros educativos muestran resultados muy esperanzadores en la mejora de todos los procesos atencionales. El inspector de educación, como factor de calidad del sistema educativo, no puede permanecer ajeno a los aportes de la neurociencia.

Palabras clave: Atención, Procrastinación, Hiperactividad, Comorbilidad, Neurotrasmisores, Glucosa, Corteza Frontal, Estrategias de Implementación, Cognición corporizada.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the worrying increase of students diagnosed with ADHD in the Spanish education system in recent years. This journey involves studying in detail the contributions of neuroscience to the singularity of the disorder and understanding how the brain works and the altered learning processes in this type of students, demanding a rigorous and early diagnosis.

Measures of attention to diversity in this group, as well as the functions of advising and supervising curricular adaptations, both significant and non-significant, represent an important challenge for the education inspector as the scientific literature encourages us to think that education, the individualized methodology and sports physical activity in educational centers show very encouraging results in the improvement of all attentional processes. The inspector of education, as a quality factor in the education system, can not remain oblivious to the contributions of neuroscience.

1. INTRODUCCIÓN

En 1980 surge el término Trastornos de la Atención (T.D.A)¹ a partir de la publicación del DSM III. Así el síndrome queda definido como un cuadro clínico único con tres variantes definidas al no poder aislar un cuadro neurológico bien definido. Sin embargo, la literatura científica perfila la patología como un trastorno del neurodesarrollo con patrones cognitivo-conductuales, de origen genético y neurofuncional por su incidencia en el funcionamiento de las redes neuronales para el aprendizaje y la conducta (Artigas-Pallarés, 2011).

Es muy significativo que todas las instituciones educativas y la Organización Mundial de la Salud se hagan eco del preocupante aumento de los alumnos con estos síntomas tanto en los centros educativos como en el ámbito familiar y social. Las leyes educativas han pasado por diferentes momentos en la consideración de este trastorno en el ámbito educativo, desde ignorarlo a contemplarlo como un posible trastorno de la conducta, que se mantiene hasta la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en la que queda reconocido como una necesidad específica de apoyo educativo. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Clasificación Internacional de enfermedades (CIE-10)² nombra el TDAH como un trastorno hiperkinético de déficit de atención, hiperactividad e impulsividad. La Asociación Americana de Psiquiatría en su Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)³ clasifica el TDAH en inatención o hiperactividad e impulsividad.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)⁴ 8/2013, de 9 de diciembre, introduce el reconocimiento del TDAH como necesidad específica de apoyo educativa en el artículo 71.2:

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

Además, se ha incluido un nuevo artículo (79 bis) que prevé el derecho a la identificación, valoración e intervención temprana de las necesidades educativas, en general para todos los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y, consiguientemente, también para este alumnado.

Sabemos por la supervisión de la práctica diaria y por distintas investigaciones⁵ de aula de los docentes que la gran mayoría de los alumnos diagnosticados de TDAH no tienen problemas de inteligencia, estando situados en los percentiles de normalidad, sin embargo son incapaces de desarrollar correctamente esa inteligencia normal en el ámbito educativo.

El notable incremento de la población afectada por el TDAH hace que las actuaciones educativas se conviertan en una prioridad. Con datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de 2017 podemos acercarnos a una cifra aproximada entre el 5 y 6 % de la población infantil y supone en la actualidad⁶ de uno de los trastornos más importantes dentro de la Psiquiatría Infanto-Juvenil, constituyendo cerca del 50% de su población clínica. El TDAH se considera crónico y comienza a revelarse antes de

¹ Manual de Diagnóstico y Estadística III en él se incluye uno de los primeros intentos estandarizados de diferenciar T.D.A, propiamente entendida, de otro tipo de alteraciones o conductas.

² https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3561:2010-clasificacion-internacional-enfermedades-cie&Itemid=2560&lang=es.

³ <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>

⁴ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

⁵ Intervención Psicoeducativa en alumnado TDAH. Universidad de Nebrija. Euroinova Editorial 2018

⁶ Ministerio de Sanidad y Asuntos Sociales 2018.

los 7 años. Se estima que más del 80% de los niños continuarán presentando problemas en la adolescencia, y entre el 30-65%, en la edad adulta, aunque el 60% del alumnado deja de tomar la medicación cuando accede a esta edad de madurez.⁷

Es por tanto muy relevante que el profesorado y los orientadores educativos dispongan de conocimientos especializados en neurociencia para dar una respuesta educativa a un alumnado singular, como podemos comprobar a continuación y en el marco de una escuela inclusiva el inspector de educación realice sus funciones de supervisión, control y asesoramiento de todos los programas y actuaciones en materia de atención a la diversidad y mejora de los procesos de aprendizaje.

2. APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA AL TRASTORNO DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Mucho hemos evolucionado desde que William James, (1980) definía el concepto de atención como “un proceso por el que se percibe, de forma vivida y clara, un objeto de pensamiento y se retira este pensamiento de unas cosas para focalizarlas en otras”. En la actualidad sabemos que la atención es un proceso complejo constituido por varios componentes, cada uno dependiente de regiones diferenciadas del sistema nervioso central (SNC). Estamos asistiendo a una controversia sobre si la medicación en niños tan pequeños es adecuada o no, sin embargo, la neurociencia nos dice que el TDAH tiene una base neurológica que justifica toda su sintomatología, pero nos anima a la prudencia pues en muchos casos, podría tratarse de un retraso madurativo en algunas estructuras corticales que se irán normalizando a medida que el niño vaya creciendo, Carballo Marquez &Portero Tresserra, (2018).

El trastorno se ha relacionado con alteraciones significativas en el cerebro de estos niños y está implicado con circuitos cerebrales frontoestriatales y mesolímbicos, pudiendo ser de origen genético u otras causas y los tratamientos que se están aplicando pueden ser farmacológicos, neuropsicológicos y psicosociales (Cunill & Castels, 2015). Los estudios de la estructura cerebral de sujetos con TDAH no han revelado una anomalía localizada únicamente en un centro cerebral, aunque el volumen total de su encéfalo sea aproximadamente un 4% más pequeño de lo normal Castellanos and Colls, (2002).

No obstante un método especial de neuroimagen funcional que estima la volemia (o volumen sanguíneo) en diversas regiones del encéfalo puso de manifiesto una disminución de la volemia en los ganglios basales y el vermis cerebeloso de los niños con TDAH Teicher y cols 2000; Anderson y Colls, (2002)

Estudios recientes como el de Hoogman et al.,(2017)⁸ nos enriquecen con conclusiones como que el tamaño del cerebro de las personas con TDAH es menor, en concreto en regiones subcorticales (ver figura 1) como el núcleo accumbens (recompensa), la amígdala (procesamiento emocional) o el hipocampo (memoria). Esto no significa que los niños con TDAH sean menos inteligentes sino que los problemas que manifiestan están asociados a una estructura cerebral diferente.

⁷ Intervención Psicoeducativa en alumnado TDAH. Universidad de Nebrija. Euroinnova Editorial 2018

⁸ Tomado de Escuela con Cerebro. Jesús Guillén, 2018

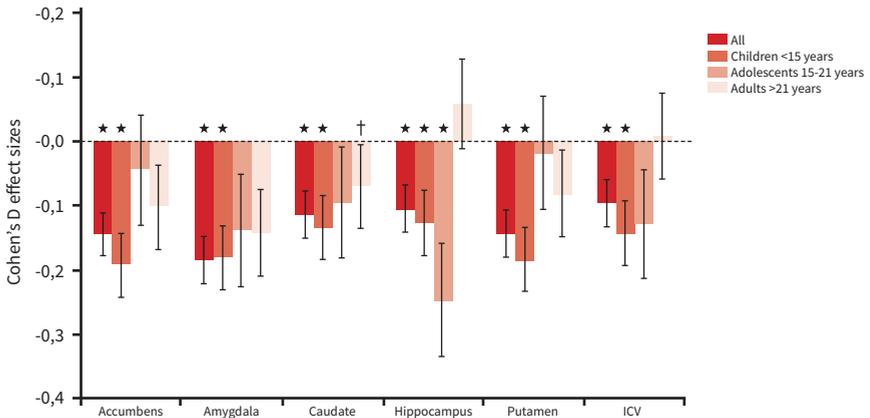


Figura 1. Numerosas regiones subcorticales del cerebro como el núcleo accumbens, la amígdala o el hipocampo tienen un tamaño menor en niños y adolescentes TDAH. Hoofman et al, (2017).

El neocórtex dirige su función hacia el mundo externo, mientras que el sistema límbico lo hace hacia el mundo interno. Según Ferré (2001) este dato es especialmente relevante en el alumnado con TDAH ya que muchas veces, nos sorprenden por su capacidad intelectual (calidad del neocórtex) pero presentan graves alteraciones en el sistema límbico, razón por la que se impide su normal relación con el exterior.

El alumnado TDAH padece tener alterada la neurotransmisión, ya que la tener una liberación anormal de los neurotransmisores (comunicación entre áreas a través de la dopamina y la noradrenalina) se ve afectado la atención, el estado de alerta, la memoria de trabajo y el control ejecutivo. Estas sustancias químicas que han permitido modificar la concepción del sistema nervioso a lo largo de las últimas décadas nos sitúan especialmente afectado en estos alumnos el grupo de las denominadas aminas; la acetilcolina, la noradrenalina (o norinefrina) y la dopamina.

Algunas alteraciones neurobiológicas que diferentes estudios han demostrado que están presentes en los niños con Trastorno de la Atención son los siguientes: Ferré Veciana, (2001)

- 1.- Disminución de flujo sanguíneo en las áreas frontales, responsables de los comportamientos voluntarios que permiten dirigir actos de consciencia.
- 2.- Disminución del metabolismo de la glucosa en estas áreas.
- 3.- En ciertos estudios se ha detectado una disminución del grosor de la corteza cerebral con aumento secundario del tamaño de los ventrículos.
- 4.- En otros se demuestra una disminución significativa del núcleo caudado izquierdo en relación al derecho, esto es contrario a lo que se da en población normal, no afectada de TDA.
- 5.- En distintos casos y mediante resonancia magnética se ha comprobado que las fibras anteriores del cuerpo calloso de niños afectados con TDA son de tamaño reducido.
- 6.- Y en la mayoría una notable disminución de la proporción de algunos neurotransmisores o sus derivados, demostrado en orina o en líquido cefalorraquídeo.

En el campo de la educación, si se encuentra alterada la disminución de esta sinapsis de los neurotransmisores encontraremos que, cuando la exigencia escolar sea muy rígida y normalizadora, el aula se convertirá en un verdadero obstáculo para estos niños y mostrarán una respuesta negativa ante la

barrera que supone su singularidad produciendo pérdida de atención y pérdida del control ejecutivo; incapacidad para terminar o continuar con trabajos, e inhibición en memoria de trabajo y a corto plazo, cursando de mucha dificultad a la hora de planificar actividades superiores y organizar su conocimiento.

En definitiva, los alumnos con TDAH, tienen afectadas todas las funciones ejecutivas, mostrando los niños mayor déficit en inhibición de respuestas y las niñas en planificación O'Brien, Dowell, Mostofsky, Denckla y Mahone, (2010).

3. EL INSPECTOR DE EDUCACIÓN ANTE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ALUMNADO CON TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

La Convención⁹ de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad,¹⁰ ratificada por España en mayo de 2008, recoge en su artículo 3, dedicado a los principios generales de la Convención, la no discriminación, la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad y la igualdad de oportunidades entre otros. Dedicada su artículo 24 a la educación y en él expresa que los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Estos principios generales son los que han de marcar la actuación del inspector de educación en el marco de una "Escuela Inclusiva". A la hora de supervisar las adaptaciones curriculares y la coherencia con los principios en los que deben fundamentarse, el inspector debiera garantizar la:

- Normalización: que implica que los objetivos propuestos han de ir encaminados a una actividad educativa lo más normalizada posible, es decir que la adecuación al currículum ordinario sea lo más adecuada posible.
- Ecología: pues es fundamental en este tipo de alumnos adaptar sus necesidades educativas a su entorno y contexto más inmediato. La realización de actividades y proyectos vinculados a situaciones reales será siempre más efectiva en los procesos de vinculación de su aprendizaje a cuestiones concretas porque la calidad de contexto influye para que el cerebro pueda contar con un estado óptimo para el aprendizaje en el que los niveles de serotonina son importantes.
- Significatividad: que supone ajustar las adaptaciones desde las menos significativas a las de mayor significatividad, tratando siempre de que respondan a un principio de intervención mínima necesaria.
- Realidad: La adaptación curricular del alumno ha de estar fundamentada en la realidad educativa y neurobiológica del alumno, teniendo muy en cuenta las limitaciones y las capacidades, así como los recursos de los que dispone el centro.
- Participación: La atención a estos alumnos requiere la máxima implicación de todos los profesionales que trabajan en el centro educativo y una especial sensibilidad y capacidad de trabajo en equipo al ser un tratamiento multifactorial en el que la educación física adquiere una especial importancia.

No es habitual que en este tipo de alumnado TDAH la adaptación curricular sea significativa, a excepción de la comorbilidad con dislexia o autismo, así como con el sustrato neurológico que curse

⁹ <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

¹⁰ «BOE» núm. 96, de 21 de abril de 2008, páginas 20648 a 20659 (12 págs.)

el alumno, sin embargo, sí hay casos en los que las adaptaciones curriculares afectan a los elementos prescriptivos del currículo y a su modificación.

El inspector de educación ha de estar vigilante en que los objetivos, contenidos y criterios y estándares de evaluación estén adecuados al nivel de dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a su incapacidad atencional.

Es evidente que ha de supervisar la priorización de determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación, modificando la temporalización de los mismos y especialmente eliminando estos elementos curriculares en el nivel de la etapa correspondiente.

El equipo docente ha de introducir contenidos, objetivos, actividades y criterios de evaluación adaptados al desfase curricular que el alumno tenga. Sí es muy importante dejar constancia, por parte del inspector de educación, de que los estudios e investigaciones referidas al TDAH desaconsejan notablemente la repetición de curso¹¹, especialmente en Educación Primaria, existiendo un correlato en síntomas depresivos por separación del grupo de referencia y por la inexplicable costumbre de volver a repetir los contenidos del mismo modo enseñado, cuando los estudios demuestran que el manejo más efectivo de la educación de los alumnos afectados por el trastorno discurre en una alta calidad pedagógica a través de métodos que aseguren una buena formación del profesorado en el ámbito que le ocupa y una programa educativo de calidad, dinámico y muy adecuado a las características del niño TDAH sin perder el horizonte de la importancia de la adecuada ratio profesor-alumno.

Lo más habitual en los centros educativos es encontrarnos con adaptaciones curriculares no significativas en las que la atención a estos alumnos contempla modificaciones en elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Es importante que el inspector asesore a los docentes y al orientador/a del centro en que las adaptaciones más recomendadas para el alumnado TDAH pasan por un carácter preventivo y compensador.

Lo más frecuente es supervisar adaptaciones metodológicas en las que el inspector de educación ha de tener presente que estos alumnos necesitan, pequeñas pero importantes, actuaciones, como por ejemplo; fragmentar las tareas que sean especialmente tediosas, hay que supervisar con especial cuidado las pruebas evaluativas (exámenes) y darle más tiempo a los demás para que los puedan realizar. Estos alumnos responden mejor si las pruebas se les proporcionan en papel, en fotocopias, que si se les dicta, los problemas en los procesos atencionales les dificulta la copia correcta que interfiere en la posterior comprensión del ejercicio.

La cantidad de ítems que componen una prueba evaluativa no puede ser la misma para este tipo de alumnado, es importante introducir ejemplos muy claros y gráficos para asegurar la comprensión y por supuesto las indicaciones han de ser muy claras y sencillas. La evaluación debe ser continua.

No olvidar en ningún momento que tienen especialmente afectada la atención ejecutiva, toda atención focalizada y sostenida y esto les produce un excesivo desgaste cognitivo por una afectación neurobiológica de sus neurotransmisores (norepinefrina, acetilcolina, y dopamina especialmente). Las aportaciones de la neurociencia pasan por informar de que la atención sostenida sólo puede mantenerse durante periodos muy cortos de tiempo, no suelen superar los 15 minutos, por eso después de cada bloque de contenidos todos los alumnos y los TDAH aún más, necesitan invertir unos minutos en reflexionar sobre lo aprendido y reposar el conocimiento ya que, a nivel neuronal, es necesario invertir tiempo en fortalecer las sinapsis e inhibir otros estímulos generados, es decir la metodología docente debe tener en cuenta la reorganización del conocimiento.

¹¹ Intervención Psicoeducativa en alumnado TDAH. Universidad de Nebrija. Euroinnova Editorial 2018

Con respecto al agrupamiento del alumnado estos alumnos responden mucho mejor en grupos muy pequeños e incluso con una atención personalizada cuyo criterio fundamental en su proceso educativo sea el principio de aprendizaje significativo. Esto es evidente para todos los alumnos sin duda, el proceso de aprendizaje se ve claramente mejorado cuando se entrena en el significado y sentido a lo que se estudia pero en el TDAH sabemos por los aportes de la neurociencia que el cerebro presta atención a lo que considera relevante para la vida y este contenido llega a almacenarse en la memoria a largo plazo, por lo que la actuación docente se ha de dirigir a ayudar al alumno a descubrir el sentido de lo que está aprendiendo y cómo conectar este aprendizaje con su vida.

Otro aspecto a supervisar por el inspector de educación es la flexibilidad de los horarios y la introducción simultánea del movimiento y la actividad física en la práctica de aula diaria. El profesor debe explicar los contenidos curriculares de manera dinámica, motivadora y organizada, estos niños necesitan moverse y pausar siguiendo los ritmos atencionales del cerebro.

Pequeños paréntesis de movimiento durante las clases Ma et al., (2015) o iniciando la jornada escolar dedicando unos minutos -15 o 20- a una actividad aeróbica moderada Stylianou et al., (2016) contribuye a mejorar la capacidad y el rendimiento cognitivo, al producir oxigenación en todo el organismo, disminuir el estrés y permitir el descanso del cerebro infantil para recuperar los niveles de neurotransmisores que exige la atención sostenida y ejecutiva de la clase diaria. Además se ha comprobado que los niños con TDAH –a diferencia del resto– resuelven mejor pruebas cognitivas en las que interviene la memoria de trabajo cuando se les permite moverse Sarver et al.,(2015; ver figura 3).¹²

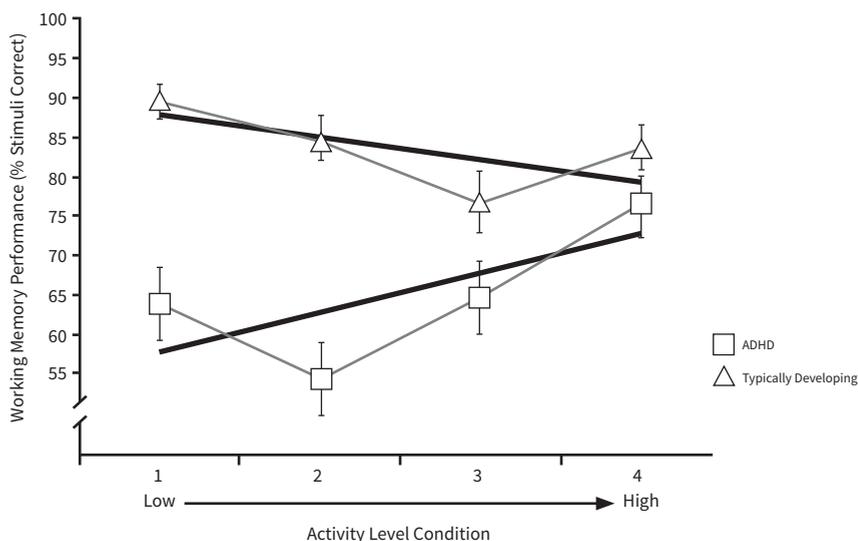


Figura 2. Niños con TDAH (cuadros) mejoran su desempeño en tareas de memoria de trabajo conforme se les permite moverse, a diferencia del resto (Sarver et al, 2005).

¹² Tomado de Escuela con Cerebro. Jesús Guillén 2017

Queda demostrado pues, que la actividad física estimula la generación de neurotrofinas (BDNF) principales responsables de mantener las neuronas en un modo activo y efectivo por lo que realizar un ejercicio físico moderado en el aula, respetando los ritmos atencionales de la infancia permite continuar con la tarea con un mayor nivel de actividad cortical. El concepto de “cognición corporizada” alcanza importancia máxima, circunstancia que el profesor y el orientador no pueden obviar y que ha de ser supervisada por el inspector educativo para el seguimiento académico y personal de este tipo de alumnos.

En relación con adaptaciones curriculares ambientales y organizativas decir que el asesoramiento del inspector al docente ha de dirigirse hacia el concepto de eficacia percibida, entendido como una supervisión constante que facilite al alumno los procesos de atención, concentración y seguimiento del trabajo proponiéndole objetivos reales y conseguibles, muy adaptados a los desafíos y posibilidades de quien los vaya a realizar. La eficacia percibida aumenta la autoestima y la autoconfianza en uno mismo porque cada éxito permite lograr un mayor nivel de motivación (dopamina) para enfrentar los siguientes retos. (ver Efecto Pigmalión)

El cerebro del niño deficitario atencionalmente y con hiperactividad es un especialista en procrastinación, por lo que se ha de trabajar con ellos, ya en Educación Infantil cuando se perciben los síntomas, todo tipo de actividades basadas en control inhibitorio y estrategias de aprendizaje incluidas en el grupo “intenciones de implementación.” Es decir proposiciones del tipo “si X entonces Y”, sabemos por los estudios de Gawrukiw et al, (2011) que ejercitar a los alumnos en estas estrategias permite a los niños con TDAH automatizar las respuestas sin necesidad de desgaste cognitivo, esto les permite desenvolverse mejor en tareas ejecutivas, como algunas asociadas al control inhibitorio. Por lo tanto adecuaciones curriculares como situar los pupitres para que no se produzca la dispersión, sentarle cerca del profesor lejos de distracciones, rodearle de otros compañeros con buenas habilidades atencionales con un ambiente tranquilo y ayudas visuales a su actividad, anticipando y previendo situaciones que puedan alterar su comportamiento y trabajando la tolerancia a la frustración con una educación emocional presente en toda la práctica educativa son medidas que tienen un impacto muy eficaz.

El inspector de educación también ha de supervisar y asesorar todo el proceso educativo y en este tipo de alumnado al tener afectadas todas las funciones ejecutivas, incidir en metodologías beneficiosas basadas en los hábitos y rutinas y en la repetición de las acciones, ya que para que los conocimientos se almacenen en la memoria a largo plazo es necesario repetirlos y enlazarlos. La mejor manera de fortalecer la memoria y la atención en estos alumnos es la práctica y la repetición ya que provocan que los aprendizajes perduren, y principalmente el método más demostrado de eficacia Sousa (2016) es la transferencia del conocimiento a los demás.

Resumidamente, el inspector de educación debe poner especial atención en la supervisión y asesoramiento sobre los siguientes aspectos de la atención a alumnos con TDAH:

- 1º Elaboración, redacción, base normativa y aplicación de adaptaciones curriculares, tanto si son significativas como si no.
- 2º La metodología en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 3º Los criterios, estándares, técnicas y procedimientos de evaluación del aprendizaje.
- 4º Los criterios de organización de espacios, tiempos y agrupaciones de alumnos.
- 5º La utilización del currículo como medida de atención específica y particularmente la actividad física y el deporte.

ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE ROLES DE GÉNERO RELATIVOS A RELACIONES AFECTIVAS (PARENTALES, DE AMISTAD Y DE PAREJA). INFLUENCIA DE LAS VARIABLES SEXO, IDENTIDAD DE GÉNERO Y EDAD.

Dra. Raquel López Carrasco

Doctora en Pedagogía. Universidad Internacional de la Rioja

Fecha de recepción y de aceptación: 15 de abril del 2019, 26 de diciembre del 2019

Resumen: En la presente investigación se ha analizado si percibir a las personas desempeñando un rol relacional (ser padre, madre, amigo, amiga o pareja) puede variar la forma en la que se les percibe.

Se ha realizado un estudio empírico con una muestra de 1822 sujetos de 10 años en adelante, formada por estudiantes de formación reglada no universitaria de la Comunidad de Madrid, con un diseño ex -post-facto. El instrumento de evaluación utilizado ha sido el desarrollado por López-Sáez y Morales (1995) a partir del Inventario de Rol Sexual de Bem (BSRI).

Los resultados indican que el rol relacional desempeñado por una persona afecta a la forma en la que es descrita, pudiendo alterar las expectativas propias del estereotipo de género. Además, se ha puesto de relieve que, independientemente del sexo/género atribuido a la persona, se le asignan más rasgos femeninos cuando se la percibe en el ejercicio de un rol relacional, especialmente los roles parentales y de pareja. No obstante, el sexo/género atribuido es relevante en cuanto que dentro de un mismo rol, se asignan más rasgos femeninos a las madres y a las amigas que a los padres y los amigos, respectivamente.

Palabras clave: Rol de género, relación interpersonal, padres, amistad.

Abstract: Current research studies whether playing a relational role (father, mother, friend or partner) can modificate the way men and women are perceived.

López-Sáez y Morales (1995) instrumentation (based on Bem Sex-Role Inventory (BSRI)) was used upon a sample of 1822 students from non private schools in Madrid autonomous region, followed by correlational and descriptive analysis designed with an ex post facto criteria.

Based on the results yielded by this study, we can stand that the relational role played by a person impacts the way it is described, and it can also disturb the expectations of gender stereotype. It has also been underlined that no matter what sex or gender had been assigned to a person, it tends to absorb more feminine traits while exercising a relational role, very especially in parenthood and partnership roles. Nevertheless, gender and sex assigned to a person comes relevant by means that she partners and friends are assigned a higher amount of feminine traits than he partners and friends.

Keywords: Gender role, interpersonal relationship, parents, friendship.

1. INTRODUCCIÓN

Hasta hace relativamente poco tiempo, los estudios sobre estereotipos de género se centraban en descubrir los rasgos que cada cultura, tradicionalmente, consideraba propios de hombres y mujeres. Así, se describía a las mujeres como cariñosas, sumisas, sensibles a las necesidades de los demás, etc. Y a los varones, como independientes, aventureros, agresivos, etc. (López-Sáez, Morales, & Lisbona, 2008).

Pero en 1984, Deaux y Lewis plantearan que los estereotipos sobre hombres y mujeres no se refieren sólo a los rasgos de personalidad, sino también a los roles que desempeñan, sus rasgos físicos, sus ocupaciones, etc. Desde entonces, teniendo en cuenta la multicomponencialidad del fenómeno, se ha puesto de relieve que el rol desempeñado influye en los rasgos estereotípicos atribuidos a una persona y la valoración que se hace de los mismos. Así, aunque tradicionalmente a las mujeres se las ha considerado cariñosas, lo cual constituiría un rasgo importante de su estereotipo, parece lógico plantearse que esta característica no tendría la misma importancia en una madre que en una mujer que trabaja como directora de un banco. Igualmente, sería esperable que se valorara más la individualidad, rasgo tradicionalmente asociado al estereotipo masculino, en un director comercial que en un padre (López-Carrasco, 2016).

Numerosos estudios han puesto de relieve que el rol desempeñado por una persona, y el contexto en el que es percibido, puede ser muy influyente en los procesos de estereotipia, hasta el punto que pueden modificarse los rasgos atribuidos a hombres y mujeres (Cuadrado, 2004; Cuadrado & Morales, 2007; Cuadrado, Navas & Molero, 2006; Deaux & Lewis, 1984; Glick, Larson, Jonson, & Branstiter, 2005; Lemus, 2007; López-Zafra, García-Retamero, Diekman, & Eagly, 2008; Lupano & Castro, 2010; Quiles, et al., 2008; Twenge, 2001; Zubieta, Beramendi, Sosa, & Torres, 2011). Estos resultados apoyarían el estudio en más profundidad de los roles de género.

No obstante, dada la amplitud del campo de estudio de los roles de género, nos detendremos en aquellos que están relacionados con las relaciones afectivas. Son varios los motivos para ello: por un lado, estudios clásicos han puesto de relieve que se atribuyen más rasgos estereotípicos femeninos a las personas cuando están desempeñando un rol relacional (Deaux, Winton, Crowley, & Lewis, 1985). Y por otro, una línea de investigación relacionada con el sexismo concluye que, aunque aún se encuentran múltiples evidencias de actitudes no igualitarias sobre los géneros, en la dimensión relacional las actitudes sexistas son más marcadas (Azorín, 2017; González, Rodríguez, & García, 2013).

Dado que el campo de los roles relacionales también es muy diverso, nos limitaremos al estudio de algunos de ellos generalizados en nuestra sociedad, aunque no los únicos: roles parentales, de amistad y de pareja. Parece, pues, que un mayor conocimiento de cómo las personas perciben a los demás en algunas interacciones afectivas concretas podría aportar algo de luz a las relaciones de pareja y de amistad, tan frecuentes en la escuela, así como un mayor conocimiento de la dinámica de las relaciones paterno-filiales.

En el estudio empírico de la cuestión se pedirá a los participantes que asignen 3 de los 18 rasgos que se han considerado típicos del estereotipo masculino y femenino para describir a su madre, padre, amiga, amigo y pareja ideal. El estudio permitiría conocer el estereotipo asociado con estos roles. Además, se podría analizar si se asignan los mismos rasgos y en la misma medida a las madres y amigas que a las mujeres en general. Y del mismo modo, con los varones. Es decir, si se producen diferencias a la hora de estereotipar en función de si se pone el foco de atención en la categoría global de género o en alguno de los posibles roles desempeñados en las relaciones interpersonales. Y en el caso de que hubiera diferencias, si los rasgos relacionales fuesen descritos con más rasgos femeninos. Al fin y al cabo, las relaciones interpersonales y afectivas se han considerado históricamente un dominio de las

mujeres.

También se va a analizar si existen diferencias en función del rol desempeñado, es decir, si se esperan rasgos distintos de las y los progenitores, de las y los amigos y de la pareja. Y dentro de un mismo rol, por ejemplo parental, si existen diferencias según el sexo/género atribuido. La cuestión aquí sería si se esperan las mismas características de una madre que de un padre, o de una amiga que de un amigo.

En estos análisis se tendrá en cuenta el posible efecto del *sexo*, la *identidad de género* y la *edad* de los participantes.

La identidad de género se puede entender como una parte concreta de la identidad. Cuando una persona se define a sí misma, suele describirse en base a su sexo, su edad, su cultura, su profesión, los que considera sus rasgos de personalidad más destacados, su orientación sexual, sus intereses políticos y religiosos, etc. o incluso según características de su apariencia física. Cada persona priorizará más unos aspectos sobre otros. Cuando se define a sí misma en función de los atributos de masculinidad y feminidad, está poniendo en un primer plano su identidad de género (Cortés-Ramírez, 2011; Martínez-Benlloch, 1999; Oberst, Chamarro, & Renau, 2016).

2. MÉTODO

En la presente investigación se plantean los siguientes objetivos:

- Descubrir si se describe de forma diferente a hombres y mujeres si se pone el foco de atención en su pertenencia al género masculino o femenino, o bien en los roles desempeñados en las relaciones afectivas, más concretamente los de padre o madre, amigo o amiga.
- Comprobar si los roles relacionales se vinculan más estrechamente con las imágenes estereotipadas de las mujeres que con las de los varones.
- Conocer si existen diferencias en los rasgos que se consideran ideales según el rol desempeñado.
- Descubrir si el sexo/género atribuido en un mismo rol relacional influye en la forma de describir a la persona.
- Conocer la posible influencia del sexo, la identidad de género y la edad de la persona en los procesos de estereotipia.

El diseño de investigación es de carácter ex – post – facto. Esto es, todas las variables del estudio se analizan tal y como se comportan en la realidad, sin manipulación alguna. Por ello, las conclusiones derivadas no permitan establecer relaciones causales, únicamente correlaciones entre variables.

La muestra estuvo formada por 1822 sujetos de 10 años en adelante, estudiantes de formación reglada no universitaria de colegios e institutos de la Comunidad de Madrid. El muestreo fue no probabilístico de carácter incidental, intentando que los centros educativos estuvieran situados en zonas de niveles socioeconómicos diversos. Han participado seis centros concertados religiosos y dos públicos.

En cuanto al sexo, de los 1822 sujetos participantes, el 56.92% fueron varones, mientras que el 43.08% fueron mujeres. En relación a la identidad de género, el mayor porcentaje de personas de la muestra presentó una identidad de género masculina (28.96%) seguido de identidades femeninas (26.39%) indiferenciadas (24.63%) y andróginas (20.02%). En función de la edad, la mayor proporción de sujetos de la muestra se situó entre los 13 y 15 años (33.68%) seguido del alumnado de entre 16 y 18 años (28.14%) y de 10 y 12 años (20.84%). En menor medida, un 11.19% tenía de 19 a 22 años y el 6.09%, de 23 años en adelante.

El instrumento empleado fue el desarrollado por López-Sáez y Morales (1995) a partir del Inven-

tario de Rol Sexual de Bem (BSRI). Este instrumento consta de 9 ítems de la escala de feminidad y 9 de masculinidad, con un formato de respuesta tipo Likert, donde 1 significa la falta total de acuerdo y 7, el máximo acuerdo con cada afirmación.

Dicho instrumento se utilizó al completo para evaluar la identidad de género (entendida como autoasignación de rasgos estereotípicos) y los estereotipos de género (entendido como los rasgos considerados típicos de chicos y chicas). Para la evaluación de los rasgos ideales en cada uno de los roles relacionales estudiados se tomaron como referencia los 18 ítems del instrumento, pero sólo se pidió a los sujetos que seleccionaran 3 de ellos para cada rol.

El coeficiente de fiabilidad, entendida como consistencia interna del instrumento fue de .83.

Se aplicó el cuestionario al alumnado de los 8 centros participantes, durante el horario lectivo, sin límite de tiempo. El alumnado estaba distribuido en forma de examen, para intentar conseguir un mínimo de intimidad que favoreciera la sinceridad de sus respuestas.

Los análisis estadísticos realizados fueron de carácter descriptivo y correlacional. En primer lugar se realizó un estudio descriptivo de todas las variables incluidas en el estudio, basado en distribución de frecuencias y porcentajes. En segundo lugar se analizaron las diferencias en las variables estudiadas en función de los niveles o modalidades de las variables sociodemográficas. Para ello se calcularon tablas de contingencia y estadísticos “Chi” cuadrado para estudiar la significatividad de las diferencias en las frecuencias observadas.

Se utilizó el criterio de la mediana para la clasificación y categorización de los sujetos según las escalas de feminidad y masculinidad. Según este criterio, los sujetos se sitúan por encima o por debajo de la mediana de la muestra o de la mediana normativa, en cada dimensión (masculinidad y feminidad).

Las variables del estudio se pueden clasificar atendiendo al papel que juegan en el diseño, de manera que contamos con variables sociodemográficas o de agrupación, como el *sexo*, la *identidad de género* y la *edad* y variables criterio o estudiadas, como los *roles relacionales*, el *sexo/género* y los *estereotipos de género*.

La variable *roles relacionales* actúa como variable criterio. Se han estudiado los rasgos asignados a hombres y mujeres en función de algunos de los roles desempeñados en las relaciones afectivas (sólo se ha seleccionado un pequeño número de roles relacionales de entre todos los posibles). Se han incluido en el presente estudio los roles de madre, padre, amiga, amigo y pareja.

A la hora de categorizar los resultados se ha tenido en cuenta el número de ítems de cada escala escogido por el sujeto. Si eligieron, por ejemplo, todos los rasgos de la escala de masculinidad serían considerados masculinos, si eligieron dos ítems de dicha escala, predominantemente masculinos y si sólo escogieron uno (y ninguno de la otra escala), se considerarían neutros. Para algunos análisis se han agrupado los resultados de los sujetos masculinos y predominantemente masculinos, refiriéndonos a esta categoría como “espectro masculino”. El mismo procedimiento se siguió con la escala de feminidad.

Las variables relacionadas con los *estereotipos de género* se refieren, en el presente estudio, a las representaciones sociales en torno a los chicos y las chicas, es decir, las cosmovisiones que existen entre los sujetos experimentales de cómo son los chicos en general y cómo son las chicas.

Para analizar las variables *estereotipos sobre chicas* y *estereotipos sobre chicos* se pidió a todos los sujetos experimentales (varones y mujeres) que describieran a las chicas en general por un lado, y por otro a los chicos en general, en base a un cuestionario constituido por los mismos rasgos de personalidad con los que anteriormente se habían descrito a sí mismos, el instrumento de López-Sáez y Morales (1995).

En función de esta variable, las personas podrían ser:

- Masculinas: cuando los sujetos experimentales puntúan por encima de la mediana en la escala de masculinidad y por debajo de ella en la de feminidad, en el instrumento utilizado.
- Femeninas: cuando obtienen puntuaciones por encima de la mediana en la escala de feminidad y por debajo en la de masculinidad.
- Andróginas: relativo a los sujetos que puntúan por encima de la mediana en las dos escalas.
- Indiferenciadas: se refiere a quienes puntúan por debajo de la mediana en ambas escalas.

La variable *sexo* desempeña un doble papel: como variable de agrupación y como variable criterio. La categoría *sexo* se ha entendido de forma muy diversa a lo largo de los años y en los distintos contextos. Incluso en la actualidad, existe un gran debate en torno a su consideración (Castellanos, 2006; Fernández, 2011).

Como variable de agrupación, también denominada *sexo* como variable sujeto, en esta investigación se ha optado por considerar el *sexo* como una variable sociodemográfica, con el propósito de diferenciarlo de la variable *sexo/género*. Además, esta perspectiva nos permite mantenernos al margen del debate teórico al respecto.

Por tanto, la *variable sexo* es entendida como una variable sociodemográfica, de naturaleza cualitativa, con dos modalidades: hombre y mujer.

Como variable criterio, también denominada *sexo* como variable estímulo, también se plantean las modalidades de hombre y mujer. Pero en este caso, hace alusión al *sexo* atribuido a la persona a la que se describe, por lo que no siempre es fácilmente discriminable. Por ello, parece más correcto referirse a lo que Fernández (2010) denominó sistema *sexo/género*.

La variable *edad* actúa como variable de agrupación. A pesar de su naturaleza continua, se agrupó en cinco intervalos dando lugar a cinco modalidades: 10-12, 13-15, 16-18, 19-22 y 23 años en adelante.

La variable *identidad* de género actúa como variable de agrupación. Se estudia cómo influye la identidad de género, entendida en base a la autoasignación de rasgos estereotípicos, en la forma de asignar rasgos ideales a los roles relacionales analizados.

Esta variable se evaluó también con el instrumento de López-Sáez y Morales (1995), pidiendo a los sujetos que se describieran a sí mismos en base a los 9 ítems considerados típicamente masculinos y los 9 considerados femeninos. Del mismo modo, según sus respuestas, se les clasificó como masculinos, femeninos, andróginos e indiferenciados.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una parte importante del estudio teórico de los estereotipos de género, ha remitido a la multicomponencialidad del fenómeno, que se puso de relieve desde que, en 1984, Deaux y Lewis plantearan que los estereotipos sobre hombres y mujeres no se refieren sólo a los rasgos de personalidad. También tienen que ver con sus roles, sus rasgos físicos, sus ocupaciones, etc. Desde entonces una gran cantidad de estudios han evidenciado que los roles desempeñados por las personas, así como otras variables contextuales, pueden influir en la forma en la que son estereotipados, alejándose en mayor o menor medida del estereotipo general. Por su parte, Deaux y sus colaboradores (1985) se centraron, dentro del amplio campo de los roles de género, en los roles relacionales, y encontraron, igual que el presente trabajo, que a las personas que son descritas en base a estos papeles se les atribuyen más rasgos femeninos. Nuestros resultados también permiten otras conclusiones. En concreto, los datos indican que, aunque las personas atribuyen más rasgos del espectro femenino al rol de madre (97.93%) que al de

amiga (77.94%), parece evidente que se otorga un mayor peso a los rasgos considerados femeninos a las mujeres cuando se las percibe desempeñando un rol relacional, que cuando se les describe atendiendo únicamente a su categoría sexual, pues se las describe como femeninas en menor proporción (24.04%). Y, de igual modo, también se atribuyen más rasgos del espectro femenino a los varones cuando desempeñan el rol de padre (55.10%) o el de amigo (41.27%) que cuando son descritos, en general, como varones (les considera femeninos el 25.36% de la muestra). Por tanto, parece evidenciarse la importancia de los roles relacionales en los procesos de estereotipia.

Parece que cuando los sujetos desempeñan este tipo de roles relacionales se les atribuyen más rasgos considerados típicamente femeninos que cuando se pone el foco de atención en su género. Así, a las madres, amigas y padres se les atribuyen más rasgos femeninos que a las chicas y a los chicos en general. En el caso de los amigos, aunque se les describe más con rasgos del espectro masculino que del femenino (42.10% y 41.27%, respectivamente), siguen mostrando una mayor asignación de rasgos femeninos que los chicos en general (25.36%). Por tanto, los resultados indican que el hecho de percibir a una persona como madre o amiga, o como padre o amigo, influirá en que sea descrito con más rasgos femeninos que si se le describiese como chica o chico.

Por otro lado, los datos indican que no se realizan las mismas atribuciones cuando la persona a la que se está describiendo desempeña distintos roles. Así, es más probable que se describa con rasgos estereotípicamente femeninos cuando se pone el foco de atención en el desempeño de roles parentales o de pareja (97.93% en el caso del rol de madre, 55.10%, en el de padre y 84.03%, en el de pareja). Si se la percibe en un rol de amistad, será menos probable, especialmente si se trata de un amigo varón (77.94% en el caso del rol de amiga y 42.10%, en el de amigo).

Es decir, no se estereotipa igual si se piensa en un vecino como chico, que si se le describe como padre, como amigo o como pareja. En cualquiera de estos roles, será más probable que se le perciba con más rasgos femeninos, pero esta tendencia será más marcada si se pone el foco de atención en el desempeño del rol de padre o de pareja.

En el caso del rol de pareja los análisis son más limitados, puesto que sólo puede analizarse el tipo de rasgos que se asigna a una persona desempeñando este rol, pero no se puede estudiar si su sexo/género (como variable estímulo) influye o no, puesto que no se tuvo en cuenta la orientación sexual de los participantes. Por tanto, independientemente de que la pareja ideal sea un hombre o una mujer, se ha descrito con una gran proporción de rasgos del espectro femenino, mostrando porcentajes muy próximos a los de las madres. De hecho, los rasgos del espectro femenino, por este orden, serían deseables de forma relevante en madres (97.93%), parejas (84.03%), amigas (77.94%), padres (55.10%), y amigos (42.10%).

Pero la forma en la que se percibe a hombres y mujeres desempeñando roles destacables de las relaciones afectivas depende también de variables como el sexo y la identidad de género. También influye la edad, pero en este caso, de forma parcial.

El sexo puede entenderse desde dos enfoques: como variable sujeto y como variable estímulo.

Atendiendo al *sexo como variable sujeto*, los datos derivados del estudio empírico ponen de relieve que el hecho de que una persona sea hombre o mujer influirá en cómo describirá a otras personas cuando desarrollan los roles relacionales estudiados. El análisis detallado de las frecuencias observadas y esperadas, muestra que los varones atribuyen más rasgos estereotípicos a los demás en su desempeño de los roles, es decir, que describirán a las madres y a las amigas como más femeninas y a los padres y amigos como más masculinos. Las mujeres, por el contrario, asignarán a todos los grupos más rasgos contraestereotípicos, describiendo a las madres y amigas con rasgos masculinos y a los padres y amigos, con características femeninas.

Pero el *sexo* también puede entenderse como *variable estímulo*. En este sentido, se refiere a la posible influencia del sistema sexo/género de la persona que desempeña un determinado rol en cómo es descrito por los demás. Los resultados obtenidos han puesto de relieve que se trata de un factor influyente puesto que no se percibe del mismo modo a una madre y a un padre, aunque ambos desarrollen roles parentales, ni a una amiga y a un amigo, aunque los dos respondan a roles de amistad. A las madres y a las amigas se las describe con más rasgos femeninos que a los padres y a los amigos, respectivamente (a las madres las describen con rasgos del espectro femenino el 97.93% de la muestra; a las amigas, el 77.94%; a los padres el 55.10%; y a los amigos el 42.10%).

La *identidad de género* también influye en la forma de estereotipar a las personas en los roles relacionales estudiados. Los datos, han revelado que se describe en mayor medida a los demás con las características con las que se define uno mismo. Así, las personas masculinas preferirán a las madres, padres, amigas, amigos y parejas ideales con más rasgos masculinos. Las personas femeninas les preferirán como más femeninos. Y las indiferenciadas, como más neutras.

También se ha encontrado un apoyo parcial a la hipótesis de la influencia de la *edad* en la forma en la que se estereotipa a las personas en el desempeño de los roles relacionales, puesto que se cumple con respecto a los roles de madre, padre y amigo, pero no con respecto al rol de amiga (“Chi” cuadrado total: 17.778 – GL: 20 – P= .602) y el de pareja (“Chi” cuadrado total: 25.986 – GL: 20 – P= .166). En los casos en los que se ha puesto de relieve su influencia, los participantes de menor edad les atribuyen más rasgos masculinos, mientras que los niveles de mayor edad los describen con más rasgos femeninos, predominantemente femeninos y neutros. Parece, pues, que con la edad se tiende a describir menos a la madre, padre y amigo ideal con rasgos masculinos y se van incorporando características femeninas y neutras.

Estos resultados conllevan importantes repercusiones a nivel personal, social y educativo. Por un lado, queda claro que los roles relacionales estudiados quedan definidos por rasgos considerados tradicionalmente como típicamente femeninos. Parece que al pensar en la madre, la pareja y el padre ideal y, en menor medida, la amiga y el amigo ideal, se prefiere que se definan por rasgos como ser cariñosos, ser sensibles a las necesidades de los demás, ser comprensivos, compasivos, cálidos, tiernos, sumisos y que les gusten los niños. Estos rasgos son característicos del estereotipo femenino, pero no del masculino. Luego se observa una feminización del estereotipo masculino en el desempeño de estos roles relacionales, a la par que una intensificación del estereotipo femenino, en cuanto que se desean puntuaciones más altas de estos rasgos en las mujeres que desempeñan roles relacionales, especialmente el rol de madre, que en el grupo general de chicas.

Estos datos parecen responder a lo esperable en cuanto a los roles parentales. Parece lógico esperar de tus padres que sean sensibles a tus necesidades, cariñosos, tiernos, etc. Pero cabe destacar que las personas esperan de su pareja ideal este tipo de rasgos en una gran proporción. Aunque en el estudio no se ha definido el sexo/género de la pareja ideal, cabe pensar que gran parte de ellas serán varones, luego supondría que no se espera de ellos rasgos asociados con la masculinidad, como se podría esperar, sino, mayoritariamente, de feminidad.

Un aspecto que merece especial atención es el relativo a las diferencias en los procesos de estereotipia en función del sexo. Los resultados indican que los varones siguen esperando de sus madres, amigas y parejas más rasgos tradicionalmente considerados femeninos, incluso más que de las mujeres en general, y de los padres y amigos, más rasgos masculinos. Pero las mujeres incluyen también rasgos contraestereotípicos, propios de lo que se considera apropiado socialmente del otro género. Por tanto, aunque entre los varones se observe la perpetuación de los estereotipos de género existentes, no ocurre lo mismo en el caso de las mujeres, al menos en lo relativo a los roles relacionales estudiados. Este

fenómeno ya se ha apuntado en la literatura sobre estereotipos de género (Barberá, Ramos, & Candela, 2011; Oberst, Chamarro, & Renau, 2016; Pérez-Quintana & Hormiga, 2013)

Al igual que el sexo, también tiene una influencia importante en la cuestión a tratar la identidad de género. Parece que cuando una persona se define a sí misma en términos de masculinidad es más probable que considere estos rasgos deseables en sus madres, padres, amigas, amigos y pareja. Al igual que cuando se define como femenina o indiferenciada es más probable que considere como prototipos a quienes considera femeninos o neutros.

Todo ello puede conllevar importantes contradicciones para hombres y mujeres y constituir una fuente de malestar psicológico y de conflicto en las relaciones interpersonales en general y de pareja, en particular.

La mayoría de la muestra, especialmente las personas que se identifican con el estereotipo femenino buscarán, parejas y amigos con rasgos femeninos, y preferirán progenitores que muestren estos rasgos. Pero, paralelamente, también se observa que las mujeres muestran tendencias más contraestereotípicas, es decir, van incorporando rasgos considerados tradicionalmente masculinos al estereotipo femenino. Esto podría llevar a pensar que no se van a “conformar” con los rasgos que los demás esperan de ellas y quizá espere que los demás las traten a ellas (al menos cuando ejercen roles relacionales) como ellas desearían que fueran los demás.

Así, para las mujeres puede ser difícil responder a las expectativas puestas en ellas, cuando sean madres, parejas o amigas. Sobre todo por el hecho de que se espera de ellas más características del estereotipo femenino que para los padres, amigos y parejas masculinas. Pero quizá para los varones sea tan difícil, o más, adaptarse a las demandas de otras personas con las que ha establecido lazos afectivos. Al fin y al cabo a ellos tradicionalmente se les ha concebido con rasgos muy distintos, a veces incompatibles. Ellos tendrán la difícil tarea de intentar compaginar las expectativas sociales, (que aunque están cambiando todavía priorizan para los varones rasgos agénticos, instrumentales y relacionados con la competencia personal) con las expectativas de sus hijos/as, amigos/as y parejas (que esperan de ellos más rasgos comunales, expresivos y relacionados con la sociabilidad)

Sin embargo, parece muy positivo el hecho de que las personas atribuyan los rasgos considerados tradicionalmente femeninos como más deseables en sus relaciones afectivas, puesto que existe evidencia de que dichos rasgos tienen una relación inversa con la agresividad y se pueden considerar factores de protección frente a ella. (Giménez, Ballester, Gil, Castro, & Díaz, 2014; Sánchez, Moreira, & Mirón, 2011; Moreira & Mirón, 2013). En la misma línea, aunque la masculinidad se ha relacionado en la literatura previa con mayores índices de bienestar psicológico (p.e. Oberst, Chamarro, & Renau, 2016) y con menor riesgo de depresión, también se ha encontrado relación con mayor frecuencia de manifestaciones agresivas (Giménez et al., 2014), mayores índices de agresividad física y verbal, tanto en respuesta a una provocación, como de forma proactiva (Sánchez et al., 2011), conductas antisociales, abuso de sustancias (Lengua & Stormshak, 2000) y tendencia a desarrollar conductas delictivas (Moreira & Mirón, 2013). También se ha hallado relación entre masculinidad y actitudes y conductas más violentas en las relaciones interpersonales, por ejemplo, en las aulas (p.e. Morales, Yubero, & Larrañaga, 2015) o en las parejas (p.e. Toldos, 2002)

Por ello, es importante seguir profundizando en el estudio de los estereotipos sobre hombres y mujeres, sin olvidar que dichas representaciones sociales pueden estar moduladas por los roles desempeñados por la persona objeto de estereotipia. Este fenómeno tiene importantes repercusiones para la persona que estereotipa y la que es objeto de dicho proceso, pues no debemos olvidar el carácter prescriptivo de los estereotipos (Prentice & Carranza, 2002). Y si su estudio es fundamental por este motivo, lo es más aún por sus posibles nexos con la violencia en las relaciones interpersonales y de pareja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azorin, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. [Documento de internet disponible en http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715]
- Barberá, E., Ramos, A., & Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, 23(2), 173-179. [Documento de internet disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717169002>]
- Castellanos, G. (2006). *Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna*. Cali (Colombia): La Manzana de la Discordia.
- Cortés-Ramírez, D. A. (2011). Identidades y roles de género en estudiantes de un colegio público de Villavicencio (Meta, Colombia). *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 7(13), 91-103.
- Cuadrado, I. (2004). El liderazgo y la toma de decisiones en las organizaciones. En A. Osca, *Prácticas de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* (págs. 35-40). Madrid: Sanz y Torres.
- Cuadrado, I., & Morales, J. F. (2007). Algunas claves sobre el techo de cristal en las organizaciones. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 23(2), 183-202. [Documento de internet disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317597002>]
- Cuadrado, I., Navas, M., & Molero, F. (2006). *Mujeres y liderazgo: Claves psicosociales*. Madrid: Sanz y Torres.
- Deaux, K., & Lewis, L. L. (1984). The structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 369-389. [Documento de internet disponible en <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.46.5.991>]
- Deaux, K., Winton, W., Crowley, M., & Lewis, L. L. (1985). Level of categorization and content of gender stereotypes. *Social Cognition*, 145-167.
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, 22(2), 256-262. [Documento de internet disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712496013>]
- Fernández, J. (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad. *Psicothema*, 23(2), 167-172.
- Giménez, C., Ballester, R., Gil, M. D., Castro, J., & Díaz, I. (2014). Roles de género y agresividad en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 373-382.
- Glick, P., Larson, S., Jonson, C., & Branstiter, H. (2005). Evaluation of sexy women in low-and high-status job. *Psychology of Women Quarterly*, 29(4), 389-395.
- González, R. P., Rodríguez M.R., & García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 181-200.
- Lemus, S. (2007). *Estereotipos y prejuicio de género: automatismo y modulación contextual* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Lengua, L.J., & Stormshak, E.A. (2000). Gender, Gender Roles, and Personality: Gender Differences in the Prediction of Coping and Psychological Symptoms, *Sex Roles*, 43(11), 787-820. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1011096604861>
- López-Carrasco, R. (2016) *Género: identidades, estereotipos y roles. Un estudio empírico con alumnado*

- no universitario de la Comunidad de Madrid (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- López-Sáez, M., & Morales, J. F. (1995). Gender stereotyping in the Spanish Population: looking into the future. En L. Amancio, & C. Nogueira, *Gender, Management and Science*. (págs. 151-168). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- López-Sáez, M., Morales, J. F., & Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 609-617.
- López-Zafra, E., García-Retamero, R., Diekmann, A. B., & Eagly, A. H. (2008). Dinámica de estereotipos de género y poder: un estudio transcultural. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 213-219. doi: 10.1174/021347408784135788
- Lupano, M. L., & Castro, A. (2010). Análisis de características estereotipadas de género en líderes y seguidores. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 55-56.
- Martínez-Benlloch, I. (1999). Cultura, intersubjetividad y relaciones de género: normalizando mundos. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes, & M. J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (págs. 319-336). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Morales, J. F., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Gender and bullying: Application of a three-factor model of gender stereotyping. *Sex Roles*. doi:10.1007/s11199-015-0463-3
- Moreira, V., & Mirón, L. (2013). The role of gender identity in adolescents' antisocial behavior. *Psicothema*, 25(4), 507-513.
- Oberst, Ú., Chamarro, A., & Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar*, 24(48), 81-90. [Documento de internet disponible en http://www.academia.edu/27343698/Estereotipos_de_g%C3%A9nero_2.0_Auto-representaciones_de_adolescentes_en_Facebook]
- Pérez-Quintana, A., & Hormiga, E. (2013). *Los estereotipos de género en la persona emprendedora y la intención de emprender*. IV Jornadas Economía Feminista. Sevilla.
- Prentice, D. A., & Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: the contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 269-281.
- Sánchez, A., Moreira, V., & Mirón, L. (2011). Sexo, género y agresión. Análisis de la relación en una muestra de universitarios. *Boletín de Psicología* (101), 35-50.
- Quiles, M. N., Morera, D., Correa, A., Navas, M., Gómez-Berrocá, C., & Cuadrado, I. (2008). El prejuicio hacia las mujeres: ¿infrahumanización o infravaloración? *Revista de Psicología Social*, 23(2), 221-228. ISSN 0213-4748, ISSN-e 1579-3680
- Toldos, M. P. (2002). *Adolescencia, violencia y género (tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología, Madrid
- Twenge, J. M. (2001). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis, 1931-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(1), 133-145. doi:10.1007/BF02766650
- Zubieta, E., Beramendi, M., Sosa, F., & Torres, J. A. (2011). Sexismo ambivalente, estereotipos y valores en el ámbito militar. *Revista de Psicología*, 29(1), 101-130. [Documento de internet disponible en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472011000100004&lng=es&tlng=es]

ACOSO ESCOLAR Y VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: DOS REALIDADES DE NUESTRA SOCIEDAD

Cristina Arias Salvador

Pedagoga

Miembro Equipo Técnico Centro Menores Colonia San Vicente Ferrer

Fecha de recepción y de aceptación: 20 de mayo del 2019, 26 de diciembre del 2019

Resumen: La violencia que se ejerce en el ámbito escolar entre iguales y la que ejercen los hijos hacia sus progenitores son dos tipos de violencia que en la actualidad tienen una gran incidencia y unas repercusiones psicosociales importantes. Sin embargo, son pocos los estudios que relacionan ambos tipos de violencia.

Según los datos recopilados por las distintas Fiscalías de Menores de toda España, anualmente se producen más de 4.000 denuncias de padres hacia sus hijos. Se estima que apenas se denuncia un 15% de los casos y que en la actualidad, uno de cada 10 menores Españoles maltrata a sus padres.

El objetivo del presente artículo es mostrar la relación que existe entre haber sido víctima de acoso escolar con la posterior comisión de un delito de violencia filio-parental.

Es importante que los profesionales de la educación sean conocedores de esta realidad y focalicen su intervención en la protección del menor, ayudándoles desde pequeños a que adquieran las habilidades necesarias para relacionarse bien.

En este sentido, los programas de prevención e intervención deberían ir dirigidos, tanto a los menores como a sus familias, con el objetivo de ofrecerles las herramientas necesarias para relacionarse bien y resolver problemas.

Palabras clave: adolescentes, menores, violencia filio-parental, acoso escolar.

Abstract: School violence between peers and violence towards parents are two kinds of violence which currently have a great effect and an important psychosocial repercussion. However, few studies do associate both kinds of violence.

According to the data which was compiled by the different Public Prosecutors for Minors from all over Spain, more than 4,000 complaints are filed by parents against their children annually. Nevertheless, it is estimated that only a 15% of the cases are reported and that one in every 10 Spanish minors mistreats his or her parents at the present time.

The aim of this article is to show the connection that exists when a young person has been a school bullying victim, and afterwards, has committed a filial-parental violence offense.

It is of a major importance that professionals of education know this reality and focalise their intervention on the minor's protection, helping them since early ages to acquire the necessary capacities for interacting well with others.

In this regard, prevention and intervention programs should be addressed to both the minors and their families, in order to provide them with the necessary tools to interact well with others and solve problems

Keywords: adolescents, minors, filial-parental violence, school bullying.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el nacimiento aprendemos la mayoría de cosas. Poco a poco, vamos interiorizando un patrón a la hora de relacionarnos con los demás que finalmente generalizamos a varios contextos. Así, muchos niños y niñas, comienzan su escolaridad con un repertorio conductual que no les ayuda a sociabilizarse bien. Carecen de las habilidades sociales necesarias y presentan desde bien pequeños, muchas dificultades para resolver los problemas que día a día les van surgiendo.

El contexto escolar, se convierte a partir de la escolaridad del niño, en uno de los contextos junto a su hogar, donde el menor se tiene que sentir seguro y donde el adulto satisfaga todas sus necesidades. Pero la realidad, en muchas más de las ocasiones que nos gustaría, es muy distinta.

Sabemos por la última memoria anual sobre la convivencia escolar en la Comunidad Valenciana, que se registra una media de tres casos de acoso al día en las escuelas. Los datos recuentan los casos registrados que han sido comunicados oficialmente, por lo que la realidad podría ser superior. En esta memoria se presentan datos del Registro Central de Incidencias correspondiente al curso 2016-2017.

También sabemos que el teléfono de atención al acoso en el ámbito escolar habilitado por el Ministerio de Educación atendió durante 2017 más de 25.000 llamadas. De ellas, casi 9.000 se refirieron a casos concretos de posible acoso escolar, de los que 278 se derivaron a la inspección educativa y 147 de estos también fueron remitidos a las fuerzas de seguridad con el fin de ver si se trataba de la comisión de un posible hecho delictivo.

En 2017 España superó por primera vez el millar de víctimas de acoso escolar. En concreto, la cifra alcanzó los 1.054 casos, 110 más que el año previo y 164 más que un lustro antes.

En la actualidad, en España el Ministerio de Educación ha informado que ha detectado 5.557 posibles casos de acoso escolar en un año, de los que siete de cada diez (73%) llevaban produciéndose durante meses o años, y la mitad (54%) prácticamente a diario (datos recabados a través del Teléfono contra el Acoso Escolar del Ministerio, el 900018018). El dato supone un descenso de casi la mitad respecto al mismo periodo del año anterior. El ministerio achaca esta bajada a que varias comunidades autónomas pusieron en marcha sus propios teléfonos contra el acoso, aunque sabemos que muchos chicos y chicas viven en silencio esta problemática. A pesar de este descenso, el porcentaje de chicos y chicas que sufre acoso escolar es muy elevado.

Olweus (1998) define el acoso escolar como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro u otra, al que elige como víctima de repetidos ataques. Está acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca efectos negativos en las víctimas: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

En el presente artículo hablaremos de acoso escolar, pero también de lo que se denomina violencia escolar cotidiana. Este tipo de violencia ocurre cuando una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, amenazada o atemorizada por otros de forma puntual y no reiterada (Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2001).

Investigaciones muestran que sufrir este tipo de violencia, sin episodios de acoso, también puede predecir inadaptación personal y psicopatología (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Trianes, 2004).

También es importante distinguir entre violencia directa, cuando el agresor se enfrenta directamente con la víctima con la intención de causarle daño y la violencia indirecta, cuando los comportamientos provocan daño en el círculo de amistades o en su percepción de pertenencia a un grupo,

utilizando para ello estrategias tales como la difusión de rumores maliciosos (Cava y Martínez, 2013).

Junto a esta problemática actual, nos encontramos también con otra, la violencia filio-parental. Se trata de dos problemáticas que conllevan graves consecuencias psicosociales y que pocos estudios las relacionan.

La violencia filio-parental abarca el conjunto de conductas reiteradas de violencia física, psicológica o económica, dirigida a los hijos e hijas a sus progenitores, o a aquellos adultos que ocupan su lugar (SEVIFIP, 2015).

También nos encontramos con otras propuestas. Aroca (2010), para quien la violencia filio-parental es “aquella en la que el hijo o la hija actúa de manera intencional y consciente con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento a sus progenitores, de forma reiterada a lo largo del tiempo, y con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea, por medio de la violencia psicológica, económica y /o física” (p.136).

Sabemos que los expedientes abiertos por este tipo de delito han ido aumentando año tras año. Según la Memoria de la Fiscalía General del Estado, a lo largo del año 2006, se registraron 4355 casos. Cada año se abren en España más de 4000 expedientes y se estima que el número puede ser mayor, ya que se trata de un problema familiar que en muchas ocasiones, y por diversos motivos, no se comunica. También sabemos que la Comunidad Valenciana es la segunda comunidad en la que se registraron más casos de Violencia Filio-Parental. Durante 2015 hablamos de 1056 expedientes abiertos.

A pesar de ello, no son numerosos los estudios, y las definiciones sobre Violencia Filio-Parental difieren mucho en cuanto a la diversidad de conductas incluidas.

Así, en estudios se incluyen únicamente los episodios físicos y psicológicos hacia los padres (Martínez et al., 2015). Otros incluyen la intencionalidad y hablan de Violencia Filio-Parental como cualquier acto perpetrado por un niño o adolescente con la intención de ejercer control o de causar daño a uno de los progenitores, bien sea de forma física, verbal, psicológica o económica (Lyons, Bell, Fréchette y Romano, 2015).

Lo que es evidente en la práctica diaria es la necesidad de evaluar cada caso de forma individual, teniendo en cuenta las características de personalidad del menor en ese momento, las pautas educativas que ejercen sus padres y las relaciones que mantienen con su grupo de iguales.

Como hemos dicho, los estudios sobre esta problemática no son tan numerosos como cabría esperar. No obstante, son fundamentales aquellos que analizan las características familiares y en concreto las pautas educativas que ejercen los padres desde que sus hijos son pequeños para que aparezca este tipo de problema.

Respecto a los programas de intervención, únicamente han sido evaluados los programas de Paterson et al. (2002), y de Sánchez et al. (2008), por lo que en España sólo existe un programa evaluado “Manual de intervención para familias y menores con conductas de maltrato” (Sánchez Heras, J; Ridaura Costa, M.J; Arias Salvador, C. 2010).

Por lo que respecta a los problemas de relación en el colegio con el grupo de iguales, algunos autores lo han relacionado con la violencia filio-parental. Pagani et al. (2003) hallaron que las conductas disruptivas observadas durante la infancia en el contexto escolar representaban un importante factor predictivo de la posterior agresión de los adolescentes a sus madres.

Cottrelli y Monk (2004) señalaron que los chicos que eran agredidos por sus iguales, podrían utilizar la conducta violenta contra sus padres como compensación de sus sentimientos de impotencia, expresando su ira dentro de un contexto seguro.

En estudios españoles, La Asociación Altea-España (2008) observó la incidencia de un alto índice de fracaso escolar y absentismo entre los chicos que agreden a sus padres, y en menor medida el haber sido víctimas de acoso.

Parece que, entre los estudios encontrados, las experiencias de acoso escolar que viven muchos niños y niñas pueden actuar como estímulos en la agresión a los padres.

Estudios más recientes sobre el tema que nos ocupa, correlacionan positivamente las dificultades de relación con los iguales con la violencia filio-parental.

Carrascosa, L.; Buelga, S.; Cava, M. (2018) mostraron en su estudio que los menores infractores por violencia filio-parental ejercen más violencia hacia los iguales, tanto manifiesta (directa) como relacional (indirecta), que los adolescentes sin problemas de violencia filio-parental. Estos datos destacan que los menores infractores con medidas judiciales por violencia filio-parental pueden tener mayores dificultades en las relaciones con sus iguales, utilizando en mayor medida formas directas e indirectas de violencia para resolver problemas interpersonales.

La utilización de la violencia como forma de resolver conflictos interpersonales se ha sugerido como un factor de riesgo tanto para la violencia filio parental (Martínez et al. 2015) como para la violencia hacia los iguales (Cava, Buelga y Carrascosa, 2015).

Sin duda, los medios de comunicación y diversas estadísticas, evidencian que en nuestra sociedad, los adolescentes están utilizando la violencia como patrón para relacionarse y resolver problemas.

El objetivo de este artículo es analizar cómo muchos chicos y chicas que se encuentran cumpliendo una medida judicial por Violencia filio-parental han sufrido acoso escolar en alguna de las etapas educativas. Así, las situaciones de violencia que tienen que vivir en el colegio, se convierte en un factor de riesgo muy importante a tener en cuenta, tanto para prevenir como para realizar las intervenciones cuando ya existe el problema.

2. MÉTODO

En este trabajo se ha utilizado una muestra de adolescentes que se encuentran cumpliendo actualmente una medida judicial en un centro socio-educativo de la Comunidad Valenciana. La muestra está compuesta por 62 adolescentes, chicas y chicos, de edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Se ha dividido en menores que se encuentran cumpliendo una medida judicial por un delito de Violencia Filio-Parental y aquellos que están en el centro por otros tipos de delito.

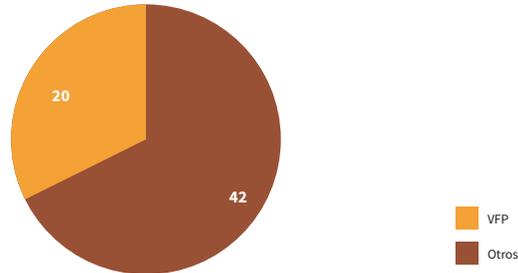
Fruto de las exploraciones pedagógicas realizadas en el centro para detectar las necesidades educativas de los menores y así poder atenderles de forma integral, se realizan entrevistas semiestructuradas para detectar dificultades específicas de aprendizaje y si han sido víctimas de acoso escolar antes de ingresar en el centro. El objetivo de dichas exploraciones es detectar las necesidades del menor, así como poder trabajar sobre ellas durante el tiempo que tienen que permanecer en el centro.

Durante la entrevista se tienen en cuenta preguntas relacionadas directamente con el acoso escolar, pero también aquellas que hacen que estos chicos y chicas se hayan sentido excluidos por sus iguales y aquellas en las que se valora las repercusiones psicosociales que posteriormente presentan y no les ayudan a relacionarse bien.

3. RESULTADOS

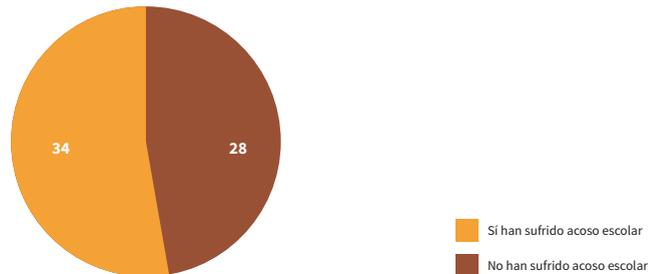
Los principales resultados del estudio han sido los siguientes:

DELITO



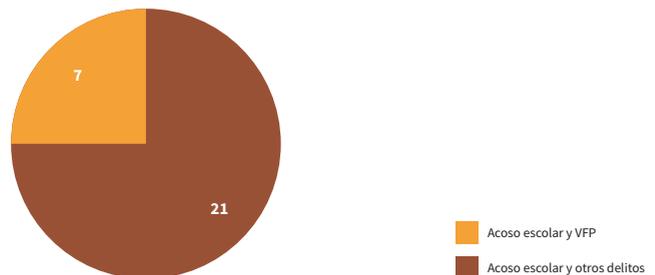
- De los 62 adolescentes que se han utilizado en la muestra, 42 se encuentran en el centro cumpliendo una medida judicial de Violencia Filio- Parental (68%) y 20 se encuentran por otros delitos (32%). Vemos que el porcentaje de menores que se encuentra actualmente en el centro por un delito de Violencia Filio-Parental es elevado.

CASOS ACOSO ESCOLAR



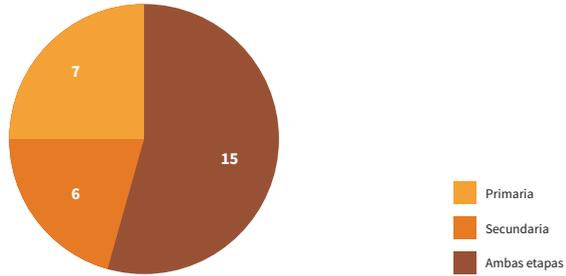
- De los 62 chicos y chicas que se encuentran en el centro cumpliendo una medida judicial, 28 han sufrido acoso escolar en alguna etapa educativa antes de ingresar en el centro, más de la mitad han sido víctimas de acoso escolar (54%).

ACOSO ESCOLAR Y VFP



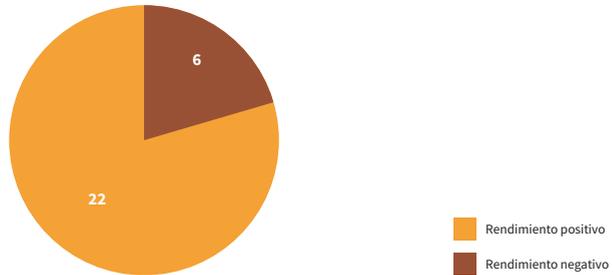
- De los 28 chicos y chicas que se encuentran el centro que han sufrido acoso escolar (54%), 21 se encuentran por un delito de Violencia Filio-Parental (75%).

ACOSO ESCOLAR Y ETAPA EDUCATIVA

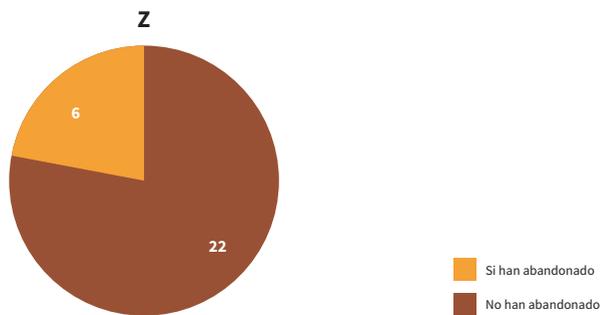


4. La etapa educativa donde han sufrido más acoso escolar ha sido en la etapa de educación primaria (53%), el (21%) en la etapa de secundaria y el (25%) han vivido acoso en ambas etapas educativas.

ACOSO ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

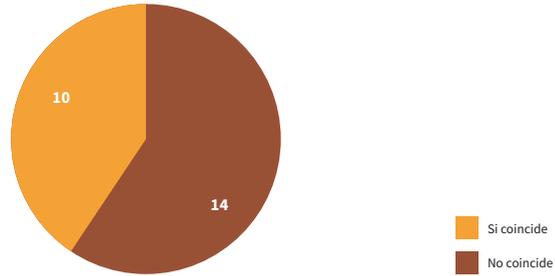


5. En el 78% de los casos que han sufrido acoso escolar en alguna de las etapas educativas, han tenido un rendimiento académico negativo.



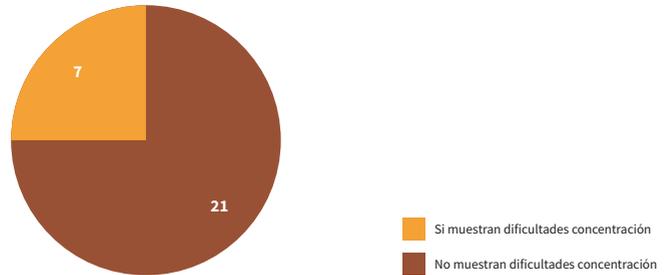
6. En el 78% de los casos que han sufrido acoso escolar en alguna de las etapas educativas, han abandonado finalmente el ámbito académico, bien dejando de asistir al instituto o bien dándose de baja del mismo.

REPETICIÓN DE CURSO EN EL AÑO DE ACOSO ESCOLAR



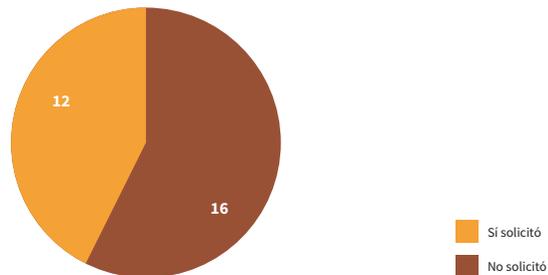
7. De total de los chicos y chicas que han sufrido acoso escolar, un 58% han repetido curso, coincidiendo el año de repetición con el año que han tenido los problemas.

ACOSO ESCOLAR Y DIFICULTADES DE CONCENTRACIÓN EN EL AULA



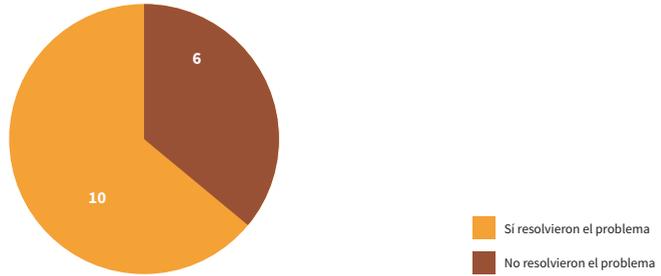
8. Un 75% de los chicos y chicas que han sufrido acoso, han tenido dificultades de concentración en el aula. Estaban más pendientes de las relaciones que mantenían con sus iguales que de las explicaciones del profesorado.

ACOSO ESCOLAR Y SOLICITUD DE AYUDA



9. Un 57% de los chicos y chicas que han sufrido acoso, sí solicitaron ayuda, bien sea a algún miembro de su familia o a alguna persona del centro educativo. El 43% no lo contaron a nadie y lo sufrieron en silencio por vergüenza o por pensar que no les iban a ayudar.

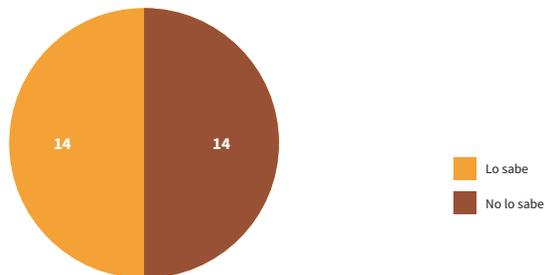
RESULTADOS DE LA AYUDA



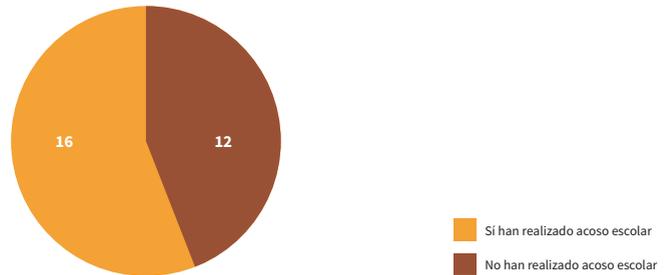
10. De los que solicitaron ayuda, el 62'5% perciben que no les ayudaron a solucionar el problema. Verbalizan que en muchas ocasiones no les creyeron y en otras incluso les hacían responsables de ello. Cuando les creían hablaban con ambas partes por separado y en conjunto. Normalmente aplicaban la expulsión como sanción educativa. También se realizaban algunas mediaciones para favorecer la convivencia. En todos los casos seguían sufriendo acoso escolar. En ningún caso de la muestra, se trabajaron en los menores las habilidades necesarias para relacionarse bien ni las consecuencias de haber sufrido acoso escolar.

En el 37'5% de los casos, dejaron de sufrir acoso escolar. Normalmente fueron los familiares, mediante el cambio de colegio, aunque no existe una ayuda especializada para resolver el problema de una forma eficaz, por lo que estos chicos y chicas siguen teniendo problemas de relación.

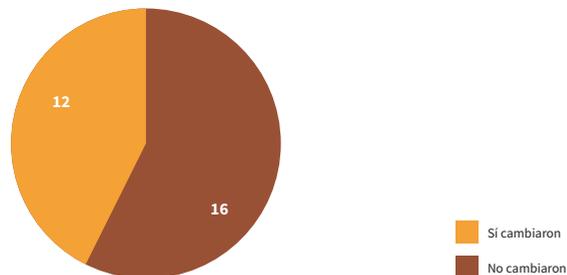
MOTIVO DE HABER SUFRIDO ACOSO ESCOLAR



11. Es significativo que el 50% de los que han sufrido acoso escolar, no saben el motivo y tampoco saben por qué siguen sufriendo rechazo por parte de sus iguales.

HAN REALIZADO ACOSO ESCOLAR EN OTROS

12. El 57% nunca han realizado este tipo de conducta a otros, sin embargo, el 43% de estos chicos y chicas posteriormente, han realizado las mismas conductas a otros.

CAMBIO A PARTIR DE HABER SUFRIDO ACOSO ESCOLAR

13. Cuando se les pregunta si piensan que desde que sufrieron acoso escolar han cambiado, el 85,7% de los casos dice que sí. Estos chicos y chicas comienzan a tener un patrón agresivo como forma de relacionarse con los demás. Empiezan a relacionarse con chicos y chicas violentos, incluso muchas veces, llegan a ser amigos de sus agresores. De esta forma, consiguen ser aceptados por iguales sin valorar las consecuencias. Consiguen protegerse tanto de sus antiguos agresores como de otros que puedan hacerles daño. Poco a poco van generalizando un patrón conductual que les aleja de los iguales positivos. Finalmente terminan presentando emociones negativas por no sentirse aceptados. El 85,7% de los casos identifican este periodo como un periodo significativo en sus vidas que hizo que todo cambiase.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA

El objetivo principal del presente artículo ha sido relacionar el haber sufrido acoso escolar en alguna de las etapas educativas con posteriormente ejercer violencia filio-parental. Como se puede observar del estudio, aunque son muchas las consecuencias de haber sido víctima de acoso escolar (falta de concentración en el aula, rendimiento escolar negativo, fracaso escolar...), las situaciones de violencia que tienen que vivir en el colegio durante alguna de las etapas educativas, son un factor de riesgo para la progresión de la Violencia Filio-parental.

Los resultados obtenidos muestran que muchos chicos y chicas que han sufrido acoso escolar en su colegio no solicitan ayuda, y cuando lo hacen, la respuesta no es la que ellos necesitan. Estos chicos y chicas viven muchas situaciones de violencia que no saben resolver, gestando sentimientos de impo-

tencia y rencor hacia sus agresores, hasta que finalmente, como ellos verbalizan “explotan”. Es en ese momento cuando comienzan a comportarse de forma agresiva. Para ellos, en ese momento, el único camino, es comenzar a ser agresivos para protegerse. De esta forma son aceptados por los que ellos identifican que les pueden hacer daño. También consiguen que dejen de meterse con ellos, dejando de sufrir. Y así aprenden de forma equivocada a adquirir “el respeto” por parte de sus iguales. Respeto que, sin ellos saberlo, se merecían desde el principio. En la mayor parte de ocasiones, cuando comienzan a ser agresivos, los otros dejan de meterse con ellos, pero paralelamente, el resto de iguales, no les aceptan por ser “chicos conflictivos”. Al ser la adolescencia un periodo evolutivo donde el grupo de iguales juega un papel fundamental, estos chicos terminan haciéndose amigos de los que en el pasado fueron sus agresores. Comenzaran a ir con chicos y chicas que usan la violencia como forma de relacionarse y resolver conflictos. En muchos casos, llegan a ser ellos los agresores.

Unido a todo ello, también aprenden a no pedir ayuda, porque cuando lo han hecho, se ha restado importancia a lo que estaban contando. En otras ocasiones, incluso no les creen o en el peor de los casos, les responsabilizan a ellos.

Cuando han sufrido acoso escolar, llegan a su casa con mucha rabia y con sentimiento de impotencia y soledad. Es en estas condiciones como llegan a casa y es en este contexto donde comienzan a utilizar la violencia con sus familiares para desahogarse. Con estas conductas violentas, además de desahogarse, comienzan a obtener consecuencias positivas de sus padres que hacen que sus comportamientos se mantengan en el tiempo.

De esta forma, vemos como el acoso escolar se convierte en factor de riesgo a tener en cuenta por los distintos profesionales para comenzar a ejercer violencia filio-parental. Los comportamientos violentos son cada vez mayores y van aumentando poco a poco con el tiempo. El objetivo es conseguir de sus progenitores cosas materiales, laxitud en las normas, sensación de poder, atención, pero también, desahogarse por algo que les ha pasado fuera de casa y les ha hecho o está haciendo sentirse muy mal.

Dicho esto, si de algo tiene que servir el presente artículo, es para extraer conclusiones que aporten a la práctica educativa, incluida la reflexión de los distintos profesionales que estamos en contacto directo con menores. Conclusiones que nos ayuden en nuestra práctica diaria, no sólo para intervenir cuando está el problema, sino para protegerles, creándoles aprendizajes que les ayuden a relacionarse bien y a solucionar problemas en su vida.

Es la responsabilidad de todos los agentes educativos crearles contextos donde se sientan seguros y donde nunca tengan que vivir situaciones de violencia.

Sin embargo, no sólo los datos extraídos en este estudio, sino también las estadísticas extraídas de la población general, evidencian que muchos chicos y chicas sufren acoso escolar en España. Recordemos que en el año 2017, España superó por primera vez el millar de víctimas de acoso escolar. Como hemos visto, estas situaciones de violencia, en muchas ocasiones pasa desapercibidas, y en otras, cuando se solicita ayuda, las respuestas que se ofrecen no son las suficientes.

Nos encontramos con dos problemáticas en nuestra sociedad que requieren la especialización de los profesionales, tanto para prevenir como para detectar y abordar estos problemas de una forma eficaz. Para ello, es fundamental la formación especializada de los distintos profesionales que estén en contacto con los menores. Se hace necesario el conocimiento de aquellos factores de riesgo que sabemos que están afectando y trabajar con los menores y sus familias desde que estos son pequeños para poder prevenir de una forma óptima.

Desde pequeños es importante desarrollar las habilidades sociales necesarias, facilitándoles que se relacionen bien con los demás y aprendan a resolver conflictos que día a día les van a ir surgiendo.

Hemos visto como el porcentaje mayor de acoso escolar ya lo sufren en la etapa de educación primaria, por lo que es en esta etapa donde tenemos que estar más atentos. El trabajo y una buena coordinación de todos los servicios comunitarios se hace necesaria.

La misma Declaración (ONU, 1948) expresa que el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favoreciendo además la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

En definitiva, el objetivo de la educación es “saber ser” y “saber estar”.

La misma Constitución Española reconoce a todas las personas el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones para que este derecho sea disfrutado con condiciones de igualdad.

Con la finalidad de hacer efectivo el derecho a la educación, el sistema educativo a lo largo de su desarrollo legislativo ha ido estableciendo una serie de principios, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad para todos.

A partir del principio de inclusión, se garantiza el desarrollo de todas las personas y se favorece la equidad y la calidad de la educación para todos. Educar en la diversidad es reconocer que cada persona tiene unas necesidades únicas y como se ha visto, muchos menores necesitan ayuda para no ser excluidos.

En los sistemas de educación inclusivos, la educación se convierte en una responsabilidad de todos los agentes educativos. Pedagogos, maestros, psicólogos, trabajadores sociales, familias... junto con los distintos servicios comunitarios (centros educativos, centros de salud, servicios sociales...) se convierten en las personas y recursos que tienen que poner su atención en la protección del menor, poniendo especial atención en la prevención, detección e intervención temprana.

En este sentido, el DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano es la oportunidad que tiene el sistema educativo valenciano para avanzar en este sentido. Pero para ello, es muy importante la especialización de los agentes educativos y la dotación de suficientes recursos, tanto materiales como personales.

Los centros, dentro de su proyecto educativo y el Plan de Actuación para la Mejora (PAM) podrán concretar las medidas y los objetivos a trabajar a partir de una evaluación exhaustiva que detecte las necesidades individualizadas de cada chico y cada chica.

Para ello, la figura del pedagogo, como persona especialista en educación se hace necesaria en nuestra sociedad. Y no solamente en el contexto escolar, sino en todos aquellos recursos externos (agentes o entidades del contexto socio-comunitario) que focalicen su trabajo diario en la prevención, detección e intervención y que puedan funcionar como agentes de apoyo a los centros educativos para cubrir las necesidades educativas. La realización de programaciones didácticas eficaces y posterior evaluación de las mismas, así como la inclusión de las familias como principales agentes educadores, ofreciéndoles asesoramiento educativo, hace más necesaria la figura del pedagogo en nuestra sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Altea-España, Proyecto Daphne III (2010) *Violencia Intrafamiliar: Menores que agreden a sus padres II*. Comisión Europea.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de Conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*. Méjico: Ed. Trillas.
- Calvete, E., Oree, I. y Sampedro, R. (2011). “Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales”. *Infancia y aprendizaje*, 34 (3), 349-363.
- Carrascosa, L.; Buelga, S.; Cava, M. (2018). “Relaciones entre la violencia hacia los iguales y la violencia filio-parental”. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*. (15): 98-109. doi:10.4995/reinad.2018.10459. (Documento de internet disponible en <http://hdl.handl.net/10251/111533>).
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R y Martín J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la ESO desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos*. Madrid: Observatorio Convivencia Escolar.
- [Hhttps://www.fundacionamigo.org/analizar/](https://www.fundacionamigo.org/analizar/)
- Memoria anual sobre la convivencia escolar en la Comunidad Valenciana. Curso 2016-2017. (Documento disponible en Http://www.ceice.gva.es/documents/162793785/163278742/Pu_180925_Memoria_cvescolar_2016_2017.pdf/75cc3a18-9fc0-4566-aec2-1a08e2a06713).
- Organización de Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. (Documento disponible en www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/).
- Pereira, R. y Bertino, L (2009): “Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental”. *Rev. Redes* nº 21, p.p.: 69-90
- Sánchez Heras, J; Ridaura Costa, M.J; Arias Salvador, C. (2010). *Manual de intervención para familias y menores con conductas de maltrato*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Sánchez, J, Ridaura M.J y Arias, C. (2015). *Violencia filio-parental. Etiología y modelos explicativos*. En J.J. Navarro y M.V. Mestre. *EL MARCO GLOBAL DE ATENCIÓN AL MENOR*. Valencia: Tirant Humanidades. Págs. (431-449).
- Sánchez, J. (2010) “Análisis y puesta en práctica de un Programa de Intervención con Familias y Menores que maltratan a sus padres en un Centro de Menores”. *Surgam*, Mayo-Agosto 2010, nº 507 (Documento disponible en www.amigonianos.org).

GESTIÓN DE LA VIOLENCIA Y PREVENCIÓN DE LA DELINCUENCIA DESDE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA (GVDP/IP)

Vicent Prieto Rubio

*Catedrático de Orientación Educativa. "Unitat d'Atenció i Intervenció" del PREVI.
Direcció Territorial de València de la "Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport".*

Fecha de recepción y de aceptación: 4 de junio del 2019, 26 de diciembre del 2019

Resumen: Desde los inicios del pasado siglo XX ha sido una preocupación constante la elaboración de técnicas de predicción del riesgo de reincidencia delictiva. Abandonados los primeros intentos por conseguir fórmulas precisas de predicción y, posteriormente, la apelación al criterio subjetivo de especialistas (generalmente psiquiatras), surge un nuevo paradigma con bases estructuradas en el que las decisiones finales son tomadas por el profesional en base a la información obtenida con instrumentos específicos. Siguiendo este enfoque, y considerando los dos instrumentos más relevantes para los/as adolescentes (SAVRY y SAPROV/YV), se plantea uno nuevo que, a diferencia de los anteriores, no pretende adivinar la posible reincidencia delictiva, sino detectar los factores de riesgo y de protección actuales desde edades tempranas con el fin de aminorar los primeros y potenciar los segundos. En base a las identificaciones realizadas, se justifica la necesidad de una intervención precoz, liderada desde el ámbito escolar, mediante el diseño de programas multidimensionales y multiprofesionales, del que se ofrece un esbozo de modelo.

Palabras clave: Predicción, prevención, delincuencia, factores de riesgo, factores de protección, evaluación, resiliencia.

Abstract: Since the beginning of the 20th century, developing techniques for predicting the risk of criminal recidivism has been a constant concern. Once the first attempts to obtain precise prediction formulas have been given up and, after that, the appeal to the subjective criterion of specialists (generally psychiatrists), a new paradigm with structured bases emerges, where final decisions are made by the professional, based on the information obtained from specific instruments. Following this approach and considering the two most relevant instruments for adolescents (SAVRY and SAPROV / YV), it is proposed a new one that, unlike the previous ones, does not pretend to guess the possible criminal recidivism, but to detect the current risk and protection factors from early age, in order to reduce the first ones and enhance the second ones. Based on the identifications carried out, the need for an early intervention led from school, through the design of multidimensional and multiprofessional programs, is justified and a model outline is offered.

Keywords: Prediction, prevention, delinquency, risk factors, protection factors, evaluation, resilience.

INTRODUCCIÓN

Desde que en 1913 Healy se planteara la necesidad de detectar elementos de prevención de la delincuencia, se generó una avalancha de investigaciones con el fin de encontrar alguna fórmula, matemáticamente validada, que permitiera predecir, ya no el riesgo de que una persona sin antecedentes penales llegara a delinquir, sino el riesgo de reincidencia en quienes ya habían sido condenados por la justicia (Hart, 1923; Burgess, 1928; Tibbitts, 1932; Monachesi, 1950; Glueck y Glueck, 1950; Loftus, 1974; Cohen et al. 1978). A partir de un amplio registro de datos de sus historias de vida, obtenidos mediante entrevistas directas o con otras personas relevantes, expedientes, informes, etc., se aplicaba toda una serie de procedimientos estadísticos que permitían comparar toda esta información, con ponderaciones diferentes según su supuesto peso predictivo, con los de un amplio grupo normativo, hasta conseguir un dato numérico que establecía la probabilidad de riesgo de reincidencia delincencial. Sin embargo el riesgo de error en la predicción era tanto mayor cuanto mayor era la heterogeneidad de los individuos dentro de un mismo grupo, lo que suele ocurrir, por ejemplo, en el caso de los agresores sexuales o de los maltratadores. Ésta fue la limitación más importante del procedimiento que, no obstante, en su día resultó de gran utilidad (A. Andrés-Pueyo y E. Echeburúa (2010, pp. 403-409).

Durante los años 80 surge un nuevo enfoque que confía tales predicciones a las opiniones realizadas por profesionales expertos, generalmente psiquiatras. Hasta tal punto se les otorgó valor a sus opiniones que muchos jueces tomaron en consideración su “ojo clínico” a la hora de aprobar o denegar permisos de excarcelación, a pesar de las críticas de la propia “Asociación Americana de Psiquiatría” que insistía en el escaso rigor científico del modelo. A principios de los 80, Monahan (1981) ya constató que las predicciones correctas de los psiquiatras apenas superaban el 30%, prácticamente el mismo porcentaje de aciertos que podría realizar una persona leiga en la cuestión. Este tipo de “valoración clínica no estructurada” se apoyaba, también, en datos de la historia clínica del sujeto, entrevistas, informes, etc. pero su base principal eran los diagnósticos de los propios psiquiatras, presuponiendo una correlación entre trastorno mental y delincuencia. Correlación no confirmada, entre otros, por el estudio realizado por Mulvey, I. y Lidz (1984) en el que tras analizar numerosas valoraciones clínicas en pacientes psiquiátricos y su grado de peligrosidad, concluyó que ninguno de los factores evaluados tenía suficiente validez predictiva en la emisión de conductas delictivas.

En esa misma línea, Rechea, Barberet, Montañés y Arroyo (1995), señalaron que los factores sociales pueden jugar un papel modulador muy importante en el desarrollo humano y en la socialización y, por tanto, en la facilitación o inhibición de las manifestaciones violentas. Más recientemente Loinaz, I. (2017, p. 67) asegura que son las variables situacionales y familiares las que se erigen como muy relevantes en la comprensión del inicio y del mantenimiento de la conducta violenta.

Frente a estas metodologías, exclusivamente probabilística la primera, marcadamente subjetiva la segunda, surge otro planteamiento que, haciendo uso de ciertos instrumentos de medida, asume una visión, también idiosincrática, donde es el profesional quien los selecciona en función de cada caso, pero no es rehén de sus resultados. Este nuevo paradigma fue posible gracias a que, a partir de los noventa y principios del 2000, surge un amplio catálogo de inventarios-guía de valoración del riesgo entre los que destacan. en el ámbito de los menores, el EARL-20B (Augimeri, Koegl, Webster y Levene, 1998), el SAVRY (Borum, Bartel y Forth, 2002, 2006); el YLS/CMI (Hoge, Andrews y Leschied, 2002); la ERA-20, primera prueba exclusiva para niñas (Bloom, Webster y Eisen, 2002); el SAPROV, primera escala de valoración de elementos protectores, adaptada en 2015 para menores con el nombre de SAPROF:YV (V. de Vogel, M. Geers, M. Stapel, y M. de Vries-Robbé, E. Hiterman) y el START:AV (2012) de Desmarais, Sellers et al.

Este nuevo modelo acepta algunos de los dos planteamientos anteriores. Por una parte otorga al

profesional la potestad de elaborar hipótesis según sus propios criterios, pero por otra, dichas hipótesis las fundamenta en los datos obtenidos con estas guías específicas. El paradigma se desarrolla, según I. Loinaz (2017) en varios pasos: 1. Evaluación: que incluye a) Recopilación de información, b) Sinopsis del caso c) Presencia de factores de protección y de riesgo d) Relevancia de los mismos. 2. Formulación del riesgo 3. Desarrollo de escenarios 4. Propuesta de gestión del riesgo: con propuestas de intervención que contrarresten los factores de riesgo. 5. Resultado de la herramienta: estos instrumentos no utilizan baremos normativos como los tests psicométricos tradicionales, 6. Informe.

FACTORES DE RIESGO ESTÁTICOS Y DINÁMICOS

Los factores de riesgo son entendidos como las características o circunstancias de vida de los jóvenes que hacen más probable su implicación en actividades delictivas (Carbonell, A, Gil-Salmerón, A. y Margaix, E, p. 3). No obstante, dado su carácter correlacional con los hechos delictivos, no se presupone que todos ellos tengan que ser factores igualmente determinantes o causales, el fenómeno de la delincuencia juvenil es tan sumamente complejo porque lleva implícito un extenso catálogo de circunstancias externas, características personales e interacciones entre todas ellas, como para reducirlas a un simple listado unívoco. De hecho, la presencia de un número mayor de factores de riesgo no implica necesariamente una mayor probabilidad delictiva, en ocasiones, por ejemplo, la sola presencia de maltrato físico y/o psicológico durante los primeros años de vida, aunque posteriormente los entornos educativos mejoren y no surjan más factores externos de riesgo, puede tener consecuencias devastadoras en el desarrollo del menor. Como señalan Webster-Stratton y Taylor (2001) la presencia combinada de varios factores puede aumentar el riesgo, pero de forma más sinérgica que aditiva. No obstante hay que dejar constancia que no en todos los casos en los que las circunstancias externas son potencialmente propicias a la violencia, acaban generando conductas delictivas. Es posible que esta capacidad de resiliencia tenga base genética. De hecho, un estudio publicado en Science en 2002 por Avshalom Caspi y cols. de la Universidad de Wisconsin, indica que un gen que regula los niveles cerebrales de monoaminooxidasa-A podría estar relacionado con la capacidad de los niños para soportar malos tratos (En Marina, J.A. 2012).

Los factores de riesgo pueden ser estáticos, son factores históricos que ya no pueden ser modificados; o dinámicos, todavía pueden ser cambiados por el propio sujeto, bien por resiliencia primaria, sin ayudas externas, o secundaria, en la que también son modificados por él mismo pero como consecuencia de la ayuda de otras personas. Los factores estáticos en sí mismos no se pueden cambiar pero sus consecuencias en el desarrollo integral del menor pueden ser contrarrestadas mediante intervenciones pedagógicas de calidad.

El SAVRY “Valoración Estructurada del Riesgo de Violencia en Jóvenes”, de Borum, Bartel y Forth (2003), traducido al castellano y al catalán por Hilterman y Vallés (2007), es la guía más utilizada para la valoración del riesgo de reincidencia delictiva, tanto física como sexual, en adolescentes de 12 a 18 años. Propone la observación de diez factores de riesgo históricos, todos ellos estáticos, y por lo tanto inmodificables; seis factores sociales/contextuales de carácter dinámico, admiten la posibilidad de cambio, y otros ocho individuales, también de carácter dinámico. Los 24 se pueden ver en la tabla 1. Las respuestas a sus ítems se agrupan en tres categorías: Riesgo Alto, Riesgo Moderado y Riesgo Bajo. La prueba admite, también, anotaciones de puntos críticos.

El SAVRY sitúa, a nuestro juicio, en un mismo nivel los factores causales y consecuenciales. Los primeros pueden fundamentar esta catalogación en el aprendizaje vicario de Bandura (1977) y en la teoría del Apego de J. Bowlby (1907-1990), el resto serían consecuencias actitudinales o conductuales. En la siguiente tabla puede verse esta diferenciación.

Tabla 1. Factores causales y consecuenciales del SAVRY

FACTORES CAUSALES	FACTORES CONSECUENCIALES
S6: Exposición a la violencia en el hogar S7: Historia de maltrato infantil S8: Separación temprana de cuidadores S9: Delincuencia de los padres o cuidadores S14: Escasa habilidad de los padres para educar S15: Falta de apoyo social S16: Entorno marginal	S1: Violencia previa S2: Inicio temprano de la violencia S3: Historia de actos delictivos S4: Fracaso de intervenciones anteriores S5: Intentos de autolesión o suicidio previo S10: Bajo rendimiento en la escuela S11: Delincuencia en el grupo de iguales S12: Rechazo de grupo de iguales S13: Estrés e incapacidad para enfrentar dificultades S17: Asunción de riesgos S18: Impulsividad S19: Problemas de consumo de sustancias S20: Problemas de manejo del enfado S21: Baja empatía S22: Hiperactividad S23: Baja colaboración en intervenciones/actitud negativa S24: Bajo interés/compromiso escolar o laboral

La impulsividad, la hiperactividad, el bajo rendimiento académico y los intentos de autolesiones o de suicidio, pueden ser debidos a muchos otros factores diferentes de los expuestos en la primera columna de la tabla 1. Algunos de ellos pueden ser de índole orgánica, pero tampoco se puede descartar que sus causas sean uno o varios de los expuestos en esa primera columna. En cualquier caso una actuación preventiva desde las etapas de Educación Infantil y Primaria sobre los siete factores que hemos calificado como “causales” dificultaría, cuanto menos, la aparición de los considerados consecuenciales.

El SAVRY permite que el profesional incluya otros factores de riesgo para cada caso, según su propio criterio.

A diferencia de los tests psicométricos en los que, en su mayoría, se puede obtener una puntuación global sobre el constructo evaluado a partir de las puntuaciones de sus escalas, el SAVRY no proporciona una puntuación de riesgo total de reincidencia delictiva. Deberá ser el profesional, como ya se ha señalado, quien tras el análisis de los resultados, haga constar en su informe su particular hipótesis sobre el grado de riesgo final y las medidas para reducirlo.

La potente capacidad predictiva de este instrumento para predecir la reincidencia violenta y sexual, ha quedado puesta de manifiesto de forma reiterada, especialmente en un extenso estudio longitudinal, duró diez años, con adolescentes varones que habían delinquido (Schmidt et al., 2011).

FACTORES DE PROTECCIÓN

Los factores de protección son todos aquellos que pueden reducir el impacto negativo de los factores de riesgo, o incluso disminuir la probabilidad de ocurrencia de un acto violento futuro (Wenge, L. y Andres-Pueyo, A. 2016). Al igual que los de riesgo, también influyen de forma interactiva, de tal forma que la acción de alguno de ellos puede reducir el riesgo de consecuencias negativas en un determinado ámbito nocivo o para un determinado sujeto, pero no en otros. El SAVRY establece seis factores

de protección de carácter dinámico y evaluables dicotómicamente como presente o ausente. Son los siguientes: P1: “Implicación prosocial”; P2: “Apoyo social fuerte”; P3: “Vínculos con adulto prosocial”; P4: “Actitud positiva hacia intervenciones y autoridad”; P5: “Fuerte compromiso con la escuela o el trabajo”; P6: “Resiliencia”.

Pero al tratar de factores de protección en adolescentes de 12 a 18 años, es el SAPROF-YV de De Vries, Geers, Stapel, Hilterman y de Vogel (2014), el instrumento estructurado que ha alcanzado mayor relevancia. Se construyó a partir de una prueba piloto realizada en Holanda en 2013 que fue evaluada por expertos en el tratamiento forense de jóvenes. Todos sus factores son dinámicos, y en combinación con otras pruebas de factores de riesgo, como el SAVRY, no solo permiten la obtención de información sobre el riesgo de violencia, sino que facilitan la elaboración de programas adaptados de intervención. Los factores protectores del SAPROF-YV se agrupan en cuatro categorías: 1. “Resiliencia”: Competencia social; Afrontamiento; Autocontrol; Perseverancia. 2. “Motivaciones”: Orientación hacia el futuro; Actitudes hacia los acuerdos; Medicación; Escuela/trabajo; Actividades en el tiempo libre. 3. “Relaciones”: Padres/cuidadores; Pares; Otras relaciones de apoyo y 4. “Externos”: Clima pedagógico; Atención profesional; Órdenes del tribunal.

Al igual que el SAVRY, el SAPROF-YV está pensado para adolescentes que ya han delinquido, teniendo como finalidad la predicción del riesgo de reincidencia delictiva. Sin embargo, no disponemos de pruebas similares para niños y niñas en las edades de Infantil y Primaria que permitan detectar factores de riesgo y de protección antes de que se hayan cometido estas primeras acciones delictivas (la legislación española considera inimputables a los menores de 14 años). No se propone en este trabajo la elaboración de otro instrumento de predicción de la reincidencia delictiva, sino de prevención de la propia delincuencia, un modelo de características similares a las dos pruebas mencionadas, pero con factores evaluables desde los ámbitos familiar, escolar y social en los primeros años de la vida del menor que facilite el diseño de programas de intervención más precoces y, presuntamente, más eficaces.

GVPD/IP: “GESTIÓN DE LA VIOLENCIA Y PREVENCIÓN DE LA DELINCUENCIA DESDE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA”

ESTRUCTURA

Un niño o niña que causa problemas en la escuela es un niño o niña que tiene problemas. Dentro del sistema escolar sus acciones violentas, tanto con los objetos, como con los iguales y/o el profesorado, son las primeras señales de alarma de carencias en su desarrollo y que pueden tener graves consecuencias en el futuro. La presencia en los colegios de profesionales cualificados que tienen acceso diario a la observación de tales conductas, así como a las características de los entornos sociales y pautas de crianza de las familias, la convierten en la instancia social idónea para la prevención, detección, e intervención con estos menores.

El objetivo principal del GVPD/IP es la identificación no solo de las conductas violentas del alumnado de Infantil y Primaria dentro o fuera de la escuela, sino también de todos aquellos factores que las preceden y las mantienen. Pero también aspira a identificar los elementos protectores, tanto los procedentes del propio menor, como los que puede proporcionarle el centro educativo y sus entornos familiar y social. En base a toda esta información el profesional podrá emitir una valoración global de riesgo pero, sobre todo, podrá elaborar programas que minimicen o eliminen los factores de riesgo y potencien los de protección.

Por todo ello, el GVPD/IP se estructura en dos partes:

Parte 1: Ámbitos de valoración:

- A. Repertorio conductual de riesgo
- B. Acciones violentas en casa y en la calle
- C. Factores predisponentes, antecedentes y reforzadores
- D. Factores de protección
- E. Valoración del profesional

Parte 2: Intervención desde Infantil y Primaria

- A. Principios de intervención
- B. Plan de intervención

El instrumento está concebido para ser aplicado desde el ámbito escolar, por lo que serán las maestras y maestros que mayor información tengan sobre el niño o niña quienes, con la ayuda de las orientadoras/es, lo cumplimenten. En la mayor parte de los casos habrá que recurrir, además, a los Servicios Sociales de la localidad para obtener o confirmar determinadas informaciones que se demandan. Las conclusiones finales también deberán ser formuladas conjuntamente.

Parte 1: ÁMBITOS DE VALORACIÓN

A. ACCIONES O CONDUCTAS A CONSIDERAR

El GVPD/IP incluye nueve conductas desadaptadas observables en la escuela y un ítem abierto para registrar cualquier otra que el profesional considere significativa. Todos estos comportamientos pueden ser igualmente valorados en las etapas de Educación Infantil y en la de Primaria.

B. ACCIONES VIOLENTAS EN CASA Y EN LA CALLE

Puesto que la información de la que disponen los profesionales de los centros escolares sobre la emisión de actos violentos de su alumnado en el seno de sus familias y/o en la calle, no siempre es tan precisa como la que pueden constatar todos los días dentro de sus colegios, el GVPD/IP no especifica ítems concretos. La coordinación con los Servicios Sociales de la localidad facilitará el acceso a esta información.

C. FACTORES PREDISONENTES, ANTECEDENTES Y REFORZADORES

El conjunto de factores de riesgo que pueden incitar a la violencia se clasifican en tres categorías: predisponentes, antecedentes y reforzadores.

FACTORES PREDISONENTES

Son todos aquellos ocurridos con anterioridad a la aparición de los primeros actos violentos, relativamente estables en el tiempo y que generan en el sujeto una notable propensión a la violencia. Pueden ser disfunciones orgánicas de carácter prenatal (alteraciones genéticas, consumo de sustancias estupefacientes de la madre), perinatal (anoxia perinatal) y postnatal (lesiones cerebrales a consecuencia de accidentes, enfermedades, consumo de sustancias tóxicas, etc.). En todos estos casos, dado su carácter orgánico y por tanto detectables desde el ámbito sanitario, no están presentes en PRVD/IP: la intervención será básicamente farmacológica, aunque no se excluye “per se” la de carácter sociopsicopedagógico. Pero estos factores predisponentes también pueden tener su origen en el contexto de vida del sujeto como, por ejemplo, todos los que hemos calificado como causales en el SAVRY.

El PRVD/IP incluye siete factores predisponentes no orgánicos y un ítem abierto para registrar cual-

quier otro que el profesional considere significativo. La información necesaria para dar respuestas precisas no siempre es accesible directamente desde la escuela, por lo que, de nuevo, la colaboración con los profesionales de los Servicios Sociales de la localidad será imprescindible.

FACTORES ANTECEDENTES

Los factores antecedentes son aquellos que incrementan el riesgo de que el sujeto emita una conducta violenta de forma prácticamente inmediata. Generalmente tienen carácter dinámico y en consecuencia se pueden modificar e incluso eliminar si son identificados precozmente y se toman las medidas oportunas. No obstante algunos de los Predisponentes pueden actuar también como Antecedentes, p.e. la presencia del menor ante actos violentos contra su madre producidos inmediatamente antes de salir hacia el colegio, puede provocar conductas agresivas en la escuela sin que allí se produzca ningún antecedente previo a su acción.

El PRVD/IP incluye seis factores antecedentes y un ítem abierto para registrar cualquier otro que el profesional considere significativo. Los seis pueden identificarse en la escuela pero, puesto que en algunos casos, pueden actuar otros que no es posible identificarlos, se incluye uno más para registrar esta posibilidad.

FACTORES REFORZADORES

Los factores reforzadores, también llamados mantenedores, son aquellos que se producen después de la acción violenta y que generan satisfacción al sujeto, induciéndole a reproducirla en posteriores ocasiones. Todos ellos tienen carácter dinámico.

El PRVD/IP incluye siete factores reforzadores y un ítem abierto para registrar cualquier otro que el profesional considere significativo. Todos ellos pueden ser identificados desde la escuela.

D. FACTORES DE PROTECCIÓN

El GVPD/IP agrupa los factores de protección en cuatro categorías: personales, familiares, escolares y socioculturales. Cada una de ellas contiene cinco ítems más uno abierto para registrar cualquier otro que el profesional considere oportuno.

Tanto en las tablas de factores de riesgo como de protección, las respuestas se codifican en tres categorías:

- Presente
- Ausente
- Sin información.

E. VALORACIÓN DEL PROFESIONAL

El GVPD/IP se enmarca en el paradigma de las valoraciones profesionales estructuradas pero, al igual que la mayoría de instrumentos de este grupo, no propone un número mínimo de indicadores para determinar el nivel de riesgo de violencia futura, al estilo del DSM con los trastornos mentales, ni tampoco ofrece los típicos baremos psicométricos de los tests estandarizados. No se plantea la determinación cuantitativa del riesgo de delincuencia futura del menor, sino la concreción de los factores de riesgo que actualmente incitan y mantienen sus actos violentos, así como los factores de protección que los pueden disminuir o eliminar. Todo ello con la finalidad de facilitar el diseño de programas de intervención en los tres sistemas más cercanos al menor: su familia, su escuela y su barrio. Asume una visión multidimensional (conductual, cognitiva, emocional y social) y multiprofesional (orientadoras/es, maestras/os, técnicas/os de servicios sociales y, en su caso, psiquiatras y psicólogas/os clínicos). Es por ello imprescindible poder establecer estrategias de coordinación ágiles y desburocratizadas entre todas estas instancias: escuela, servicios sociales y atención médica especializada. Acciones coordinadas

y colaborativas eficientes que, aunque lideradas desde la escuela, no otorguen prevalencia terapéutica a ninguna de las tres, la actuación en red de todas ellas incrementará sustancialmente la probabilidad de eficacia.

El hecho de que en algún caso haya presencia de un mayor número de indicadores de riesgo no supone, necesariamente, como ya se ha indicado, que haya mayor probabilidad de cometer actos anti-sociales y delictivos en un futuro, por lo que el/la profesional de la orientación escolar deberá ser especialmente cuidadoso con esta cuestión y valorar, no sólo la cantidad de indicadores, sino la frecuencia e intensidad de los mismos así como los posibles efectos debidos a sus interacciones.

Como ya se ha dicho con anterioridad el objetivo del PRVD/IP no es la predicción, sino la reducción de los efectos de los indicadores de riesgo predisponentes, la modificación de antecedentes concretos que preceden a la conducta violenta y los reforzadores que la mantienen, pero también el incremento de la influencia de los factores protectores y la incorporación de otros nuevos. Por lo cual el instrumento contiene un diseño básico de programa de intervención en el que, acompañando a los elementos de riesgo y de protección detectados, se reflejan las estrategias y técnicas concretas que cada profesional considere oportuno utilizar en cada caso y los agentes responsables de su aplicación.

GVPD/IP
GESTIÓN DE LA VIOLENCIA Y PREVENCIÓN DE LA DELINCUENCIA
DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Alumno/a _____
 Fecha de nacimiento _____ Edad _____ Curso _____
 Fecha primera valoración: _____ Revisiones _____
 Centro escolar: _____ Localidad _____

REPERTORIO CONDUCTUAL DE RIESGO	PRESENTE	AUSENTE	SIN INFORMACIÓN
Acciones violentas reiteradas contra objetos			
Agresiones físicas a los iguales			
Conductas desafiantes con el profesorado			
Agresiones verbales al profesorado			
Agresiones físicas al profesorado			
Escapada del colegio, o intento, al menos una vez			
Inspira temor a sus iguales			
Conductas sexuales impropias de su edad			
Autolesiones: golpes en la cabeza, mordiscos, pequeños cortes, etc.			
Otros			

ACCIONES VIOLENTAS	
EN CASA	
EN LA CALLE	

FACTORES DE RIESGO

FACTORES PREDISPONENTES

	PRESENTE	AUSENTE	SIN INFORMACIÓN
Maltrato durante los primeros meses de vida y/o actualmente			
Separación temprana de los cuidadores principales			
Estilo educativo parental permisivo, autoritario o negligente			
Exposición a violencia en el hogar			
Exposición a violencia en el entorno social			
Actos delictivos de algún miembro de la familia			
Abusos sexuales recibidos			
Otros			

FACTORES ANTECEDENTES

	PRESENTE	AUSENTE	SIN INFORMACIÓN
Cuando cree que algún compañero/a se le está burlando			
Discrepancias verbales con alguno de sus compañeros/as			
Cuando le insultan, o cree que le insultan sin ser cierto			
Cuando la maestra no le da la razón			
Cuando no sabe realizar una tarea académica			
Cuando pierde en algún juego			
Antecedente no identificado			
Otros			



FACTORES REFORZADORES

	PRESENTE	AUSENTE	SIN INFORMACIÓN
Se siente protagonista ante sus iguales			
Sensación de poder ante sus iguales, se le respeta más			
Sensación de poder ante el profesorado			
El coste de su violencia no tiene efectos desagradables			
El dolor generado a los demás no le afecta emocionalmente			
Inhibición o apoyo de la familia frente al profesorado			
Apoyo de la familia frente a las familias de los agredidos/as			
Otros			

FACTORES DE PROTECCIÓN



PERSONALES

	PRESENTE	AUSENTE	SIN INFORMACIÓN
Capacidad de autocontrol			
Deseo de mejorar sus conductas perturbadoras			
Capacidad de esfuerzo en el logro de metas			
Capacidad para respetar acuerdos			
Presencia de empatía: conciencia del daño que ocasiona			
Otros			

FAMILIARES

	PRESENTE	AUSENTE	SIN INFORMACIÓN
Vínculo con algún miembro de la familia que le ayuda incondicionalmente			
Respeto de la familia a las actuaciones del profesorado			
Aceptación de las dificultades de autorregulación de la conducta de su hijo/a			
Cumplimiento de las recomendaciones que los profesionales dan a la familia			
Actividades lúdicas, deportivas y/o artísticas conjuntas en familia			
Otros			

ESCOLARES

	PRESENTE	AUSENTE	SIN INFORMACIÓN
Deseo de mejorar su rendimiento académico			
Presencia de al menos una maestra/o del colegio dispuesto a ayudarle incondicionalmente			
En su clase hay al menos un alumno/a dispuesto y capacitado para ayudarle			
Muestra especial habilidad en alguna de las tareas escolares			
Acude complacido a las actividades extraescolares y se comporta adecuadamente en ellas			
Otros			

SOCIALES

	PRESENTE	AUSENTE	SIN INFORMACIÓN
Atención social profesional de entidades públicas y/o privadas			
Amistades no conflictivas fuera del colegio			
Práctica regular de algún deporte, preferentemente en equipo			
Práctica de actividades artísticas: teatro, baile, música, pintura...			
Participa en algún grupo de excursionismo, tareas solidarias, ...			
Otros			

Parte 2: INTERVENCIÓN DESDE INFANTIL Y PRIMARIA

A. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

Existe amplia evidencia empírica de que la mayor parte de los adolescentes que presentan graves problemas de conducta ya mostraron dificultades comportamentales durante su infancia (Lahey, Loeber, Quay, Frick y Grimm, 1992; Loeber et al., 1993; Webster-Stratton y Taylor, 2001). Los problemas de conducta «menores»: mal genio, rabietas, desobediencia, testarudez, mentiras, a menudo antecedan a actos violentos más severos: robo, vandalismo. (González, A.; Fernández, J.R y Secades, R. 2004). De hecho, algunas investigaciones han demostrado que a los seis años (Loeber et al., 1993) e incluso por debajo de esta edad (Webster-Stratton y Taylor, 2001) ya pueden identificarse futuros adolescentes violentos con una fiabilidad aceptable. Los programas de intervención temprana sobre los factores de riesgo de emisión de conductas violentas producen mejores resultados que la intervención posterior (Ialongo, N. et al. 2001).

Desde una visión puramente económica James J. Heckman, Premio Nobel de Economía en 2000, llegó a resultados similares tras su valoración de los datos sobre el desarrollo humano en los Estados Unidos, constatando que el mayor retorno de las inversiones en el desarrollo de los seres humanos está en el período preescolar. El retorno de las inversiones en la edad adulta es muy bajo y, a veces, inexistente. En la adolescencia la intervención es algo más efectiva, pero se mantiene en niveles bajos, en la edad escolar aumenta la probabilidad de éxito, pero es en la etapa de Educación Infantil donde se deberían centrar los mayores esfuerzos y recursos en la prevención de la violencia y de la delincuencia, puesto que la intervención en esos primeros años de la vida es donde se alcanza el mayor retorno de las inversiones realizadas (Heckman, 2016).

Así pues hay suficiente evidencia empírica, desde diferentes ámbitos científicos, para asegurar que la intervención temprana es la que ofrece mayores probabilidades de eficacia.

La visión clínica más tradicional presupone que la intervención directa con el menor puede resolver su propensión a la violencia. Suele utilizar técnicas psicológicas bajo el paradigma cognitivo-conductual, propiciando un cambio de comportamientos (modificación de conducta) y de cogniciones (reestructuración cognitiva); en ocasiones acompañada de la adquisición de mayores competencias emocionales (autocontrol, empatía), pero hay evidencia empírica de que si no va acompañada de otras actuaciones reeducativas en los entornos familiar y escolar, sus efectos son poco duraderos y no se generalizan a otros escenarios. (Bierman, 1989). En la Comunidad Valenciana funcionó durante varios años un “Servicio de Atención Psicológica Externa” (SAPE) al que se derivaba al alumnado con problemas conductuales desde los centros públicos de enseñanza obligatoria. Eran atendidos por psicólogas y psicólogos clínicos especializados, a razón de 10-15 sesiones individuales, a veces también participaban otros miembros de la familia, de 60-90 minutos de duración cada una. Al finalizar la experiencia Latorre, A. et. al. (2010) publicaron un libro en el que, además de incluir un amplio repertorio de los protocolos y materiales utilizados, funcionamiento del servicio, etc., refirieron cinco de los casos tratados de edades comprendidas entre los 5 y los 13 años. Pues bien, en solo uno de ellos la maestra-tutora del colegio informó de mejoras de sus conductas violentas en la escuela. Casualmente este niño, de 13 años, había estado internado en centros de acogida de la Generalitat desde los 6, pero recientemente la Administración le había permitido volver a vivir con su madre. ¿Tuvo mayor influencia en la mejora de sus conductas las sesiones terapéuticas o la reanudación del contacto directo con su madre?. No se pretende con el planteamiento de esta duda infravalorar la eficacia de la psicología clínica y de la psiquiatría (todos los casos mencionados en esta publicación recibían tratamiento farmacológico), sino reflejar que la intervención exclusiva con el menor, clínica o psiquiátrica, siendo necesaria en la mayor parte de los casos, es claramente insuficiente. La literatura especializada que revisa la eficacia de estas

intervenciones exclusivamente clínicas señala que son menos eficaces que las intervenciones familiares en la promoción y desarrollo de la competencia social y en la reducción de problemas conductuales (Taylor, Eddy y Biglan, 1999, en González, A.; Fernández, J.R y Secades, R. 2004).

En otro lugar ya nos pronunciamos sobre la defensa de un modelo multidimensional y multiprofesional de intervención en menores con dificultades de autorregulación de sus conductas, con un marcado carácter socio-psicopedagógico (Prieto, V. y Albert, A, 2016) que, liderado por la institución escolar, posibilite la adopción de medidas pedagógicas en la familia en colaboración con otros estamentos sociales. Medidas a aplicar en la propia escuela (tanto en el aula como fuera de ella), directas con el propio menor (maestras y orientadoras escolares), complementadas con intervenciones de carácter clínico y farmacológicas, cuando sean estrictamente necesarias. Varios estudios longitudinales y algunos programas de prevención demuestran que las tasas de delincuencia, abuso de sustancias y ajuste escolar, se reducen con este tipo de intervenciones combinadas (González, A.; Fernández, J.R y Secades, R. 2004).

La propia ONU en el punto 20 de su Informe del “Relator Especial sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel de salud física y mental” (2017) señala que: *“El modelo psicosocial ha surgido como una respuesta, con base empírica, al paradigma biomédico. Es un modelo que va más allá de los factores biológicos (sin excluirlos) y entiende las experiencias psicológicas y sociales como factores de riesgo que contribuyen a una mala salud mental o como factores positivos que contribuyen al bienestar. Para que un sistema de salud mental sea respetuoso con el derecho a la salud debe huir de la suposición arbitraria de que las intervenciones biomédicas son las más eficaces”*.

Las ventajas de este modelo, desde el liderazgo del ámbito escolar, son superiores a las que puedan ofrecer el ámbito estrictamente social o médico-clínico, en primer lugar porque la relación adecuada con los iguales es uno de los factores de protección más potentes, capaz incluso de compensar las actuaciones erróneas de los progenitores (Harlow, H.1958) y es la escuela el entorno social donde mejor se puede aprovechar esta circunstancia. En segundo lugar porque la acción pedagógica de las maestras y los maestros es diaria, la intervención especializada de las orientadoras cercana y sin las típicas batas blancas asociadas a la enfermedad. En tercer lugar, dado que la escuela es un espacio educativo al que acuden todas las familias con sus hijos e hijas, carece del estigma que puedan tener los servicios sociales (de imprescindible intervención en la mayor parte de los casos) o de las unidades psiquiátricas de los hospitales. En cuarto lugar porque este tipo de intervención combinada se puede iniciar a partir de los dos o tres años de edad del menor, antes de que los problemas conductuales detectados lleguen a cronificarse y progresen a comportamientos violentos más severos (González, A.; Fernández, J.R y Secades, R. 2004). En quinto lugar porque se acepta el principio de que la acción pedagógica adecuada, incluyendo la relación con las materias académicas, es terapéutica. Y en sexto, y último lugar, porque las instituciones educativas son las únicas en las que se puede mantener la intervención ininterrumpidamente, día a día, hasta la finalización de su escolarización obligatoria.

Las estrategias y técnicas a aplicar deben ser de índole conductual, cognitiva, emocional y social, a concretar en cada caso específico, pero ninguna de ellas será efectiva si no hay un esfuerzo por parte de los profesionales intervinientes de ver más allá de las conductas violentas de estos niños y niñas, como también de comprensión de las circunstancias de vida de sus familias y sus consecuencias en las pautas de crianza utilizadas. Culpabilizar a los padres, madres o al propio alumno o alumna, no escucharles, tratarles con las mismas faltas de respeto con las que suelen tratar a los demás, expulsarlos de los colegios devolviéndolos a los entornos hostiles que suelen frecuentar, son también factores de riesgo que propiciarán, en un futuro más o menos cercano, la emisión de actos delictivos.

CONDUCTAS DE RIESGO	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	AGENTES DE INTERVENCIÓN
Se registrarán todas las que se hayan detectado en la valoración del GVPD/IP.	Seleccionar técnicas específicas de intervención adaptadas a cada caso.	Profesionales de la escuela que van a intervenir y protocolo de coordinación con la familia.
FACTORES PREDISPONENTES	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	AGENTES DE INTERVENCIÓN
Se registrarán todos los que se hayan detectado en la valoración del GVPD/IP.	Para a cada uno de estos factores se seleccionarán estrategias y técnicas específicas de intervención.	Concretar las instancias y los profesionales que van a intervenir y protocolo de coordinación.
FACTORES ANTECEDENTES	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	AGENTES DE INTERVENCIÓN
Se registrarán todos los que se hayan detectado en la valoración del GVPD/IP.	Para a cada uno de estos factores, se seleccionarán estrategias y técnicas específicas para su eliminación.	Profesionales de la escuela que van a intervenir y protocolo de coordinación con la familia.
FACTORES REFORZADORES	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	AGENTES DE INTERVENCIÓN
Se registrarán todos los que se hayan detectado en la valoración del GVPD/IP.	Para a cada uno de los reforzadores que estén manteniendo la conducta violenta, se seleccionarán técnicas específicas para eliminarlos.	Profesionales de la escuela que van a intervenir y protocolo de coordinación con la familia.
FACTORES DE PROTECCIÓN	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	AGENTES DE INTERVENCIÓN
Se registrarán todos los que se hayan detectado en la valoración del GVPD/IP.	Se potenciarán los factores de protección actualmente presentes. Se procurará la inclusión de nuevos factores de protección, actualmente ausentes.	Concretar las instancias y los profesionales que van a intervenir y los protocolos de coordinación entre todas ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés-Pueyo, A. y Echeburúa, (2010). Valoración del riesgo de violencia: instrumentos disponibles e indicaciones de aplicación. *Psicothema Vol. 22*, nº 3, 403-409
- Bandura, A. (1970). Teoría del aprendizaje social (1987, en español). *Madrid. Espasa Calpe*.
- Bierman, K.L. (1989). Improving the peer relationships of rejected children. En Lahey, B.B. y Kazdin A.E. (Eds.). *Advances in Clinical Child Psychology. Vol.12. New York: Plenum Press*.
- Borum, R., Bartel, P., y Forth, A. (2003). Structured assessment of violence risk in youth. *Professional manual*. Oxford: Pearson.
- Burgess, E.W. (1928). Is prediction feasible in social work?. An inquiry based upon a sociological study of parole records. *Social Forces (1)*, 533-545.
- Carbonell, A; Gil-Salmerón, A. y Margaix, E. (2016). Evaluación del riesgo de reincidencia en menores infractores: herramientas para la mejora de estrategias reeducativas en España. *Revista Internacional de trabajo social y bienestar, nº 5*, 79-88
- Cohen, M.L., Groth, A.N. y Siegel, R. (1978). The clinical prediction of dangerousness. *Crime & Delinquency, 24(1)*, 28-39.
- De Vogel, V., de Ruiter, C., y Bouman, Y. (2011). SAPROF. Manual para la valoración de los factores de protección para el riesgo de violencia. Utrecht: *Forum Educatief*.
- De Vries Robbé, M., Geers, M., Stapel, M., Hilterman, E y De Vogel, V. (2015). Structured Assessment of Protective Facots of violence risk-Youth Version (SAPROF-YV). Utrech. Holanda: Van der Hoeven Klinick.
- Glueck, S. y Glueck, E. (1950). Unraveling juvenile delinquency. *Cambridge, MA: University Press*.
- González, A.; Fernández, J.R. y Secades, R. (2004) Definición y concepto de menor en riesgo Cap. 1 de *Guía para la detección y la intervención temprana con menores en riesgo. Gijón. Colegio Oficial de Psicólogos de Asturias*. 15-55.
- Harlow, H.F. (1958). "The Nature of Love". University of Wisconsin. First published in *American Psychologist*, 13, 673-685. Posted March 2000.
- Hart, H. (1923). Predicting parole success. *Journal of the American Institute of Criminal Law and Criminology 14 (3)*, 405-413
- Heckman, J. (2016). Evaluating Social Programs. *Universidad de Chicago*.
- Healy, W (1913), Present day aims and methods in studying the offender, *Journal of Criminal Law and Criminology, 4 (2)*, 204-211.
- Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L. y Kellam, S. (2001). The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders, 9*, 146-160.
- Lahey, B.B., Loeber, R., Quay, H.C., Frick, P.J. y Grimm, J. (1992). Oppositional defiant and conduct disorders: issues to be resolved for DSM-IV. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 31*, 539-546.
- Latorre, A.; Teruel, J. y Bisetto, D. (2010). Trastornos de conducta. Estrategias de intervención y casos prácticos. *València. Publicacions de la Universitat de València*.
- Loeber, R., Keenan, K., Lahey, B.B., Green, S.M. y Thomas, C. (1993). Evidence for developmentally based diagnoses of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Child*

- Psychology*, 21, 377-410.
- Loftus, A.P. (1974). Predicting recidivism using the Glueck social prediction scale with male first offender delinquents. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 7 (1), 31-43.
- Loinaz, I. (2017). Manual de evaluación del riesgo de violencia. Metodología y ámbitos de aplicación. Madrid. Pirámide
- Marina, J.A. (2012). Resiliencia y vulnerabilidad.
<https://www.joseantoniomarina.net/articulo/resiliencia-y-vulnerabilidad/>
- Monachesi, ED. (1950). American Studies in de prediction of recidivism. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 41 (3), 268-289
- Monahan, J. (1981), The clinical prediction of violent behaviour. *Washington, DC: U.S. Government Printing Office*.
- Navarro-Pérez J.J. y Pastor-Sellerb, E. (2017). Factores dinámicos en el comportamiento de delincuentes juveniles con perfil de ajuste social. Un estudio de reincidencia. *Psychosocial Intervention. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*. Volumen 26 N° 1.
- Organización de Naciones Unidas (2017). Consejo de derechos humanos. Informe del “Relator Especial sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel de salud física y mental”. 35º período de sesiones. Tema 3 de la Agenda. 6 a 23 de junio de 2017.
- Prieto, V. y Albert, A. Intervención en casos de violencia escolar en el marco del Plan PREVI en la provincia de Valencia. *Revista del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid*. Número 1, 20-25
- Schmidt, F., Campbell, M., y Houlding, C. (2011). Comparative analyses of the YLS/CMI, SAVRY, and PCL:YV in adolescent offenders: A 10-year follow-up into adulthood. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9 (1), 23-42.
- Tibbitts, C. (1932). Reliability of factors used in predicting success of failure in parole, *Journal of Criminology*, 22(6), 844-853.
- Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children. *Prevention Science*, 2, 165-192.
- Wenger, L. y Andrés-Pueyo, A. (2016). Tests forenses en español para evaluar adolescentes infractores. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 37(2),107-117.

En conclusión, el papel del inspector de educación es clave en la supervisión y control de las medidas de atención a la diversidad en el alumnado TDAH, es fundamental que el docente y el orientador educativo tengan unas nociones básicas de neurociencia en este tipo de alumnado pues su preocupante aumento en el sistema educativo español, convierte la importancia de un diagnóstico riguroso, temprano y profesional de un neuropediatra de una especial necesidad. Como hemos visto a lo largo de este artículo estos alumnos cursan de un correlato biológico de manifiesta singularidad, un simple test de comportamiento no es suficiente para asumir la responsabilidad de medicar a un niño en edades tan tempranas. Docentes, orientadores y comunidad educativa han de recibir apoyo en su práctica diaria, y el inspector de educación no puede ser ajeno a esta realidad.

REFERENCIAS

- Artigas-Pallarés, J (2009): Modelos cognitivos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*. Revista 49(11) rev neurol 2009;49:587-593
- Artigas-Pallarés, J. (2011). Trastorno de déficit de atención/hiperactividad. En: J. Artigas-Pallarés y J. Narbona (Eds.), *Trastornos del Neurodesarrollo* (pp. 365-408). Barcelona: Viguera.
- Barkley, Russell (2016). *Managing ADHD in school: the best evidence-based methods for teachers*. Eau Claire: PESI Publishing & Media.
- Castellanos, FX.; Giedd, JN.; Berquin, PC., y cols. (2001): “Quantitative brain magnetic resonance imaging in girls with ADHD”. *Arch Gen Psychiatry*, n.º 58, pp. 289-295. Cunill, R., Castells, X. (2015). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Medicina Clínica*, 144, 8, 370-375.
- Carballo Márquez A & Portero Tresserra, M (2018). *Neurociencia y educación; 10 ideas clave en la aportación al aula*. Editorial Grao. 2018.
- Ferré Veciana, J & Aribau Monton, E (2002): *El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos: visión, aprendizaje y otras funciones cognitivas*. Barcelona Lebón, 2002
- Ferre, J., Ferré, M. (2008). *La otra cara de la hiperactividad. Diagnóstico y tratamiento de un síndrome multicausal y multifactorial*. Lebón: Barcelona.
- Ferré Veciana J & Ferré Rodríguez, M *Neuro-psico-pedagogía infantil. Bases neurofuncionales del aprendizaje cognitivo y emocional*. Lebon Barcelona
- Gawrilow C., Gollwitzer P. M., y Oettingen G. (2011): “If-then plans benefit delay of gratification performance in children with and without ADHD”. *Cognitive Therapy and Research*, 35, 442-455
- Hoogman M. et al. (2017): “Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis”. *Lancet Psychiatry* 4(4), 310-319.
- Ma J. K. et al. (2015): “Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9- to 11-year olds”. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism* 40, 238-244.
- O’Brien JW1, Dowell LR, Mostofsky SH, Denckla MB, Mahone EM: (2010). *Neuropsychological profile of executive function in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder*. *Arch Clin Neuropsychol*. 2010 Nov;25(7):656-70. doi: 10.1093/arclin/acq050. Epub 2010 Jul 16.
- Rueda M. R., Conejero A. y Guerra S. (2016b): “Educar la atención desde la neurociencia”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 53(1), 1-16.

- Sarver D. E. et al. (2015): "Hyperactivity in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Impairing deficit or compensatory behavior?" *Journal of Abnormal Child Psychology* 43(7), 1219-1232..
- Sousa D. (2002): *Cómo aprende el cerebro*. Corein Press,INC. Thousand Oaks, California. 2002
- Stylianou M. et al. (2016): "Before-school running/walking club: effects on student on-task behavior". *Preventive Medicine Reports* 3, 196-202.
- Taylor A.F. y Kuo F.E. (2009): "Children with attention deficits concentrate better after walk in the park". *Journal of Attention Disorders* 12, 402-409.
- Teicher MH.,Anderson CM, et all (2002): *Effects of methylphenidate on functional magnetic resonance relaxometry of the cerebellar vermis in boys with ADHD*. *Am J Psychiatry* 159: 1322-1328

EL TRASTORNO DEL APEGO REACTIVO: CONCEPTO, EVALUACIÓN, RELACIÓN CON LA VIOLENCIA E INTERVENCIÓN DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

Iván Martí González

Pedagogo COPYPCV12, psicólogo CV09178,

diplomado en Educación Primaria y maestro especialista en Audición y lenguaje.

Fecha de recepción y de aceptación: 4 de junio del 2019, 17 de diciembre del 2019

Resumen: El presente trabajo pretende difundir y enfatizar la importancia de la identificación de alumnos con Trastorno del Apego Reactivo con el fin de prevenir e intervenir desde el ámbito educativo de la forma más precoz posible, debido a la evidencia científica de su relación con la violencia, e incluso con la delincuencia. Para ello se explicitan unas bases teóricas a partir del fundador de la teoría, John Bolwy y la clasificación de M. Ainsworth y especialmente con las aportaciones de Main en lo referente al Apego Desorganizado, que en los casos más agudos es reconocido como trastorno en la clasificación internacional DSM. A tal efecto se exponen algunas de las escasas técnicas de evaluación que existen, un listado de indicadores identificables desde la escuela y se mencionan técnicas de intervención haciendo especial hincapié en el programa de Neels P. Rygaard.

Palabras clave: Teoría del Apego, DSM, Apego Desorganizado, Trastorno del Apego Reactivo, delincuencia, ámbito educativo, Psicoanálisis, Conductismo.

Resum: El present treball pretén difondre i emfatitzar la importància de la identificació d'alumnes amb Trastorn de la Inclinació Reactiva amb la finalitat de prevenir i intervenir des de l'àmbit educatiu de la forma més precoç possible, a causa de l'evidència científica de la seua relació amb la violència, i fins i tot amb la delinqüència. Per a açò s'expliciten unes bases teòriques a partir del fundador de la teoria, John Bolwy i la classificació de M. Ainsworth i especialment amb les aportacions de Main referents a la Inclinació Desorganitzada, que en els casos més aguts és reconegut com a trastorn en la classificació internacional DSM. A aquest efecte s'exposen algunes de les escasses tècniques d'avaluació que existeixen, un llistat d'indicadors identificables des de l'escola i s'esmenten tècniques d'intervenció posant l'accent principalment en el programa de Neels P. Rygaard.

Paraules clau: Teoria de la Inclinació, DSM, Inclinació Desorganitzada, Trastorn de la Inclinació Reactiva, delinqüència, àmbit educatiu, Psicoanàlisi, Conductisme.

Abstract: The current study intends to spread and emphasize how important is to identify students with Reactive Attachment Disorder with the aim of preventing and intervening it in an educational scope, since there is scientific evidence that the disorder is related to violence, and even to delinquency. Some theoretical bases from the theory founder, John Bolwy, and the classification from M. Ainsworth are exposed. The contribution from Main referred to Disorganized Attachment, which in its acutest cases is considered as disorder in the international classification DSM. is also included. To this effect, some of the scarce evaluation techniques that exist, a list of indicators able to be identified at school are provided. Moreover, some intervention techniques are mentioned, specially stressing Neels P. Rygaard programme.

Keywords: Attachment theory, DSM, Disorganized Attachment, Reactive Attachment Disorder, delinquency, educational scope, Psychoanalysis, Behaviourism

1. INTRODUCCIÓN

Existe una amplia evidencia empírica que sustenta la relación causal entre los problemas graves de apego, especialmente el de tipo Desorganizado, y la violencia infanto-juvenil. Entre otras hay que destacar (Redondo, Martín, Fernández, & López, 1988), en su artículo “Un análisis de la relación entre ambiente familiar y delincuencia juvenil” publicado on-line en abril de 2014 en la Revista de Psicología Social: “International Journal of Social Psychology”, ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre las características familiares de personas delincuentes y no delincuentes. Concretamente, los resultados del estudio señalan que:

- Para discriminar entre sujetos delincuentes y no delincuentes las variables afectivas parecen más importantes que las referidas a los aspectos normativos.
- Entre las variables afectivas serían el apego del hijo hacia los padres y el conflicto familiar, las que aparecen como especialmente relevantes para dicha discriminación, asociándose un alto nivel de apego y un bajo nivel de conflicto con no delincuencia y un bajo nivel de apego y alto nivel de conflicto con delincuencia.

(Oriol, 2013), en su tesis doctoral defendida en la “Universitat de Lleida”, en el “Departament de Psicologia y Pedagogía”, titulada “Jóvenes delincuentes tutelados: perfiles delictivos, desarrollo socioemocional y apego”, tras analizar el perfil delictivo de los jóvenes tutelados en justicia juvenil, sus experiencias de apegos pasados y presentes y sus habilidades emocionales, concluyó que la intervención en los centros enfocada al desarrollo de apegos seguros y habilidades emocionales favorece un mayor ajuste social y la prevención de conductas delictivas.

Por otra parte, (Celedón, Barón, Martínez, Cogollo, & Miranda, 2016), en su artículo “Estilos de apego en un grupo de jóvenes con rasgos antisociales y psicopáticos” publicado en la Revista Encuentros en su volumen 14, número 1, publican una investigación donde describen los estilos de apego de 100 jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, con rasgos antisociales y psicopáticos, basando el diseño metodológico en un enfoque cuantitativo tipo descriptivo mediante dos instrumentos de medición, la “Psychopathy Checklist: YouthVersion. PCL: YV” y la “Escala de Apego Romántico y no Romántico”. Los resultados obtenidos por los autores coinciden, al igual que la base teórica revisada, en que la privación en el área afectiva desde la niñez puede ser un indicador influyente en el desarrollo de una personalidad psicopática o antisocial.

(Bowlby, 1993), situó el apego, antes que los impulsos sexuales, de poder o agresivos en el centro del desarrollo humano, ningún otro marco de investigación nos arroja más luz sobre cómo llegamos a ser quienes somos. Apoyando esta idea (Gonzalo, 2016), afirma que “si se siguieran los postulados de la teoría del apego, el mundo se transformaría radicalmente”

Los trabajos de (Bowlby, 1993), estuvieron influenciados por (Lorenz, 2011) y sus estudios con patos realizados a mitad del siglo XIX en los que constató que las aves podían desarrollar un fuerte vínculo con la madre mucho más potente que el deseo natural por el alimento. Pero fue (Harlow, 1971), con sus experimentos con monos rhesus el que descubrió la necesidad de contacto de estos primates con sus cuidadores, quien le influyó más decisivamente en su elaboración de la Teoría del Apego.

Ninguno de los dos paradigmas psicológicos dominantes después de la segunda Guerra Mundial, Psicoanálisis y Conductismo, prestó demasiada atención a los trabajos de (Bowlby, 1993), a pesar de su doble condición de psiquiatra y psicoanalista. Ni en la visión ortodoxa de Freud ni en la de sus críticos más destacados (Adler y Jung), pasando por las dos mejores especialistas en psicoanálisis infantil, Ana Freud y Melanie Klein, encajaba la nueva teoría que este autor empezaba a vislumbrar. Tampoco el emergente Conductismo (Watson publicó “El Conductismo” en 1920) que ya gozaba de suficiente

entidad como para erigirse en el primer paradigma científico de la psicología, apoyándose en los trabajos del Nobel Pavlov (Condicionamiento Clásico) y del inquieto Skinner (Condicionamiento Operante), tomó en consideración sus descubrimientos debido a la importancia que concedía a los elementos emocionales, totalmente despreciados como objeto de estudio de la emergente psicología científica de aquella época.

2. EL APEGO

(Bowlby, 1993), define el apego como "el deseo de una persona de establecer contacto con una figura que tiene carácter protector". Es decir, es un vínculo de unión afectiva que se establece entre el bebé y su cuidador principal. Existen relaciones de apego a lo largo de toda la vida (hijos - padres; nietos - abuelos; entre amigos íntimos; entre los miembros de la pareja; etc.), pero el más relevante es el primero, hijo - madre, porque influirá en gran medida, en todos los posteriores. Ello no significa, como señala (Lafuente, & Cantero, 2015), en su obra *Vinculaciones Afectivas*, que las secuelas de esta primera relación vayan a determinar necesariamente la calidad de las posteriores, existen multitud de componentes que pueden hacerlas variar, algunas de carácter interno - como la capacidad de resiliencia del propio sujeto - y otras externas, debido a la influencia de elementos protectores tales como el estilo educativo de otros miembros de la familia, presencia de hermanos, amistades íntimas, etc.

Existen tres factores que influirán de manera significativa en el tipo de apego que construye el niño: el primero de ellos hace referencia a las características del cuidador principal, su propia historia de apego, su personalidad, su autoestima, su estabilidad emocional, posibles psicopatologías, etc.; el segundo va referido a las características del niño, prematuridad, carga genética, temperamento, enfermedades, capacidades, etc.; y un tercer factor referente a las variables relacionadas con el sistema familiar, estabilidad de los miembros, recursos socioeconómicos y culturales, fallecimientos prematuros, etc.

El vínculo que el niño establece con su cuidador principal satisface dos de sus necesidades más básicas: la biológica (comida, higiene, cuidados en enfermedades, etc...) y la necesidad psicológica (seguridad, calma, protección, etc...) siendo esta última la más importante como constataron los experimentos de (Harlow, 1971), con monos Rhesus donde demostró que es el vínculo afectivo y protector entre madres y crías era mucho más importante que el alimento. Tanto los postulados de (Bowlby, 1993), como los experimentos de (Harlow, 1971) han experimentado un auténtico redescubrimiento en la psicología actual debido a su capacidad de explicación, más allá de la mera descripción, de las conductas violentas más intensas de algunos menores. Ambos autores coinciden en señalar que los efectos de la ausencia de interacciones adecuadas con el cuidador principal, más allá de la satisfacción de necesidades biológicas en los dos primeros años de vida, dejan una intensa huella muy difícil de borrar en la vida adulta, especialmente el maltrato explícito, aunque no es imposible trascenderlo, tal como se ha señalado con anterioridad.

2.1. Tipos de apego

(Schaffer, & Emerson, 1964), realizaron en Escocia un estudio observacional con sesenta bebés y sus familias durante sus dos primeros años de vida, llegando a la conclusión de que el tipo de vínculo que los niños establecían con sus padres dependía fundamentalmente de la sensibilidad y la capacidad de respuesta del adulto con respecto a las necesidades del bebé. (Ainsworth, 1967), en el análisis de los datos que había recogido en sus observaciones, encontró una información muy rica para el estudio de las diferencias en la calidad de la interacción madre-hijo y su influencia sobre la formación del

apego. Estos datos también revelaron, al igual que en los anteriores, la importancia de la sensibilidad de la madre a las peticiones del niño. (Ainsworth, 1967), encontró tres patrones principales de apego: niños de apego seguro que lloraban poco y se mostraban contentos cuando exploraban en presencia de la madre; niños de apego inseguro ambivalente, que lloraban frecuentemente, incluso cuando estaban en brazos de sus madres; y niños que parecían no mostrar apego ni conductas diferenciales hacia sus madres, apego evitativo. Otra amplia investigación posterior, mucho más controlada, realizada en Baltimore (Ainsworth & Bell, 1970), confirmaron estas apreciaciones. (Ainsworth, 1970), diseñó una situación experimental, que denominó “La Situación Extraña” (Ainsworth & Bell, 1970), que le permitió examinar el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración, bajo condiciones de alto estrés.

La “Situación Extraña” es una situación de laboratorio de unos veinte minutos de duración con ocho episodios que se realiza con niños y niñas de 12 a 20 meses de edad. La madre y el niño son introducidos en una sala de juego a la que posteriormente se incorpora una persona desconocida. Mientras esta persona juega con el niño, la madre sale de la habitación. Al poco tiempo la madre regresa y se analiza el tipo de interacción del niño, tanto ante el primer abandono como ante el reencuentro. Después vuelve a salir, esta vez acompañada de la desconocida, y dejan al niño completamente solo. A los pocos minutos regresan ambas. En todas estas situaciones se analiza nuevamente las reacciones del menor. (Ainsworth, 1970), encontró que los niños exploraban y jugaban más en presencia de su madre, y que esta conducta disminuía cuando entraba la desconocida y, sobre todo, cuando salía la madre. El niño utiliza a la madre como una base segura para la exploración y la percepción de cualquier amenaza activaba sus conductas de apego y hacía desaparecer las conductas exploratorias.

(Ainsworth, 1970), encontró claras diferencias individuales en el comportamiento de los niños en esta peculiar situación. Estas diferencias permiten describir tres patrones conductuales que son representativos de los distintos tipos de apego:

- Apego seguro: En el experimento de la situación extraña, los bebés con este tipo de apego juegan con alegría en presencia de la madre y lloran cuando se va, pero en cuanto regresa muestran afecto y reinician sus conductas exploratorias y de juego. Estos pequeños saben y sienten que su madre les proporciona seguridad lo cual les permite explorar el entorno de forma segura porque, aunque surja algún contratiempo, situación aversiva o accidente, la mamá actuará con rapidez y diligencia, conseguirá resolver el problema y devolverle la tranquilidad. Cuando estos niños alcanzan la edad escolar, incluso de adolescentes, seguirán explorando el entorno con seguridad, mostrarán iniciativa y autoconfianza, tomarán decisiones asumiendo sin temor el riesgo de equivocarse, mantendrán relaciones sociales adecuadas, se mostrarán asertivos, ni pasivos ni agresivos, al defender sus puntos de vista, reconocerán con claridad sus propias emociones, sabrán expresarlas y desarrollarán una óptima capacidad de empatía hacia los demás. Cuando alcancen la adultez, siempre que no se hayan producido sucesos especialmente traumáticos, se mostrarán confiados en sus propias posibilidades, desarrollarán una adecuada tolerancia a la frustración, no temerán los cambios, por el contrario, podrán llegar a ser fuente de satisfacción, serán sociables y seguros de sí mismos, reconociendo sus limitaciones con naturalidad, siendo comprensivos y solidarios con los demás.
- Apego inseguro ambivalente: En el experimento de la Situación Extraña, los bebés con este tipo de apego se muestran inseguros incluso cuando la madre está presente. Están muy afligidos durante la separación y lloran desconsoladamente. Cuando la madre regresa muestran conductas de acercamiento y de enfado de forma simultánea. Esto es debido a que las interacciones de la madre están más en función de su propio estado de ánimo que de las necesidades de su hijo, este va interiorizando, poco a poco, lo impredecible que resulta la repuesta de su

cuidador principal por lo que incrementa sus conductas de apego, incluso cuando se siente abandonado. Esta representación mental que se construye en esos dos primeros años de vida provoca que, en la edad escolar, incluso en la adolescencia, muestran comportamientos pasivos y con miedo al abandono, tratan de llamar continuamente la atención de sus maestras. Son dependientes y pasivos, aunque a veces tienen crisis violentas contra los demás o contra sí mismos. Son celosos, tienen dificultad para mantener y disfrutar de las relaciones con los demás. Buscan continuamente la aprobación ya que tienen temor a no ser suficientemente valorados y queridos. En otras palabras, ponen en marcha todo un repertorio conductual forjado en sus primeros años de vida con el fin de conseguir la protección de su cuidador y escapar al temor al abandono que, generalmente de forma inconsciente, provocó la madre. Cuando son adultos, siempre que no surjan elementos significativos que modifiquen este modelo de representación mental, son personas inseguras y muy dependientes, tienen temor a las discusiones mostrando en estas un estilo comunicativo pasivo o agresivo. Presentan baja autoestima y sentimientos de desvalorización. Los mecanismos de defensa que ante estas emociones tan intensamente sentidas genera cada persona, pueden ser muy diferentes pero su origen es común.

- Apego inseguro evitativo: En el experimento de la Situación Extraña muestran poca o ninguna angustia cuando la madre desaparece. Aparentan no sentirse afectados por la separación, aunque, en realidad, se sienten estresados puesto que, con posterioridad a los trabajos de (Ainsworth, 1970), se ha constatado que el pulso cardíaco y los niveles de cortisol aumentan considerablemente. En el reencuentro con la madre, no la buscan, a veces hasta se alejan de ella, se muestran indiferentes. Según (Siegel, 2007), “el niño ha vivido numerosas situaciones en las que la madre no ha estado emocionalmente disponible y no ha sabido atender sus necesidades emocionales” y por eso manifiestan esa conducta. Cuando son niños y adolescentes suelen tener pocas relaciones sociales, están más interesados en objetos materiales o incluso culturales que en las personas, actualmente se podría hipotetizar que hacen un uso excesivo de las redes sociales. Se muestran perfeccionistas, analíticos, obsesivos, huraños, autosuficientes y arrogantes. En general no tienen conductas agresivas en la escuela ni en el instituto, aunque pueden presentar estallidos de rabia puntual y de hostilidad contenida. De adultos son personas frías, introvertidas, distantes, autosuficientes, reacias al compromiso emocional, poco sociables y solitarias ya que no sienten la necesidad de tener amigos. Son narcisistas y no suelen pedir ayuda cuando tienen problemas.

Los tres tipos de apego descritos inicialmente por (Ainsworth, 1967), han sido los considerados en la mayoría de las investigaciones sobre apego, de hecho, dos de las pruebas para su evaluación en personas adultas, el CAMIR y el IPPA, solo tienen en consideración estos tres grupos. Sin embargo, algunos años después (Main, & Solomon, 1986), tras analizar 200 grabaciones de la Situación Extraña, propusieron la existencia de un cuarto tipo que denominaron Inseguro Desorganizado y que inicialmente fueron considerados como inclasificables: Este grupo de niños, al reunirse con su madre tras la separación, muestran una variedad de conductas confusas y contradictorias. Por ejemplo, pueden mirar hacia otro lado mientras son sostenidos por la madre, o se aproximan a ella con una expresión monótona y triste. La mayoría de ellos comunican su desorientación con una expresión de ofuscación. Algunos lloran de forma inesperada tras mostrarse tranquilos o adoptan posturas rígidas y extrañas o movimientos estereotipados. Cuando fueron bebés no pudieron generar una interiorización clara de la figura de apego o no disfrutaron de la permanencia suficiente y estable por sufrir un maltrato severo o abandono de forma prolongada, que le permitiera desarrollar adecuadamente sus funciones mentales. En la mayor parte de los casos son niños que sufrieron maltratos físicos y psicológicos explícitos.

Según (Siegel 2007), “los padres o cuidadores se caracterizan por ser fuente de terror para estos niños. Su conducta es amedrentadora o de cambios bruscos independientemente de la conducta de su hijo. Tales conductas temerosas y amenazantes de los progenitores son interiorizadas desorganizadamente por el bebé”. Muchos de estos padres padecen alcoholismo, drogadicción, trastornos mentales, etc. Se han dado casos extremadamente duros de violaciones a niñas de muy corta edad. Presentan recelo y temor ante la figura de apego, conductas contradictorias en presencia de la madre: aproximación, resistencia, evitación, presencia de estereotipias, balanceo, expresiones rígidas. Para (Hesse & Main, 1999), “el niño experimenta un miedo sin solución” y, por lo tanto, la única opción que tiene para sobrevivir es la disociación: apartarse de sí mismo, distanciarse de sus procesos mentales, desconectarse de su cuerpo, de sus emociones y pensamientos. Como dice (Gonzalo, 2016), es la única defensa posible. Cuando son niños y adolescentes muestran estallidos de cólera, son hostiles, agresivos, no prevén el peligro, tienen ansiedad muy elevada, presentan inestabilidad emocional y social, se muestran desconcertantes, muy infantiles, tienen un comportamiento superficial con los desconocidos, rechazan el contacto físico, culpan a los demás de sus conductas violentas, cuentan mentiras, realizan robos, son crueles con los animales. Este tipo de apego en la base de muchos trastornos como algunos tipos de TDA-H combinado, trastornos negativistas desafiantes, trastornos explosivos intermitentes y trastornos de conducta, siguiendo la clasificación del DSM-5. Cuando son adultos las características de la adolescencia se agudizan, tienen tendencia a sufrir trastornos mentales como el trastorno límite de la personalidad o el trastorno antisocial. En casos extremos también puede encontrarse en la base de la personalidad psicopática.

Es importante resaltar que nadie establece un tipo de apego totalmente seguro o totalmente inseguro y que todas las personas tienen en mayor o menor proporción características de los cuatro tipos, es muy difícil encontrar un único tipo en una misma persona.

Pueden darse, de hecho, es muy habitual, construir tipos de apego diferentes con a la madre y con el padre, pero, en cualquier caso, el más influyente es el que se genera en la relación con el cuidador principal durante los dos primeros años de vida. Remarcar de nuevo, como bien dice (Lafuente, & Cantero, 2015), que “El apego temprano influye, pero no determina al menos como único factor, la personalidad adulta”

En cuanto a su prevalencia los datos varían considerablemente de unas investigaciones a otras, podemos hablar de que el 60% de los niños muestran un apego seguro mientras que el 40% muestran un apego inseguro según (Shemmings & Shemmings, 2014), y basándonos en los estudios de (Van Ijzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999), la prevalencia muestra que el 62% muestran un apego seguro, el 15% un apego inseguro evitativo, el 9% un apego inseguro ambivalente y el 14% un apego inseguro desorganizado. No obstante, estos porcentajes deben ser interpretados con cierta relatividad dada la escasez de trabajos rigurosos que los repliquen.

3. EL TRASTORNO DEL APEGO REACTIVO

Es un tipo de trastorno caracterizado por formas inapropiadas y trastornadas de relación social en la mayoría de los contextos. Puede manifestarse en la forma de una persistente incapacidad para iniciar o responder a la mayoría de las interacciones sociales de una manera apropiada, conocida como forma «inhibida», o manifestarse como una sociabilidad indiscriminada, como es el caso de una excesiva confianza con extraños y que es denominada forma «desinhibida»

El término se utiliza tanto en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) de la Organización Mundial de la Salud utilizada por los médicos, como en el Manual diagnóstico y estadístico de

los trastornos mentales (DSM-V5 de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, utilizada por psicólogos y pedagogos. A continuación, se muestran los criterios diagnósticos del DSM-5

Tabla 1. Trastornos relacionados con traumas y factores de estrés.
Trastorno de apego reactivo 313.89 (F94.1)

A. Patrón constante de comportamiento inhibido, emocionalmente retraído hacia los cuidadores adultos, que se manifiesta por las dos características siguientes:

1. El niño raramente o muy pocas veces busca consuelo cuando siente malestar.
2. El niño raramente o muy pocas veces se deja consolar cuando siente malestar.

B. Alteración social y emocional persistente que se caracteriza por dos o más de los síntomas siguientes:

1. Reacción social y emocional mínima a los demás.
2. Afecto positivo limitado.
3. Episodios de irritabilidad, tristeza o miedo inexplicable que son evidentes incluso durante las interacciones no amenazadoras con los cuidadores adultos.

C. El niño ha experimentado un patrón extremo de cuidado insuficiente como se pone de manifiesto por una o más de las características siguientes:

1. Negligencia o carencia social que se manifiesta por la falta persistente de tener cubiertas las necesidades emocionales básicas para disponer de bienestar, estímulo y afecto por parte de los cuidadores adultos.
2. Cambios repetidos de los cuidadores primarios que reducen la oportunidad de elaborar un apego estable (p. ej., cambios frecuentes de la custodia).
3. Educación en contextos no habituales que reduce en gran manera la oportunidad de establecer un apego selectivo (p.ej., instituciones con un número elevado de niños por cuidador).

D. Se supone que el factor cuidado del Criterio C es el responsable de la alteración del comportamiento del Criterio A (p. ej., las alteraciones del Criterio A comienzan cuando falta el cuidado adecuado del Criterio C).

E. No se cumplen los criterios para el trastorno del espectro del autismo.

F. El trastorno es evidente antes de los 5 años.

G. El niño tiene una edad de desarrollo de al menos 9 meses.

Especificar si: Persistente: El trastorno ha estado presente durante más de 12 meses.

Especificar la gravedad actual: El trastorno de apego reactivo se especifica como grave cuando un niño tiene todos los síntomas del trastorno, y todos ellos se manifiestan en un grado relativamente elevado.

Fuente: DSM-5

El trastorno del apego reactivo (TAR) surge del fracaso para formar un apego seguro con los cuidadores primarios en los primeros meses de vida. Tal situación puede, a su vez, ser consecuencia de graves experiencias de negligencia, abuso y separación abrupta de los cuidadores generalmente entre los seis meses y los tres años, o por la falta de respuesta, por parte del cuidador, a los esfuerzos comunicativos del niño. Los niños que manifiestan un trastorno del apego reactivo tienen modelos internos de las relaciones sumamente trastornados, son incapaces de aprender de las experiencias sociales, incluyendo el castigo, lo que les conduce a problemas posteriores de convivencia en principio, violencia después y de conductas antisociales y destructivas, en ocasiones sádicas con personas o animales, carecen de remordimiento, etc. todo ello suele desembocar en reiterados ingresos en centros de reeducación de menores y, posteriormente, de cárcel.

(Gonzalo, 2016), asegura que durante mucho tiempo mantuvo dudas sobre si el TAR y el Apego Desorganizado eran lo mismo o mantenían algún tipo de diferencia conceptual. El TAR es una categoría diagnóstica del DSM, mientras que el Apego Desorganizado es un tipo de apego descubierto por (Main, & Solomon, 1986), proceden de ámbitos científicos diferentes pero las semejanzas en la realidad son obvias. Este autor, al igual que (Lafuente & Cantero, 2015), concluye que en el Apego Desorganizado hay presencia de vínculo, existe una maltratadora como figura de apego mientras que en el TAR no existe la figura de esa cuidadora principal, sería el caso de los niños institucionalizados en orfanatos. No obstante, el propio (Gonzalo, 2016), asegura que en la práctica son muy difíciles de distinguir puesto que las problemáticas que presentan son prácticamente las mismas. Después de analizar las diferencias entre el DSM-IV y el DSM-5, se puede llegar a conclusiones ligeramente diferentes a las manifestadas por estos reconocidos expertos.

Tal como se observa en la figura 1 en DSM-IV la categoría F94 se llamaba “Trastorno de la vinculación de la infancia o la niñez”, terminología que todavía se puede encontrar en numerosos artículos científicos sobre el tema, y la dividía en dos tipos “Inhibido” y “Desinhibido”, en cambio en DSM-5 estos dos grupos, siendo catalogados con las mismas referencias “F94.1” y “F94.2” son considerados dos categorías diagnósticas diferentes. Por tanto, el tipo de apego que descubrió (Main & Solomon, 1986), está conceptualizado en DSM-5 como TAR siendo inexistentes las diferencias entre ambos.

DSM-IV	<ul style="list-style-type: none"> • F94.X Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez • F94.1 Tipo inhibido • F94.2 Tipo desinhibido
DSM-V	<ul style="list-style-type: none"> • F94.1 Trastorno del Apego Reactivo • F94.2 Trastorno de la relación social desinhibida

Figura 1. Elaboración propia

¿Cuál es el otro tipo de Desorganizado que DSM-5 denomina “Trastorno de relación social desinhibida”? Su origen es similar al “desorganizado-inhibido” pero la forma de reaccionar del menor es muy diferente. Estos chicos y chicas se muestran simpáticos, confiados, tienen el mismo trato con personas conocidas y desconocidas, las relaciones con sus iguales son amplias pero muy superficiales, presen-

tando conductas propias de niños más pequeños, suelen ser encantadores, zalameros, pero también muestran, al igual que los inhibidos, una habilidad muy reducida para responder emocional y socialmente de forma adecuada. A veces son líderes en sus clases, pero porque infunden mucho respeto, incluso miedo, a sus compañeros

Las características de este tipo de Apego Desorganizado-Desinhibido cuadran a la perfección con el “F94.2 Trastorno de relación social desinhibida” del DSM-5, tal como puede comprobarse a continuación.

Tabla 2. Trastornos relacionados con traumas y factores de estrés.
Trastorno de relación social desinhibida (F94.1)

A. Patrón de comportamiento en el que un niño se aproxima e interacciona activamente con adultos extraños y presenta dos o más de las características siguientes:

1. Reducción o ausencia de reticencia para aproximarse e interactuar con adultos extraños.
2. Comportamiento verbal o físico demasiado familiar (que no concuerda con lo aceptado culturalmente y con los límites sociales apropiados a la edad).
3. Recurre poco o nada al cuidador adulto después de una salida arriesgada, incluso en contextos extraños.
4. Disposición a irse con un adulto extraño con poca o ninguna vacilación.

B. Los comportamientos del Criterio A no se limitan a la impulsividad (como en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad) pero incluyen un comportamiento socialmente desinhibido.

C. El niño ha experimentado un patrón extremo de cuidado insuficiente como se pone de manifiesto por una o más de las características siguientes:

1. Negligencia o carencia social que se manifiesta por la falta persistente de tener cubiertas las necesidades emocionales básicas para disponer de bienestar, estímulo y afecto por parte de los cuidadores adultos.
2. Cambios repetidos de los cuidadores primarios que reducen la oportunidad de elaborar un apego estable (p. ej., cambios frecuentes de la custodia).
3. Educación en contextos no habituales que reduce en gran manera la oportunidad de establecer un apego selectivo (p.ej., instituciones con un número elevado de niños por cuidador).

D. Se supone que el factor cuidado del Criterio C es el responsable de la alteración del comportamiento del Criterio A (p. ej., las alteraciones del Criterio A comienzan tras el cuidado patógeno del Criterio C).

E. El niño tiene una edad de desarrollo de al menos 9 meses.

Fuente: DSM-5

Respecto a la prevalencia del Desorganizado en sus dos tipos, no se tienen datos en nuestro país. El trabajo más completo localizado se realizó en Dinamarca con 211 niños, encontrando una tasa de 0,9% a la edad de 18 meses.

En alguna ocasión este trastorno puede presentar comorbilidad con la discapacidad intelectual, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el trastorno negativista desafiante, el trastorno explosivo intermitente y el trastorno de conducta.

4. BASES NEUROLÓGICAS QUE SUSTENTAN LA RELACIÓN CAUSAL DEL APEGO CON LA CONVIVENCIA Y VIOLENCIA

Si el adulto proporciona caricias, alimento, y afecto se producen bajos niveles de cortisol, si el adulto no atiende adecuadamente y/o maltrata, se producen en el niño altos niveles cortisol. Si el maltrato es muy intenso o muy duradero (meses o años) de tanto activar este circuito y las conductas que conlleva, estas redes quedan conectadas y tenderán a activarse cuando un estímulo que guarde relación con lo vivido las reestimule, pudiendo llegar a convertirse en rasgo de la persona. Además, suelen darse respuestas de lucha y/o huida ya que la memoria emocional, puede olvidar los hechos, pero no las emociones que los generaron. (Siegel, 2007) (Gonzalo, 2016)

Según (Barudy, 2009), la ausencia de contactos físicos, de ternura y cuidados parentales adecuados, así como la sobreexcitación por experiencias traumáticas altera la organización de las zonas prefrontales, cuyo período sensible para su organización se sitúa entre 10 y 18 meses y las consecuencias que se generan son:

- Alteración de las capacidades de pensar, reflexionar, hacer proyectos y verbalizar la experiencia.
- Trastornos de la modulación emocional.
- Trastornos en las relaciones afectivas y sociales.
- Dificultades para manejar las frustraciones.
- Tendencia a pasar al acto directamente, generalmente mediante la agresión.

A continuación, se destacan algunas de las conclusiones experimentalmente evidenciadas:

- Los axones neuronales de los niños maltratados o abandonados son de menor grosor, además, las conexiones neuronales entre algunas áreas del cerebro presentan anomalías” (Cozolino, 2010).
- “El apego seguro no solo proporciona la seguridad psicológica que necesitamos para explorar el mundo, sino que, además, modela la estructura y función del cerebro” (Benito, 2013).
- “El desarrollo adecuado de nuestro sistema nervioso no solo depende de los genes, sino de la calidad de las relaciones sociales que establezcamos con los demás” (Siegel, 2007).

5. INDICADORES DEL TRASTORNO DEL APEGO EN LA EDAD ESCOLAR

(Levy, & Orlans, 1998), realizaron una lista de 34 indicadores propios de trastornos del apego, a continuación, se muestran una adaptación de los mismos propios de la edad escolar.

Indicadores del trastorno del apego observados en edad escolar

- Reaccionan frecuentemente con conductas de enfrentamiento o fuga sin que se pueda precisar los desencadenantes, además, las crisis pueden desaparecer súbitamente, generalmente dirigiendo su atención hacia otro tema de su interés.
- No muestran afectividad hacia los demás, ni con los iguales ni con los adultos, aunque algunos de ellos en ocasiones tratan de manipular al adulto en beneficio propio.
- No parecen distinguir bien unos adultos de los otros, no recuerdan sus nombres ni las emociones compartidas con ellos, aunque algunos tratan a los desconocidos como “viejos amigos” y pueden ser encantadores.
- No tienen claro si sus pensamientos o emociones provienen de ellos mismos o del entorno.
- No distinguen bien las situaciones graves de las que no lo son: p.ej. su reacción emocional puede ser la misma al derramar la leche de la taza encima de la mesa como al clavar un lápiz en el ojo de su compañero.
- Pocas veces dicen estar tristes, enfadados, aburridos, etc.
- Buscan la satisfacción inmediata de sus impulsos, presentan baja tolerancia a la frustración.
- Funcionan mejor si están con un adulto que en grupo con sus iguales.
- Pueden sentirse perturbados si deben elegir por sí mismos al tomar una decisión.
- En ocasiones la expresión de su mirada es como vacía o muy triste.
- En los casos más graves no es que necesiten el afecto del adulto, lo que necesitan es sentir la necesidad de afecto.
- Algunos de ellos ya tienen una idea vaga sobre sus problemas, han recibido muchos castigos y sermones, pero nunca ha habido un adulto que les explique por qué se comportan de forma tan disruptiva.
- Lo pasan mal, quieren cambiar, quieren ser como los demás, pero no saben cómo hacerlo.

6. ¿CÓMO DIAGNOSTICAR EL TAR Y EL TRSD?

Existe poca documentación sistemática sobre la epidemiología de estos trastornos, no está bien establecido su curso y suele ser complicado su diagnóstico. Asimismo, hay una falta de claridad sobre la presentación de los trastornos del apego más allá de los cinco años de edad. Y también, existen dudas para diferenciar claramente, como ya se ha señalado, entre un apego inseguro desorganizado y el trastorno del apego reactivo. De acuerdo a la Academia Estadounidense de Psiquiatría de Niños y Adolescentes (AACAP), los niños que muestran signos del trastorno del apego reactivo precisan una amplia evaluación psicopedagógica y un plan terapéutico muy personalizado.

Tales valoraciones requieren evidencias directamente obtenidas por medio de observaciones del niño interactuando con su cuidador primario y del análisis de su historial (si está disponible) de sus patrones de comportamiento con esos cuidadores. Son necesarias también observaciones del niño con adultos desconocidos y un historial completo de sus ambientes de cuidado, incluyendo pediatras, profesores, psicólogos, pedagogos o asistentes sociales.

6.1. Pruebas diagnósticas

Algunas de las pruebas diagnósticas utilizadas para niños son:

A partir de 2 años:

Variaciones de la técnica de situación extraña de Mary Ainsworth intentando simular

- Interacciones naturales entre el cuidador y el niño en presencia de juguetes
- Separaciones breves del cuidador y encuentros breves con extraños
- Episodios de reunión con el cuidador

De 3 a 7 años:

El procedimiento de historias incompletas de apego para determinar si el apego es seguro, ambivalente, evitativo o desorganizado

- Historia del zumo derramado
- Historia de la herida en la rodilla
- Historia del monstruo en la habitación
- Historia de la separación
- Historia del reencuentro de los niños con los padres

Según la AACAP, no se ha determinado con claridad si los trastornos del apego pueden ser diagnosticados de manera fiable en adolescentes y adultos, especialmente los desorganizados, dado que con el paso del tiempo las conductas pueden variar sustancialmente y enmascarar el diagnóstico. No obstante, existe un catálogo de pruebas que lo pretenden.

A partir de 8 años:

Entrevista de apego infantil de Fonagy y otros (2008).

Para adolescentes:

Inventario de apego con padres y pares (IPPA) Pardo (2006).

Para adultos

Cuestionario de apego adulto. Cantero y melero (2008)
Entrevista de apego adulto (AAI) Main
CAMIR de Pierreumbert et al.

7. CÓMO INTERVENIR PSICOPEDAGÓGICAMENTE

Según (Kierkegaard, 2012) “No se puede ayudar a una persona a menos que se haga un esfuerzo para comprender cómo la otra persona ve el mundo”. Es por ello que se hace necesario pasar del “qué hacer con el alumno con conductas violentas sin saber qué le pasa”, al “qué hacer por el alumno con conductas violentas sabiendo qué le pasa” y para ello el análisis de sus primeras experiencias de vida y el tipo de apego que en su día construyó son elementos fundamentales...

El objetivo de la intervención psicopedagógica debe de ser que el niño consiga deshacer el modelo de apego inseguro del pasado y consiga construir uno nuevo sobre bases seguras que le permita explorar el entorno de las personas y de las cosas con seguridad. Para comenzar, lo que se puede y se debe cambiar no es la conducta violenta del alumno, sino la mirada del maestro hacia ese alumno. La actitud es tan importante como la técnica, pero las dos son necesarias.

A continuación, se presenta un resumen de algunas de las técnicas para trabajar la rehabilitación de niños con esta sintomatología, son cuatro métodos encaminados a intervenir en la relación padres – hijos.

7.1. Método de Susan McDonough.

En este método se graba en vídeo los distintos tipos de interacción y tiene una duración entre 10 y 20 minutos. A través de una serie de preguntas se intenta facilitar la discusión con los padres sobre las interacciones positivas y negativas. Se utiliza para mejorar las interacciones y el vínculo entre ambos. Es una técnica bastante eficaz en padres de alto riesgo

7.2. Método Watch, Wait and Wonder de Cohen.

En este método se analizan las interacciones iniciadas por el niño, discutiéndose posteriormente con los padres y el terapeuta lo que ellos han observado y cuál ha sido su experiencia emocional. Tiene una duración entre 20 y 30 minutos de juego con la madre o sustituto durante los cuales se instruye a la madre para que se siente en el suelo con el niño y siga las demandas que él le haga. Es importante que la madre no inicie nunca la interacción. En la posterior entrevista con el especialista deben manifestar sus sentimientos y las dificultades experimentadas durante la sesión.

La técnica ha sido utilizada para incrementar el vínculo y mejorar el funcionamiento del niño en otras áreas.

7.3. Método de Diane Benoit.

Esta técnica se utiliza en niños diagnosticados de apego desorganizado, siendo sus objetivos la reducción de conductas específicas en los padres, tales como agresividad y enfrentamientos, desorientación y aislamiento. Intenta incrementar la sensibilidad y empatía de los padres. Consta de unas 5-7 sesiones en donde se analizan las grabaciones en vídeo realizadas normalmente en la casa. A lo largo del programa los padres reciben información sobre cuidados y características de desarrollo del niño.

7.4. Método de psicoterapia niño-padre.

Este último método suele utilizarse cuando se presume una duración larga e intensiva. Se dedican 90 minutos en cada sesión, una vez por semana y durante un año. La intervención se focaliza en las relaciones emocionales experimentadas tanto por el niño como por la madre. Se analizan, también, los antecedentes traumáticos de la madre.

8. MODELO PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA SOCIAL SEGÚN N.P. RYGAARD DESDE LA ESCUELA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el trato con niños con trastorno de apego desorganizado severo se presenta a continuación el modelo de N.P. Rygaard (2006) para desarrollar la conciencia social desde el ámbito escolar.

El método consta de siete fases:

En la primera fase, se debe reparar en las pautas de comportamiento anormales. Para ello se utiliza el primer mes en clase para observar los problemas específicos de comportamiento de cada niño y cómo entran en relación o evitan hacerlo con los educadores. Se debe anotar cualquier comportamiento que según la experiencia no sea normal: cualquier cosa que el niño haga (como gritar o ser violento con los otros) o la forma en que lo hace.

En la segunda fase se debe orientar la acción hacia los esquemas, ya que el niño que tiene trastorno de apego desorganizado tiene muy escasa conciencia de sí mismo, de sus esquemas de comportamiento y de su impacto en el entorno. Los niños más privados de contacto no tendrán ninguna conciencia de sí mismos, y los menos cuidados se sentirán tan inseguros que buscarán constantemente una confirmación externa a su existencia, reclamando constantemente la atención. Al final de la jornada, los niños deben estudiarse en un espejo y ver y comentar sesiones cortas de video tomadas durante el día. El profesional debe ayudar simplemente a reconocer lo que el niño hace por rutina, no se debe alabar ni recriminar el comportamiento, se debe proporcionar un feedback neutro cuando se observa el comportamiento.

En la tercera fase, se trabaja en reconocer modelos de comportamiento ya que nadie enseñó al niño a comportarse, nadie le enseñó qué debía hacer. Un niño puede aprender a manejar todos los problemas que tiene (escaparse, pelearse, no ser capaz de escuchar, mirar una cosa todo el tiempo, discutir lo que el profesor dice, agredir a otros, sentirse sin valor, desconfiar, llamar la atención para que la profesora le vea, tener crisis de rabia sin razón, detestar a otros niños...). No tiene por qué sentir cariño si no puede (es posible que sea desapegado), pero sí debe aprender a comportarse bien con el profesor y en clase. Los problemas del niño se deben a una falta temprana de apego, responde del modo que sabe hacerlo. Se termina esta fase cuando el niño reconoce y dice algo de sus propios esquemas de comportamiento y proclama “yo hago esto y lo otro”. No hay que olvidar que el niño con trastorno del apego no es consciente de sí mismo ni del impacto que produce en el ambiente. El objetivo es que el niño se dé cuenta de ese impacto.

En la cuarta fase se deben ejercitar variaciones en el comportamiento. El objetivo de la fase IV es utilizar las variaciones como un medio de controlar su propio comportamiento. En el momento en el que el niño puede utilizar una variación en un esquema, este ya no será un acto impulsivo. Se les demuestra que es posible hacer cualquier cosa de una manera diferente.

En la quinta fase, se utiliza la clase como “laboratorio de comportamientos alternativos”, en lugar de prohibir o interrumpir los comportamientos negativos, los ejercicios están previstos para desarrollar modelos más maduros a partir de los originales (los anteriores, de bebé). Se hace un laboratorio, donde el niño puede dar sugerencias para añadir calidad al comportamiento que le dará más oportunidades de aceptación y de alcanzar sus objetivos. Para empezar, se explica a los niños que el bebé sabio siempre quiere algo cuando se pone a gritar, a golpear o a llorar: puede tener hambre o quiere llamar la atención sobre él. Esto es con lo que se trabaja ahora: cómo obtener lo que se quiere. Se le dice “Si lo haces bien, puedes obtener lo que deseas. Si no, la gente te rechazará o te castigará”. Se debe mostrar cómo comportarse adecuadamente para obtener lo que se quiere, por ejemplo, los niños se sitúan en círculo y eligen un comportamiento familiar habitualmente inaceptable que pueden trabajar para me-

jorar. Un niño lo realiza; luego el maestro organiza un breve debate de grupo y se presentan cuestiones tales como: “¿Qué más podemos hacer aquí? ¿Se puede hacer de otra forma? ¿Qué me proponéis?”. Después de cada sugerencia, el comportamiento se reinterpreta con la nueva modificación. “¿Qué te parecería a ti si alguien te hiciera lo mismo?; ¿si alguien te hablara de esta forma?” El profesional decide si un modelo llevará al resultado deseado o no. Se puede utilizar una escala de actuación de uno a diez y dar pequeños premios si se alcanza un determinado número de puntos.

En la fase seis se utiliza el laboratorio en la vida global de la clase, se elige cualquiera de los nuevos comportamientos perfeccionados y convertidos en reglas de vida en clase, fuera de las sesiones. Se escogen solo unos pocos y se explican en qué situaciones tienen que utilizarse.

Por último, en la séptima fase, se enseña a los otros lo que se hace en clase. Ésta recibe a otros niños o profesores, y se les explica todo lo que han aprendido y cómo van desapareciendo los problemas de violencia y convivencia.

9. CONCLUSIONES

Durante demasiados años la teoría del apego de John Bolwy ha estado infravalorada y limitada a unas escasas líneas en algunos manuales generalistas, sin embargo, en los centros de protección de menores - antiguos reformatorios- se ha venido produciendo auténticos desfiles de jóvenes terriblemente dañados en lo más profundo de sus procesos cognitivos y con graves minusvalías emocionales que no fueron detectadas ni tratadas en sus momentos más críticos. Niños mal diagnosticados como TDA-H o Negativistas Desafiantes, explicaciones superficiales y erróneas de los profesionales de la psicología y la pedagogía, atribución de responsabilidades a la familia como único elemento etiológico sin alcanzar a comprender que también ellas fueron víctimas de pasados turbulentos, inexistencia de metodologías pedagógicas específicas y eficaces, etc., están siendo errores habituales que deben ser corregidos, desde planteamientos científicos, por el bien de los niños y niñas que lo sufren, de sus compañeros y sus familias, y de la propia sociedad. Sociedad que detrae considerables cantidades de fondos para intentar corregir tardíamente lo que no fue capaz de prevenir y resolver en el momento adecuado. El fracaso con estos niños no solo está siendo pedagógico, también psicológico y social, cada adolescente que entra en un centro de menores es un fracaso de toda la sociedad. La clave fundamental de este situación ha sido, y sigue siendo, la falta de comprensión de su peculiar forma de pensar y sentir, si no disponemos de un instrumento teórico explicativo de calidad, no será posible realizar acciones pedagógicas eficaces. El desenpolvamiento de la teoría del apego y su crucial importancia en la conformación de la personalidad, está siendo fundamental para acercarnos a comprender lo que nos resultaba incomprensible, saber que cuando un niño con TAR sale corriendo del aula, después de haber lanzado al suelo todo lo que ha encontrado a su paso, sin que nadie pueda identificar un antecedente conductual, es una respuesta al pánico que siente en esos instantes, es el primer paso para conseguir realizar la acción pedagógica adecuada. La falta de comprensión sobre el origen de la violencia de estos niños pone de manifiesto otro de los fracasos del conductismo, no se pueden comprender esas situaciones si nos limitamos a un mero análisis funcional de las conductas violentas porque el desencadenante de esa intensa disruptividad no está en provocaciones externas inmediatas e identificables, sino en unas funciones cerebrales fuertemente dañadas que han generado, ya no pensamientos concretos derivados del miedo, sino emociones de auténtico terror, sin que ni el propio sujeto pueda asociar a situaciones concretas de su pasado. No sabe por qué corre ni por qué rompe todo lo que encuentra a su paso, no recuerda nada concreto que le haga estallar en una crisis conductual tan intensa, pero el miedo se apodera de él y se defiende corriendo hacia ningún lugar. La huella de ese pasado dramático no fue grabada en su hemisferio izquierdo y por lo tanto no puede ni recordar ni explicar nada, fue en su

hemisferio derecho donde quedó la marca indeleble del daño, y ahora corre con la vana esperanza de que no le alcance la bofetada, el palo, el látigo, el violador... la evidencia más clara de lo que estamos diciendo es que esa carrera desahogada siempre termina de la misma forma: refugiándose debajo de una mesa o tras la primera puerta que encuentra abierta, aunque sea el cuarto de las escobas y allí se arrulla en posición fetal o con el consolador balanceo de todo su cuerpo. El adulto es hostil, todos los adultos son hostiles, no es una idea, no es un producto de la razón, es un sentimiento forjado con el hierro candente de experiencias violentas en sus primeros años de vida, y en demasiadas ocasiones, por ignorancia, se le confirma: “otra vez escondido ahí dentro, sal inmediatamente y vuelve a clase. Si continuas así se lo tendré que decir al director y te volverán a expulsar”.

No hemos tratado los temas, también importantes, de esos niños huidizos, que parecen no necesitar a nadie, que aparentan una exagerada independencia, arrogantes e insensibles (apego evitativo), ni el de aquellos otros que continuamente buscan la aprobación de su maestra y de sus iguales, que hacen regalos con la obsesiva intención de tener el afecto del otro a cualquier precio, incapaces de discrepar y de desarrollar criterios propios por miedo a provocar alejamiento (apego ambivalente); nos hemos centrado en los desorganizados, principalmente el inhibido, porque son ellos los que tienen mayor riesgo de exclusión social, son ellos los que manifiestan desde sus primeros años de escolaridad, unas conductas desadaptadas muy intensas que generan miedo en sus iguales y rechazo en sus familias, a veces también en sus maestros, por el riesgo que puede suponer para la integridad física de sus iguales. Frente a todo ello una gran mayoría de profesionales, especialmente de abnegadas maestras y maestros, mediante ensayo y error van buscando fórmulas para intentar frenar tales embestidas, las consultas a los orientadores no suelen serles útiles, porque todavía son mayoría los que desconocen los motivos que llevan a estos chicos a esos actos violentos, y ellos deben estar trabajando día tras día con este alumno tan difícil y con 24 más. Es por ello que hemos pretendido con el presente trabajo resaltar la importancia que tiene la difusión entre los profesionales de la educación (maestros, profesores, pedagogos, etc...) la teoría del apego y sus consecuencias. Desde la comprensión es más fácil la intervención.

Otro aspecto que necesita de estudio exhaustivo es el de la evaluación y diagnóstico precoz de los tipos de apego mencionados, las pruebas existentes tienen un carácter exclusivamente proyectivo, con el riesgo interpretativo que ello conlleva, y están diseñadas desde ámbitos sajones, muy alejados de nuestra realidad. Sería el paso previo a la elaboración de programas de intervención multidisciplinarios que permitieran mejorar no solo las conductas de estos niños y niñas, sino sus deterioradas representaciones mentales y, sobre todo, optimizar su desarrollo emocional y social.

Pero no se puede caer en planteamientos exclusivamente academicistas, todo lo dicho no serviría de nada si no se desarrollara todo un catálogo de estrategias y técnicas de intervención que permitieran a estos chicos y chicas sanar sus heridas. No es tarea fácil, en Dinamarca y Alemania existen centros específicos para este tipo de alumnado, pero desde una visión inclusiva, desde una visión de escuela en la que todos y todas deben tener su lugar y recibir la atención pedagógica más acorde con sus necesidades, debe ser la escuela de su barrio, la escuela de su pueblo, el lugar más adecuado, no es cuestión de crearles otros muros en colegios diferentes, bastantes barreras internas tienen como para que la sociedad les añada otras tan duras o más que las suyas propias, no nos quejemos de su posterior exclusión social, ellos han vivido y siguen viviendo en la exclusión, en el desamparo y rechazo que entre todos los hemos generado. Pero para darles respuestas educativas eficaces es necesario el conocimiento técnico, una actitud de análisis y de investigación en la acción permanente. Debe ser el entusiasmo y las ganas de ofrecer las mejoras educativas más eficaces de todos los que nos dedicamos a la enseñanza, cada cual desde su lugar: universidad, orientadores, inspectores, directores, maestras, etc. quienes vaya-

mos, con el esfuerzo diario, acercándonos a ese objetivo mágico: darle a cada niño y niña aquello que necesita. Y en este territorio conocer en profundidad la teoría del apego de John Bolwy, es fundamental porque estamos convencidos, como dice nuestro admirado José Luis Gonzalo Marrodán, de que “*si se siguieran los postulados de la teoría del apego, el mundo se transformaría radicalmente*”.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M. (1967). *Infancia en Uganda*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Ainsworth, M., Bell, S. (1970). *Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña*. Lecturas de psicología del niño, Vol. 1, 1978. Madrid: Alianza.
- Barudy, J. (2009). *Los buenos tratos a la infancia* (1st ed.). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Benito, R. (2013) *Cerebro resiliente*. Power point presentado en las I Conversaciones de Apego y Resiliencia. San Sebastián: Documento no publicado.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo* (1st ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Celedón, J., Barón, B., Martínez, P., Cogollo, M., & Miranda, M. (2016). *Estilos de apego en un grupo de jóvenes con rasgos antisociales y psicopáticos*. Revista Encuentros, 14(1). <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.675>
- Cozolino, L. (2010). *Neuroscience of psychotherapy. Healing the social brain*. (2nd ed.) New York: W.W. Norton & Company.
- Gonzalo, J. (2009). *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego* (1st ed.). [Montevideo]: Libros en red.
- Gonzalo, J. (2016). *Vincúlate* (1st ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Harlow, H. (1971). *Learning to love* (1st ed.). San Francisco: Albion Publishing Company.
- Hesse, E., & Main, M. (1999). *Second generation effects of unresolved trauma in normal treating parents: Dissociated, frightened, and threatening parental behavior*. Psychoanalytic Inquiry, 19(4), 481-540. <http://dx.doi.org/10.1080/07351699909534265>
- Kierkegaard, S., & Rivero, D. (2012). *El concepto de la angustia* (1st ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Lafuente, M., & Cantero, M. (2015). *Vinculaciones afectivas* (1st ed.). Madrid: Larousse - Ediciones Pirámide.
- Leahey, T. (2013). *Historia de la psicología* (1st ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Levy, T., & Orlans, M. (1998). *Attachment, trauma, and healing* (1st ed.). New York.
- Lorenz, K. (2011). *Fundamentos de la etología* (1st ed.). Barcelona: Paidós.
- Main, M. & Solomon, J. (1986) *Discovery of a new, insecure-disorganized / disoriented attachment pattern*. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds), *Affective Development in Infancy*, pp. 95-124. Norwood, New Jersey: Ablex,
- Oriol, X. (2013). *Jóvenes delincuentes tutelados: perfiles delictivos, desarrollo socioemocional y apego*. Universitat de Lleida.
- Redondo, L., Martín, A., Fernández, J., & López, J. (1988). *Un análisis de la relación entre ambiente familiar y delincuencia juvenil*. Revista De Psicología Social, 3(2), 165-180. <http://dx.doi.org/10.1080/02134748.1988.10821582>
- Rygaard, N. P. *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Gedisa. Barcelona 2008.

-
- Schaffer, H., & Emerson, P. (1964). *The Development of Social Attachments in Infancy*. Monographs of The Society For Research In Child Development, 29(3), 1. <http://dx.doi.org/10.2307/1165727>
- Shemmings, D. & Shemmings, Y. (2014) *Assessing disorganized attachment behaviour in children: an evidence-based model for understanding and supporting families*. Child and Family Social Work, 20 (2). pp. 252-253.
- Siegel, D. (2007). *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Van Ijzendoorn, M., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. (1999). *Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae*. Development and Psychopathology, 11(2), 225-250. <http://dx.doi.org/10.1017/s0954579499002035>

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. PRINCIPIOS Y DIRECTRICES DE FUTURO

Ramón López Martín
Universitat de València

Fecha de recepción y de aceptación: 27 de junio del 2019, 26 de diciembre del 2019

“El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron”.

Jean Piaget

Resumen: La apuesta por la innovación docente y la exigencia de repensar la formación del profesorado se han convertido, en estos últimos tiempos, en elementos centrales del discurso pedagógico e indicadores inexcusables para evaluar la mejora de la calidad educativa. En este trabajo nos aproximamos al concepto de cultura de innovación y planteamos la necesidad de su integración en el curriculum de formación del profesorado: la apuesta por la centralidad del estudiante en los procesos de formación en competencias, capacitar a los docentes con las herramientas necesarias para reflexionar sobre su propia práctica, impulsar el trabajo colaborativo, impulsar la integración de la virtualidad y la digitalización en el ámbito docente o la participación en escenarios de transferencia de buenas prácticas, son los pilares donde debe cimentarse la construcción de esta cultura de innovación. Para finalizar abordamos algunos de los desafíos de futuro de la innovación en la formación del profesorado, poniendo en valor directrices como la construcción de la ciudadanía, el refuerzo de la convivencia, la apuesta por la inclusión, el impulso de la excelencia o la importancia de la formación permanente de los docentes a lo largo de toda su carrera profesional.

Abstract: The commitment to teaching innovation and the need to rethink teacher training have become, in recent times, central elements of pedagogical discourse and inexcusable indicators to assess the improvement of educational quality. In this work we approach the concept of innovation culture and we propose the need for its integration into the teacher training curriculum: the commitment to the centrality of the student in the competency training processes, to train teachers with the necessary tools to reflect on their own practice, promote collaborative work, promote the integration of virtuality and digitalization in the teaching field or participation in scenarios of transfer of good practices, are the pillars where the construction of this culture of innovation should be based. Finally, we address some of the future challenges of innovation in teacher training, highlighting guidelines such as the construction of citizenship, the reinforcement of coexistence, the commitment to inclusion, the promotion of excellence or the importance of the permanent training of teachers throughout their professional career.

Hace ya varios años, junto con otras compañeras y compañeros, alguno de ellos a los que siempre he considerado mis maestros en las Ciencias de la Educación, tuve el honor de participar en el nacimiento de esta Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía, Crónica (nº 1, 2016), con una reflexión que trataba de aproximarse a las raíces identitarias del perfil de la profesión pedagógica, en la idea de significar un ámbito de conocimiento que habiendo transcendido el “arte” de sus orígenes, se ha consolidado como “ciencia” y aspira a ganarse el futuro de la “profesión”. Hoy, bajo la amable invitación de nuestro Presidente del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana, vuelvo a las páginas de esta Revista con una temática no muy alejada a aquélla, en la medida en que la innovación docente y la formación del profesorado son dos elementos consustanciales a la dedicación pedagógica.

La innovación docente como recurso para la mejora de la calidad educativa, desde hace ya algunas décadas, ha mimetizado de forma nuclear la actualidad del discurso pedagógico, en busca de un marco epistemológico y conceptual adecuado; por otro lado, es difícil encontrar informe o documento de organismo nacional e internacional dedicado a la profesión docente que no destaque el papel relevante del profesorado como centro neurálgico de ese mismo proceso de mejora de la calidad en el ámbito educativo y la necesidad de repensar las claves de su formación y el desarrollo de su carrera profesional. Ante estas realidades, no debe extrañar que desde un criterio eminentemente pedagógico sea pertinente plantearnos cuáles son los principios básicos sobre los que deben construirse las políticas de innovación, sobre todo pensando en este escenario de la formación del profesorado, y tratar de vislumbrar algunos de los retos del futuro inmediato. Así pues, el objetivo de estas líneas que quiero compartir con los lectores de esta Revista Científico Profesional, no es otro que contribuir a perfilar el desafío anunciado, en la medida de ofrecer una serie de reflexiones que, sin pretender agotar una temática extensa y compleja que exige otros formatos de investigación ya iniciados, pongan en valor el concepto de cultura de innovación y su oportuna presencia en el currículum de formación del profesorado.

Y es que resulta una evidencia afirmar que el papel del profesor ha cambiado radicalmente en estos últimos tiempos, asumiendo nuevas responsabilidades en tareas cada vez más complejas. Atrás ha quedado el viejo “arte y oficio de enseñar” donde el dominio de un determinado saber especializado era suficiente para enfrentarse con éxito a las tareas educativas. En la actualidad, hablar de enseñanza, docentes, contenidos, lecciones, asignaturas, métodos, exámenes... y no hacerlo de educación, aprendizaje, estudiantes, competencias, destrezas, actitudes, valores, formación de la personalidad, educación del ciudadano, mediación... no tiene demasiado sentido, ni significa entender lo que supone la educación en las sociedades del cambio vertiginoso en las que nos encontramos. Capacitar pedagógicamente al profesorado para estas tareas educativas, dotarle de las herramientas necesarias para constituirse en un elemento activo de cambio, impulsarlo como eje del liderazgo de la innovación educativa, suponen componentes inexcusables en una formación docente de calidad.

1. DEL CONCEPTO INDIVIDUAL A LA CULTURA DE INNOVACIÓN

El término innovar, según recoge el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), significa “alterar cosas introduciendo novedades”, por lo que queda identificado a conceptos como cambio, transformación, reforma o renovación. Toda innovación supone un cambio, aun cuando no todo cambio puede calificarse como innovación docente, en la medida en que éste debe implicar una planificación razonada y de mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La innovación de ningún modo puede entenderse como una actividad meramente puntual, sino que debe ser considerada como un proceso continuo, con sus impulsos y retrocesos, orientado hacia la alteración de la realidad vigente.

Aun cuando la literatura científica nos ha ofrecido multitud de definiciones sobre un concepto polisémico y pluridimensional (Imberón, 1996; Carbonell, 2002; Cebrián, 2003; Martínez Bonafé, 2008, entre otros), nosotros entendemos por innovación docente todas aquellas acciones planificadas (no algo aleatorio sino intencional) encaminadas a producir un cambio pedagógico (el cambio es la causa y fin de la innovación) que propicie la mejora en los discursos y prácticas educativas, sometiendo a revisión la totalidad del proceso curricular; no se trata de cambiar solo el “cómo”, los modos de hacer (innovación meramente instrumental), sino ante todo el “por qué” y el “para qué”, es decir, el sentido y significado de la propia acción pedagógica. Hablar de innovación es hablar de aquellas propuestas que nos llevan a enseñar mejor y aprender mejor; se trata de convertir la necesidad del cambio en oportunidad de mejora.

Ahora bien, poco importa la existencia de más o menos expertos (frikis, dirían algunos) o contar con una parte del profesorado extremadamente militante y entregado a la innovación; de nada sirven procesos innovadores aislados que representan mejoras efímeras de pequeño grupo no asumidas desde la institucionalidad de los centros... es necesario apostar por construir una cultura de innovación: una actitud proactiva, una sensibilidad especial en la totalidad de la comunidad educativa, orientada a la adaptación al cambio constante, al impulso de la creatividad, al diálogo con un futuro renovador que asegure una mejora permanente en la calidad educativa (López Martín, 2017).

Al margen de los pilares sobre los que descansar esta cultura de innovación, a los que dedicaremos el apartado siguiente, como toda obra de construcción precisa la solidez de unos cimientos bien armados. En este caso, nos referimos a una adecuada vertebración de las tres dimensiones o niveles de determinación del proceso curricular: el científico o discurso teórico de los expertos que, desde la academia preferentemente, realizan investigaciones y van marcando el ideal de las innovaciones pedagógicas; el normativo o administración de los gestores encargados de asumir el impulso legislativo para propiciar la implementación de estos ideales; y, finalmente, el docente o la complicidad de los docentes con las normas e ideales propuestos para modificar, con su práctica cotidiana, la realidad de los procesos de enseñanza.

Sin un entramado sinérgico de estos tres escenarios, sin la colaboración comprometida de cada una de estas lógicas (investigadores, gestores y profesores), resulta prácticamente imposible hablar de innovación educativa; los encuentros o desencuentros, progresos y resistencias, coherencia o disonancia, entre este triángulo de perspectivas van marcando la calidad de los procesos educativos. Como hemos dejado escrito en otro lugar (López Martín, 2018: 59), “el correcto funcionamiento de los engranajes del proceso de determinación curricular suponen una condición inexcusable, quizás no suficiente, pero imprescindible, para el desarrollo de los procesos de innovación educativa y la conformación de esa cultura de innovación docente que proponemos: la unidad del discurso científico con la práctica docente, a través de una correcta traducción de los principios orientadores por parte de la dimensión administrativa, supone la vitamina necesaria para el crecimiento de los procesos de innovación”.

La reciente historia de la educación en España está salpicada por numerosas reformas que, al ser percibidas como normativas impuestas, no han logrado la complicidad del profesorado y su impacto de cambio en la realidad del sistema educativo ha sido ciertamente escaso. No debemos olvidar, como ya dejó escrito Fullan (1991: 117), que “los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan”, toda vez que “son los actores decisivos de los procesos de cambio educativo y las innovaciones, tanto pedagógicas como tecnológicas, solo son viables si cuentan con la complicidad y el protagonismo de los docentes” (Michavila, 2009). Es verdad que esta actitud de compromiso profesional del estamento docente debe contar con la “generosidad” de las administraciones, bajo el diseño de un currículum oficial flexible que permita espacios para la autonomía y la creatividad innovadora de

la comunidad educativa, huyendo del “determinismo curricular” y la consiguiente desvalorización del profesorado (Gimeno Sacristán, 2009), al situarlo como mero ejecutor de unas políticas en las que no se siente partícipe. Otra vez, los encuentros y desencuentros de las culturas de la escuela.

Así pues, esta estructura de relaciones sinérgicas de las dimensiones de la acción pedagógica, además de soportar el peso del edificio del desarrollo curricular, debe potenciar el fortalecimiento de una serie de pilares sustentadores de esta cultura de innovación; dicho de otra manera, fundamentadas las circunstancias facilitadoras por parte del discurso científico y las prescripciones de la administración, como hemos puesto de relieve, la complicitad y compromiso del cuerpo docente deberá asumir la autoridad que le corresponde en la conformación y desarrollo de esta cultura de innovación.

2. PRINCIPIOS SUSTENTADORES DE LA CULTURA DE INNOVACIÓN

Este liderazgo de los docentes en la configuración de una cultura de innovación exige una adecuada formación, tanto inicial como permanente, concretada en una serie de aspectos a los que hemos considerado como los “pilares” o principios fundamentales de la innovación. Ante la imposibilidad de profundizar en la totalidad de extensión de esta materia tan poliédrica (son todos los que están, pero no están todos los que son), nos vamos a detener en aquellos que nos parecen más relevantes en el momento actual de la evolución pedagógica de las sociedades del siglo XXI.

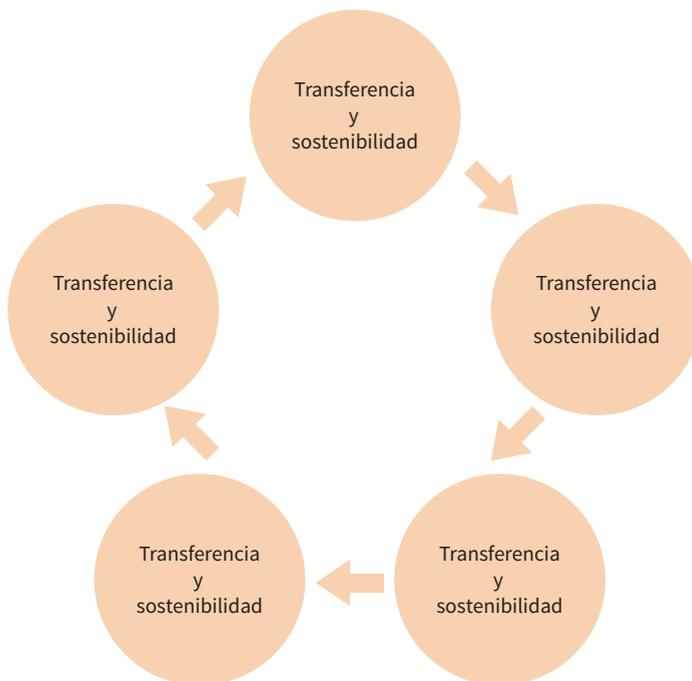


Figura1. Principios sustentadores de la cultura de innovación

2.1.- El aprendizaje como centro o el valor de la docencia

La construcción de una sólida cultura de innovación tiene como primer pilar de sujeción la puesta en valor de la docencia. Resulta absolutamente inexcusable hacer de la enseñanza una opción atractiva socialmente y valorada por la totalidad de la ciudadanía; un reconocimiento que permita seleccionar a los mejores estudiantes y retener a los docentes eficaces, con una estructura de formación continua adecuada, sin interrupciones a lo largo de la vida académica de los enseñantes, en el marco de una carrera profesional basada en estímulos constantes y el reconocimiento de los méritos acreditados.

Ahora bien, hablamos de un modelo docente donde ya nadie discute la apuesta por la centralidad del estudiante como centro de gravedad de los procesos de formación en competencias de aprendizaje (J. Tourón y D. Martín, 2019: 41-103), lo que ha venido a reforzar la exigencia de orientar las metodologías a la renovación de los estilos de enseñar y de las maneras de aprender. El rancio tradicionalismo (uso exclusivo de la lección magistral y pasividad a ultranza del estudiante), debe ser definitivamente desechado, profundamente renovado. Ya no es suficiente la fría transmisión de contenidos condenados a una vertiginosa caducidad, se trata -ahora- de construir competencias, de enseñar a pensar de forma crítica, de sedimentar actitudes, de aprender habilidades y destrezas a través de un fuerte componente de prácticas curriculares, en definitiva, de asumir herramientas que permitan aprender a aprender y transformar la información en conocimiento; de la omnipresencia del profesor como única fuente de información y eje neurálgico del modelo de enseñanza, se pasa a la centralidad del estudiante y la relevancia de un proceso de aprendizaje significativo y de calidad, lo que no debe restar un ápice a la función de liderazgo que debe asumir el profesorado, como recientemente ha recordado la profesora sueca I. Enkvist (2016).

Estos cambios curriculares (de los contenidos a las competencias, de la enseñanza al aprendizaje), como no puede ser de otra manera, exigen repensar el rol desempeñado por alumnos y profesores. Si el estudiante debe asumir un papel activo, en una apuesta cómplice con el aprendizaje autónomo y una sensibilidad especial por las actividades prácticas cooperativas, el profesorado debe ser consciente que el saber es algo necesario, pero no suficiente para saber enseñar, lo que implica una imprescindible capacitación pedagógica orientada a asumir un peso específico en el aprendizaje y preparación del futuro profesional de sus estudiantes.

2.2.- La reflexión sobre la propia práctica. Aprender a desaprender.

Y en este impulso de curiosidad profesional por hacernos preguntas o buscar nuevos caminos es inexcusable repensar de forma permanente nuestra propia práctica, no tener miedo a compartir la experiencia del otro y con el otro, en el marco de una autonomía pedagógica necesaria; en otras palabras, convertir el desarrollo del currículum en escenario privilegiado de la cultura de innovación. Repensar tu propia práctica significa, entre otras cosas, dar más importancia a los procesos que a los resultados; establecer un diálogo entre la tradición del gremio y la cultura innovadora; mantener una actitud de investigación en el marco de tu propia aula, deconstruir y reconstruir el currículum una vez tras otra con el objetivo de plantearse “el qué” enseñamos; buscar metodologías novedosas y participativas (“cómo” lo enseñamos); dar voz al estudiante, en un clima de participación de toda la comunidad educativa; apostar, en definitiva, por el aprendizaje del estudiante como núcleo de todo el edificio formativo.

Ahora bien, una vez más, hay que afirmar que todo esto no será posible sin una sólida capacitación del profesorado, que le permita implementar una nueva forma de entender el ejercicio de la profesión (Imbernón, Gimeno, Rodríguez y Sureda, 2017): los currículos de formación inicial deberán integrar competencias encaminadas a ofrecer a los futuros docentes destrezas y habilidades para desarrollar

ese espíritu investigador, sedimentando la actitud del cambio hacia la mejora constante; la formación permanente, engranada en un todo continuo, deberá hacer posible el reciclaje profesional adecuado para mantener actualizadas las competencias adquiridas.

Con todo, esta apelación a una sólida formación de nuestro profesorado debe ir acompañada de una actitud de complicidad vocacional con la enseñanza, lo que hemos llamado “aprender a desaprender”. El docente innovador, mantener esta actitud de cambio constante hacia la mejora permanente, exige ser capaz de “aprender a desaprender” las inercias, de escapar de la rutina propia de las celdas de bienestar, de la zona de confort en las que nos refugiamos y donde nos auto-convencemos de la calidad de nuestras propias propuestas, bajo la falsa apariencia de que es muy difícil lograr su mejora y que poco o nada nos queda por aprender. Si no tenemos esa actualización constante quedaremos sepultados en la llamada “fuerza del gremio” y, como demuestra la historia del magisterio, acabaremos enseñando, pura y simplemente, como nos enseñaron. Nada hay más pernicioso para la innovación docente.

2.3.- La importancia de lo colaborativo. Desterrar la individualidad.

Tradicionalmente la escuela ha dado respuestas colectivas (iguales para todos) basadas en el trabajo individual de los docentes; ahora, por el contrario, debemos hacerlo justo al revés: ofrecer respuestas individualizadas desde el trabajo colectivo de equipos docentes. La calidad educativa no será una realidad sin un impulso decidido por mejorar la estrecha colaboración entre los docentes. Hargreaves (2009: 189) ya señaló la existencia de seis tendencias esenciales de las políticas educativas del futuro cercano, entre las cuales destaca la ruptura del aislamiento profesional: “Los maestros -escribe- solo pueden aprender una vez que salen de sus salones de clase y se conectan con otros maestros. Éste es uno de los principios fundamentales de las comunidades profesionales. Del mismo modo, las escuelas pueden aprender realmente solo cuando se conectan con otras escuelas”.

La innovación pasa, de manera destacada, por aprender competencias de trabajo colaborativo, de configurar equipos docentes; es el llamado “capital profesional” (A. Hargreaves y M. Fullan, 2014). La docencia se ha convertido en un trabajo imprescindible colectivo, aun cuando las estructuras organizativas no estén preparadas para favorecer ese trabajo cooperativo. Es inexcusable formar a nuestros futuros docentes en herramientas de trabajo en equipo, de formación de redes, de comunidades de profesionales; desterrar el solipsismo docente es uno de los desafíos más importantes del futuro inmediato para las políticas de innovación. Según estudios de la OCDE (TALIS 2013), la proporción de profesores españoles que nunca ha enseñando conjuntamente con otro u otros profesores es el 69,3%, la más alta de los países OCDE, 27 puntos porcentuales por encima de su media (41,8%) [...] Casi la mitad de los profesores en España (48,0%) declaran no haber participado nunca en actividades conjuntas con otras clases o asignaturas. Y es que nadie puede discutir que resulta una triste realidad el hecho de que la mayoría de los profesores trabajan solos, desconectados de sus compañeros, llegando a equiparar profesionalidad con la autonomía (A. Bolívar y R. Bolívar-Ruano, 2016).

Resulta necesario, por tanto, preparar al profesorado para enseñar a compartir dudas, contradicciones, fracasos, éxitos, etc. La profundidad del verdadero cambio educativo tiene lugar cuando la formación deja de ser un proceso de actualización desde arriba para convertirse en un espacio de reflexión conjunta, donde el docente no sea simplemente ejecutor de diseños curriculares en los que no participa y adquiera un papel activo como agente de cambio educativo. Reprofesionalizar la docencia pasa por hacer una apuesta decidida por mejorar la colaboración entre docentes, aumentando su autonomía y capital profesional.

2.4.- La apuesta digital y su integración docente.

Por otro lado, la integración de las nuevas tecnologías, en un proceso constante e imparable de expansión de la virtualidad y de la digitalización, debe ser otro de los pilares de los procesos de innovación docente: en un mundo digital no podemos prescindir de una educación digital (García Aretio, 2019). Esto no significa que su desembarco en el aula suponga, per se, buenas prácticas innovadoras, o que esta conectividad de la red agote la totalidad de la innovación, bajo el criterio de que no puede haber un cambio pedagógico que no sea mediado por una herramienta de sofisticada tecnología, en una visión puramente tecnocéntrica o de uso exclusivamente instrumental. En cualquier caso, es indiscutible el enorme potencial transformador de las tecnologías como elemento conformador de la cultura de innovación por la que venimos apostando a lo largo del trabajo.

Ahora bien, es necesario advertir algunas cautelas en el uso, que no abuso, de estas tecnologías y su relación con el ámbito del aprendizaje (Selwyn, 2016). Por un lado, hay que abandonar los modelos centrados en el docente, para potenciar los orientados hacia el trabajo del alumno y la conectividad; por otro, la competencia digital debe incorporar no solo el aprendizaje para el consumo, sino para el uso como recurso educativo de creatividad (formar “prosumidores” y no “consumidores”); finalmente, conviene no olvidar que el diseño de materiales digitales debe tener un proporcionado equilibrio entre la sofisticación tecnológica y la calidad pedagógica, pues no es extraño encontrar aportaciones cuyo deslumbrante soporte técnico no hace sino esconder modelos pedagógicos trasnochados y obsoletos. Apostamos, en definitiva, por una integración de las TIC en el ámbito docente y no tanto por la adaptación de la docencia a las TIC. Coincidimos con Pedró (2017: 22), cuando apunta que “la transformación de la educación no llegará de la mano de más tecnología, sino más bien de una reconstrucción de las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar e incluso darle alas”.

2.5.- Transferencia y sostenibilidad de las buenas prácticas.

El último de los pilares sustentadores de esta cultura de innovación en el que queremos ocuparnos es la capacidad de transferir buenas prácticas de innovación de unos contextos a otros, como garantía de sostenibilidad de las mismas; transferencia y sostenibilidad, son dos apoyos ineludibles para la construcción de la cultura de innovación. “Del mismo modo que un árbol no hace bosque -escribe F. Trillo (2008: 39)-, la innovación que descansa sobre profesores individuales no caracteriza todavía al centro como tal”, con lo que las posibilidades de supervivencia y posterior institucionalización de esas metodologías renovadoras son escasas, cuando no inexistentes.

Es muy habitual utilizar la metáfora de los fuegos artificiales para evidenciar los peligros de la innovación: son muy explosivos al principio, levantan gran admiración en sus inicios, pero su fogueidad se desvanece de forma muy rápida; si queremos que las acciones de innovación perduren, se consoliden en el tiempo, tengan un carácter sostenible, resulta imprescindible crear espacios para socializar las buenas prácticas, compartiendo experiencias que nos lleven a visibilizar adecuadamente el impacto de la innovación docente. De lo contrario, como suele ser habitual, las innovaciones son muy prometedoras pero se quedan en un alcance restringido, a modo de proyecto piloto.

Hoy en día, en las circunstancias del mundo hiperconectado en el que vivimos, además de espacios de relación y transmisión de información sobre elementos docentes, las redes de profesorado se han convertido en escenarios fundamentales para su propia formación, adquiriendo una importancia superlativa como nichos de aprendizaje general y, específicamente profesional (Onrubia, 2016). Algunos autores (Fernández Enguita, 2007), incluso, hablan de cinco tipos de redes en el ámbito de la educación: institucionales, profesionales, comunitarias, formativas y tecnológicas.

3. DIRECTRICES DE FUTURO DE LA CULTURA DE INNOVACIÓN

Una vez realizada la aproximación al concepto de cultura de innovación (“el qué”) y puestos en valor los principios sustentadores o pilares sobre los que descansar la estructura de las políticas innovadoras (“el cómo”), nos ocuparemos ahora del “para qué” debemos innovar, o lo que hemos llamado, las directrices de futuro de la cultura de innovación. Al igual que en los casos anteriores, las limitaciones propias de un trabajo de estas características nos impide ciertos niveles de profundidad en nuestro análisis y, simplemente, permite acercarnos al enunciado de algunas de esas directrices; en cualquier caso, invitamos al lector a completar la radiografía presentada con sus propias propuestas o aportaciones.

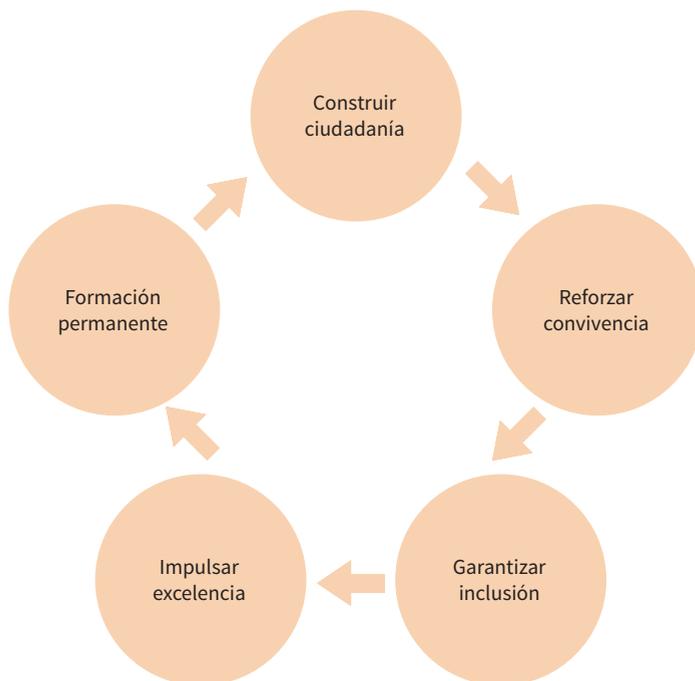


Figura2. Directrices de futuro de la innovación en la formación del profesorado

3.1.- Construir ciudadanía.

En primer lugar, ni la educación, en general, ni las políticas de innovación, en particular, deben renunciar a la construcción de una ciudadanía participativa, solidaria, crítica y responsable, como uno de los objetivos fundamentales, tanto del presente como del futuro inmediato. Ciudadanía y educación, innovación y ciudadanía, se necesitan y vivifican recíprocamente, se retroalimentan de manera sinérgica, por lo que apostar por la educación, como escribí hace algún tiempo (R. López Martín, 2013), supone, en su sentido más esencial, trabajar por construir ciudadanía.

La escuela del mañana, como columna vertebral de este proceso, no sólo debe fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes

y libertades fundamentales en los que se asienta una ciudadanía democrática, sino que debe constituirse en un taller experiencial donde se consolide el ejercicio de estos ideales. La tarea pedagógica del llamado “oficio de la ciudadanía” deberá ser asumida por el profesorado de la totalidad de niveles educativos, que deberá convertirse en un formador de esa ciudadanía, lo que implica adquirir las competencias necesarias para ofrecer herramientas de aprendizaje a los alumnos de ese ejercicio responsable de la vida democrática.

3.2.- Reforzar convivencia.

La convivencia, la capacidad de interactuar con los otros, en esta sociedad multicultural, de diálogo entre culturas, con un alumnado cada vez más diverso en el origen familiar, social, cultural y en cuanto a capacidades e intereses, se presenta como uno de los medios más adecuados para garantizar ese ejercicio de una ciudadanía crítica, libre y responsable. Quizás por ello, entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática ha pasado de ser una máxima pedagógica aceptada de forma mayoritaria, a convertirse en un reto educativo de primer orden; el escenario escolar, se presenta como el espacio privilegiado, un taller práctico para su aprendizaje.

El profesorado deberá saber y saber enseñar a participar, a comprometerse en proyectos comunes, a cooperar, a ser responsables, tolerantes, solidarios, disponer de habilidades sociales, a gestionar los conflictos interpersonales; en definitiva a transmitir toda una serie de competencias cívicas necesarias en las sociedades del siglo XXI (L. García Raga y R. López Martín, 2011). El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las potencialidades educativas de la mediación y la resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la gestión de la autonomía pedagógica de los centros docentes, entre otros aspectos, nos parecen algunas de las líneas preferentes a desarrollar en proyectos de innovación.

3.3.- Garantizar inclusión.

Las políticas educativas están llamadas a convertirse en una medida de refuerzo o de garantía social que asegure unos niveles mínimos de bienestar, tanto individual como colectivo; la innovación, por tanto, debe apoyar la garantía de esos niveles mínimos, posibilitando el reconocimiento de una serie de libertades y derechos fundamentales y, sobre todo, la capacitación pedagógica para el libre ejercicio de esos derechos y libertades. No hay plenitud de derechos sin educación, ni puede haber, bajo ningún concepto, un bienestar universal para todos los seres humanos sin formación. La educación, conviene recordarlo una vez más, es el derecho más básico de todos, en la medida en que representa la puerta de entrada inexcusable para la puesta en acción de todos los demás, constituyéndose en la fuerza transformadora de mayor potencia.

Y esta llamada a la equidad, a una educación de calidad para todos, pasa por capacitar al docente en las habilidades necesarias orientadas a responder a las exigencias de la diversidad y ser capaz de trabajar por conformar una escuela inclusiva, que ofrezca a toda la comunidad educativa no una simple y superada igualdad de oportunidades, sino oportunidades para la igualdad, en el horizonte de la conformación de sociedades más justas, comprometidas y solidarias (Echeita y Duck, 2008).

3.4.- Impulsar excelencia.

El último tercio del siglo pasado significó para el sistema educativo español, entre otros muchos aspectos, la superación de ciertos déficits que nos alejaban de los países europeos de nuestro entorno

y que habían puesto de manifiesto las insuficiencias en la construcción del Estado moderno para consolidar como servicio público un sistema escolar obligatorio y gratuito. Los esfuerzos en cuanto a la universalización de la educación básica y las políticas de fomento de la igualdad, llevadas a cabo en los años de la Transición Democrática, elevaron los indicadores cuantitativos de escolarización al umbral de las democracias occidentales, a cuyo modelo -por fin- se integraba nuestro País.

Por otro lado, las reformas de las estructuras educativas trataron de impulsar igualmente la mejora de la calidad, si bien es cierto que en un segundo plano y con resultados menos relevantes. Hoy día, ya no basta con garantizar el acceso de todos a la educación, conviene emplazar al futuro a prestar una atención especial a las políticas dirigidas a incrementar la calidad, lo cual no significa orillar el trabajo por consolidar los esfuerzos realizados. Apostar por la excelencia, sí, sin duda, confirmar la equidad, también; ese es el reto del futuro inmediato de una educación de calidad para todos (Schleicher, 2018).

Y en esta tarea, como venimos defendiendo, la contribución de las políticas de innovación y la labor del profesorado resultan verdaderamente imprescindibles: mejorar su formación, capacitarlo con las competencias adecuadas, dotarle de las habilidades necesarias para implementar nuevas metodologías, configurarle como el líder de la construcción de la cultura de innovación, ofrecerle la autonomía curricular necesaria, facilitarle la colaboración y el trabajo en redes cooperativas, impulsar la actividad de repensar su propia práctica de manera constante, dignificar su condición económica, superar el deficiente sistema de incentivos, en definitiva, dignificar la percepción social del ideario colectivo sobre su figura... son realidades necesarias para ese futuro innovador de calidad.

3.5.- Formación permanente.

El aprendizaje a lo largo de la vida (Belando-Montoro, 2017) es considerado por los organismos supranacionales y las propias administraciones educativas nacionales como uno de los principales objetivos de la educación desde hace varias décadas (Unesco, 2014). Si es indiscutible en cualquier contexto laboral, en el ámbito de la formación del profesorado adquiere tintes de auténtica necesidad, toda vez que la formación inicial de las maestras y maestros ya no es la simple transmisión de un saber que les duraba toda su vida profesional; ya no existe una etapa determinada en que el profesorado se forma y otra en la que desarrolla su práctica educativa; por el contrario, debe ser todo un continuum, por lo que es necesario reivindicar la formación permanente del profesorado desde un modelo renovado, claramente diferente al desarrollado en la actualidad.

En este sentido, es necesario huir de la acumulación de cursos aislados, a modo de recetas mágicas válidas para todo, centradas en la exposición de instrumentos metodológicos, asumidas de forma acrítica y que, más allá de la eficacia, no favorecen en el profesorado la posibilidad de pensar su propia enseñanza, ni provocar la innovación educativa; algunos, han designado este modelo de formación con la metáfora de “pastillas de aprendizaje”, creyendo que su ingestión aseguraba -de facto- el conocimiento e implementación práctica de ese contenido. No por recibir mucha formación, aun cuando esté ligada a estos conceptos, el profesor se convierte en innovador.

La ascensión del aprendizaje a lo largo de la vida debe reportar al campo de la formación permanente del profesorado, la importancia de la globalidad de la carrera profesional, asegurando una continuidad ininterrumpida en la formación, desde las etapas iniciales, pasando por el periodo de inducción a la docencia y la posibilidad incentivada, en horario laboral, de formación a lo largo de todo el ejercicio profesional. Eso sí, con un sistema de incentivos acorde a los países de nuestro entorno europeo.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN. PARA SEGUIR AVANZANDO

En primer lugar, cabe insistir en que todos estos principios, pilares y directrices de futuro sustentadores de una urgente e irremplazable cultura de innovación, analizados en este trabajo u otros que podríamos haber incluido y que han quedado en el tintero por limitaciones de espacio, no alcanzarán su verdadero sentido si no somos capaces de encontrar una complicidad convergente entre los diferentes niveles de determinación curricular (científico, político y docente); es, sin duda, la primera condición para seguir avanzando. Por otro lado, hay que ser conscientes de la necesidad de apostar por una innovación más centrada en las personas que en los procedimientos, en la actitud creativa que en las inercias rutinarias, en la colaboración de todos que en el solipsismo individualista, en el aprendizaje auténtico que en banales enseñanzas, en hacer la tecnología más humana y no solo al humano más tecnológico, en recuperar -en definitiva- en toda su dignidad “el oficio de educar”.

Y todo ello exige repensar la formación del profesorado en el marco de entender el curriculum como escenario de actuación y desarrollo de esa cultura proactiva o sensibilidad especial de la totalidad de la comunidad educativa hacia la mejora permanente de la calidad docente que hemos denominado cultura de innovación. Un profesorado nutrido por los mejores estudiantes, bien formado pedagógicamente, fortalecido en un periodo de inducción o prácticas formativas de acceso a la función pública docente, con competencias para mostrar su liderazgo en los procesos de innovación educativa, preocupado por repensar su propia práctica de forma permanente, abierto al trabajo colaborativo, no ajeno a procesos de investigación sobre metodologías renovadoras, capacitado para impulsar escenarios de creatividad, cómplice con el aprendizaje de sus estudiantes, comprometido con un reciclaje profesional a lo largo de toda su vida activa, decidido en la participación de redes y comunidades de profesionales, en definitiva, consciente de la importancia y el carácter imprescindible de su labor pedagógica para ganar el futuro de la educación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BELANDO-MONTORO, M. R. (2017), “Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- BOLÍVAR, A. y BOLÍVAR-RUANO, R. (2016), “Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades”, *Educar em Revista*, Curitiba, 62.
- CARBONELL, J. (2002), “El profesorado y la innovación educativa”, en CAÑAL DE LEON, P. (Coord), *La innovación educativa*, Akal, Madrid, pp. 11-26.
- CEBRIÁN, M. (2003) (Coord.), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*, Narcea, Madrid.
- ECHEITA, G. y DUK, C. (2008), “Inclusión Educativa”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6 (2), número monográfico.
- ENKVIST, I. (2016), *El complejo oficio del profesor*, Madrid, Fineo Editorial.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007), “Redes para la innovación educativa”, *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-30.
- FULLAN, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Chicago, Teacher College.
- GARCÍA ARETIO, L. (2019), “Necesidad de una educación digital en un mundo digital”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 22 (2).
- GARCÍA RAGA, L. y LÓPEZ MARTÍN, R. (2011), “Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias”, *Revista de Educación*, 356, 531-55.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2009), “El Currículum como texto de la experiencia de la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje”, *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, 6, 1-13. <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324015502/5.pdf>
- HARGREAVES, A. (2009), “El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión”, *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, 19, 181-95.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014), *Capital profesional*, Madrid, Morata.
- IMBERNÓN, F. (1996), *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina.
- IMBERNÓN, F.; GIMENO, J.; RODRÍGUEZ, C. y SUREDA, J. (2017), “El profesorado, su formación y el trabajo educativo. Por otra política educativa”. Foro de Sevilla. <https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2013), “Apostar por la educación: construir ciudadanía. El desafío de las sociedades del siglo XXI”, en MONTANÉ LÓPEZ, A. y SÁNCHEZ-VALVERDE, C. (Coords.), *Derechos Humanos y Educación Social*, Valencia, Editorial Germania, pp. 153-65.
- Id., (2017), “Hacia una innovación docente de calidad de la educación superior. Claves para su reflexión”, *Foro Educativo*, 28, 11-28.
- Id. (2018), “La cultura escolar como escenario para la innovación educativa”, en PALLARÉS, M.; CHIVA, O.; LÓPEZ MARTÍN, R. Y CABERO, I., *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*, Barcelona, Octaedro, pp. 53-62.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008), “¿Pero qué es la innovación educativa?”, *Cuadernos de Pedagogía*, enero, 2008, 78-82.
- MICHAVIDA, F., 2009, “La innovación educativa. Oportunidades y barreras”, *Arbor*, Revista de Ciencia Pensamiento y Cultura, 185, 3-8.
- ONRUBIA, J. (2016), “Por qué aprender en red? El debate sobre las finalidades de la educación en la nueva ecología del aprendizaje”, en GROS, B. y SUÁREZ-GUERRERO, C., *Pedagogía Red. Una nueva educación para tiempos de internet*, Barcelona, Octaedro, pp. 13-35.
- PEDRÓ, F. (2017), *Tecnologías para la transformación de la educación*, Madrid, Fundación Santillana.
- SCHLEICHER, A. (2018), *Primera Clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*, Madrid, Fundación Santillana, OCDE.
- SELWYN, N. (2016), *Is Technology Good for Education?*, Cambridge, Polity Press
- TALIS 2013. *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe español, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014.
- TOURÓN, J. y MARTÍN R., D. (2019), *Aprender y enseñar en la universidad hoy. Guía práctica para profesores*, Logroño, UNIR.
- TRILLO, F. (2008), “El reto de las titulaciones de educación. Otra crónica a 7 de marzo del 2008”, *Educación XXI*, 11, 19-41.
- UNESCO (2014), *Unesco. Education Strategy 2014-2021*, Paris, Unesco.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS

Ana Marina Vallés Medrano
Universidad Católica de Valencia

Elena López Luján
Universidad Católica de Valencia

Fecha de recepción y de aceptación: 11 de noviembre del 2019, 26 de diciembre del 2019

Resumen: Los principales convenios y leyes educativas vigentes en la actualidad coinciden en remarcar la importancia de la educación como camino hacia sociedades más justas, igualitarias y sostenibles. Para guiar a las sociedades futuras hacia valores más tolerantes y democráticos tenemos que trabajar desde la educación en todas sus etapas, para ello, es importante abordar términos como inclusión y equidad, como medidas de respuesta a la diversidad humana que existe en nuestro planeta. Para ello, el siguiente artículo abordará qué actuaciones educativas permiten crear entornos educativos inclusivos y equitativos, en cualquier etapa educativa, desde la infancia hasta la vida adulta.

Palabras clave: Inclusión, equidad, universalidad, currículum para todos, diversidad, valores democráticos, acceso, participación, aprendizaje.

Abstract: The main current educational conventions and laws coincide in highlighting the importance of education as a path towards fairer, more egalitarian and sustainable societies. To guide future societies toward a more tolerant and democratic values have to work from education in all its stages, for this reason, it is important to deal with terms such as inclusion and equity, as a response to human diversity that exists in our planet. For this, the next article will address what educational actions allow you to create inclusive and equiva educational environments, in any educational stage, from childhood to adulthood.

Keywords: Inclusion, equity, universality, curriculum for all, diversity, democratic values, access, participation, learning.

1. INTRODUCCIÓN

En 2015, se celebró en Corea el Foro Mundial sobre la Educación, concluyendo con la Declaración de Incheon para la Educación 2030, dando origen a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), que establecen una relación directa entre Desarrollo Sostenible y Educación. Ambos documentos reconocen la importancia de la educación para transformar la vida de las personas. El principal objetivo de la Declaración de Incheon (2015, p. 32): “proporcionar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todos los niveles, primera infancia, primaria, secundaria, superior, formación técnica y profesional”, hace hincapié en que todas las personas “deberían tener acceso a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

A nivel mundial se presenta un marco normativo donde la educación es clave para el desarrollo sostenible, la única vía a través de la cual las personas podrán desarrollar todas sus habilidades y construir sociedades más sólidas, justas y solidarias. Este mensaje se concreta en la agenda Educación para Todos 2030 (UNESCO, 2015) y sus ambiciones educativas se plasman en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que pretende: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Esta visión de la educación tiene su referencia en el Marco Estratégico en Educación y Formación (ET 2020), que contempla 4 objetivos estratégicos: equidad, calidad educativa, aprendizaje permanente, cohesión social, emprendeduría e innovación; y se desarrollan en 6 ámbitos prioritarios, siendo uno de ellos “la educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas”.

Por ello, este trabajo pretende asentar las bases ideológico-procedimentales de la inclusión educativa. Para ello, se analizarán aspectos que debe contemplar un Centro Educativo para atender a la diversidad desde un punto de vista inclusivo y qué actuaciones teórico-prácticas debe llevar a cabo.

2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA INCLUSIÓN

La inclusión se entiende como el principio para la mejora de la educación y de la sociedad. Se trata de una realidad en numerosos programas desarrollados en diferentes países, tales como: Comunidades de aprendizaje (1995), Success for All (Slavin, 1996), No Child Left Behind Act (NCLB, 2001), Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2002), Universal Design for Learning (Rose, Meyer 2002), Every Student Succeeds Act (ESSA, 2015). Todos estos programas parten de una educación única para todos los niños, no diferenciada para un grupo de estudiantes que pueden tener unas características de exclusión o discapacidad determinada. Tal como marca la UNESCO, “en la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales...” (Hineni, 2001, p.8).

De acuerdo con el *Index for Inclusion* (2011), los modelos educativos inclusivos se basan en tres dimensiones: crear culturas inclusivas, establecer políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Las culturas inclusivas son el pilar fundamental, ya que como Booth y Ainscow (2011, p. 50) afirman “es cuando se produce una diferencia en la cultura a partir de las políticas y las prácticas, cuando es posible que la inclusión se mantenga.” Las culturas educativas son creadas por comunidades de personas, con nuestras creencias y valores, “establecen un sentido colectivo de cómo se hacen las cosas y cómo deberían hacerse” (Booth, y Ainscow, 2011, p.50). Según Ainscow (2001, p. 5) “la cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos.” Por consiguiente, aquellos Centros Educativos que tienen o quieren tener culturas inclusivas han de plantearse dos retos sobre los que empezar a construir su paradigma educativo: cómo está construida la comunidad y qué valores inclusivos hay establecidos. El primer reto plantea una reflexión

sobre las relaciones personales existentes entre la comunidad educativa y sobre la ideología del Centro como modelo de ciudadanía democrática. El segundo hace referencia a los valores existentes, el respeto por los derechos humanos, por el planeta, el incremento de la participación, las altas expectativas para todos, la convivencia para la resolución de conflictos, el bienestar personal y el clima de trabajo.

La reflexión y el trabajo sobre estos apartados nos llevarán a crear comunidades educativas seguras, afectuosas y colaboradoras. Cuando los valores inclusivos son compartidos por toda la comunidad se sientan las bases de una escuela inclusiva. Asegurarse una cultura inclusiva asegura una continuidad y solidez al proyecto de escuela inclusiva, porque la cultura va intrínseca en cada individuo, forma parte de él porque se ha construido en comunidad y está imbuida en las identidades de cada persona que forman parte de esa comunidad. Schein (1992, p.12) afirma que el contenido por el que se forman culturas en los Centros Educativos viene establecido por un “patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas”.

Así pues, las culturas se asientan en valores y estos “son la base de todas las acciones, de todas las prácticas en las escuelas y de todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales... Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a las acciones y los valores de la inclusión de la mejor manera posible” (Booth, 2006, p. 212).

Cuando determinados valores son llevados a la práctica se producen entornos educativos inclusivos. Pero ¿qué tipo de valores? Aquellos que representan el afán por superar la exclusión, la marginación y promover la participación colectiva. Según establece el *Index* (2011, p. 25) “existen cinco valores -igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad- que pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas.” La igualdad es que todas las personas tienen “igual valor.” Este concepto puede generar mucha controversia, pues a menudo no valoramos todas las vidas como de “igual valor.”

Así, vemos que “todas las personas poseen -no sólo un valor intrínseco inestimable- sino también que son intrínsecamente iguales en lo que se refiere a su valor, más allá de cualquier deficiencia física, psíquica o sensorial. Esto no equivale a decir que no existan diferencias entre las personas. No debe confundirse la diversidad (diferencia) con desigualdad. La igualdad parte de la diversidad... Por ello una sociedad que respeta auténticamente el principio de igualdad es aquella que adopta un criterio inclusivo respecto a las diferencias humanas y las tiene en cuenta de forma positiva...” (Asis, Bariffy y Palacios, 2007, p. 102).

Igualdad no significa que todos tienen que ser tratados por igual, sino que todos van a tener las mismas oportunidades de estar, participar y aprender en el proceso educativo a lo largo de su vida. En lo referente a la educación inclusiva “se ha configurado como “un derecho” más, con todo su significado y fuerza jurídica en el entramado de derechos sociales o de “ciudadanía” que Naciones Unidas reconoce, ampara y promueve” (Echeita y col., 2013, p.4). De este modo, la inclusión educativa no queda ya en el marco de los principios, buenas intenciones, recomendaciones o criterio orientativo. Que la educación de calidad sea un derecho conlleva la obligación por parte de las autoridades a establecer las condiciones para hacerla realidad.

Otro valor importante en el desarrollo de culturas inclusivas es la participación. La apertura de los centros educativos a la comunidad y especialmente a las familias provoca beneficios a nivel académico

y de convivencia. La participación desde el diálogo con los demás basado en la igualdad nos lleva a establecer una comunidad. Una comunidad inclusiva “a través de culturas que fomentan la colaboración” (Index, 2011, p. 27) y la solidaridad, entendiendo que el avance y el progreso es mejor cuando las personas se asocian en acciones conjuntas y colaborativas.

Otro de los valores es el respeto a la diversidad. En ocasiones se confunde diversidad con grupos diferentes a “nosotros”. Cuando las comunidades se establecen como homogéneas y viven la diferencia como inferioridad, emerge la discriminación y la exclusión.

“El desafío y el dilema de la diversidad, que es el núcleo de la educación inclusiva, tiene que ver con reconocer que vivimos en un mundo donde la diversidad de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar o crear, entre otras muchas, es la norma y donde la creciente y compleja interdependencia de un mundo globalizado nos conduce a la imperiosa necesidad de aprender a valorar dicha diversidad y a convivir respetuosa, solidaria y dignamente con ella. Para ello “la escuela”, nuevamente, debe ser, en primer lugar, el microcosmos de esa sociedad inclusiva deseada, el lugar privilegiado donde enseñar a todo el alumnado a convivir y aprender con y de la diversidad” (Echeita y col. 2013, p. 2-3).

Por último, el valor que refuerza las estructuras de las culturas inclusivas es la sostenibilidad. Bokova, (2015, p.12) afirma que “se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta. ...Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad [...] de promover los tipos correctos de valores y habilidades que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica juntos”.

Una vez establecido el marco de las culturas inclusivas, el segundo aspecto a tener en cuenta son las políticas inclusivas. Estas tienen especial relevancia en dos líneas de trabajo: “el desarrollo de un Centro Escolar para todos y la organización del apoyo a la diversidad” (Index, 2011, p. 101). Desarrollar un Centro para todos significa cuestionarse el enfoque participativo, el tipo de liderazgo, la valoración de los trabajos realizados, la admisión del alumnado, los criterios de constitución de grupos, la accesibilidad del centro y la apuesta por un desarrollo sostenible. Un centro que atiende a la diversidad tiene especial atención a las formas de apoyo, al tratamiento de las lenguas, a las medidas de asistencia escolar, a la convivencia, a la eliminación del bullying, ...

Dentro de las políticas inclusivas el concepto de “apoyo” tiene otra concepción, entendiéndose como “todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (Index, 2011, p. 48). “Cuando las actividades de aprendizaje las diseñamos para apoyar la participación de todos los estudiantes, y no de unos cuantos, la necesidad de apoyo individual se reduce” (Index, 2011, p. 48). El apoyo a la diversidad trata de “reducir las barreras al aprendizaje y promover la participación movilizando los recursos disponibles” (Index, 2011, p. 47).

Por último, las prácticas inclusivas pretenden “poner en el centro de la reflexión cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y se aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro” (Index, 2011, p. 50). Estas deben centrarse en la construcción de un currículum para todos y en cómo vamos construyendo el aprendizaje. Por ello, todos los alumnos tendrán presencia, participación y aprendizaje (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, p. 25).

Respecto al concepto de “presencia,” este se refiere al lugar físico donde están los alumnos. De manera que todos los alumnos, independientemente de sus características o circunstancias personales deben estar presentes en el aula. Aunque no es suficiente con estar, hay que hacer y aprender. Los alumnos

tienen que tener una participación, académica y social, así como bienestar emocional.

Para estas variables, “la inclusión compromete una tarea ineludible de identificar y remover, en su caso, las barreras que, desde distintos planos de la vida escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los alumnos en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro, precisamente, su presencia, aprendizaje o participación” (Echeita y col, 2008, p. 159).

Este punto es fundamental para que las prácticas inclusivas consigan su objetivo. Centrar nuestros esfuerzos en eliminar o minimizar esas barreras nos garantizará un buen camino hacia la inclusión. Pero, debemos entender el concepto de “barreras”, tal como indica Booth y Ainscow, (2000, p. 21) “cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado.”

Así, podemos visualizar barreras en los contextos en donde los alumnos se desarrollan y en los que interactúan con sus características personales y sociales. Cualquier dificultad educativa tiene que ver con barreras de acceso, participación o aprendizaje. Las dificultades por tanto no son individuales, sino que se crean en el contexto y mediante las interacciones entre los individuos. Por ello es necesario que centremos nuestros esfuerzos en identificar cuáles son y cómo podemos minimizarlas o eliminarlas de nuestros contextos educativos. Añón, García y Pastor (2018, p. 45) elaboran un estudio donde nos ayudan a identificar la realidad del contexto escolar para eliminar o reducir las citadas barreras.

3. APLICACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL

La necesidad de ofrecer una respuesta de calidad ante la diversidad no solamente es un objetivo educativo, tal y como demuestra la teoría del Diseño Universal (DU). Este surge como un movimiento arquitectónico en los años ochenta en EEUU, que se define como la creación de productos y entornos diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados. Dicho movimiento defiende realizar un diseño arquitectónico en dónde, desde el momento inicial, se considera a la diversidad de la población, de manera que los elementos de accesibilidad quedan integrados en el proyecto global, lo cual en muchos casos resulta más estético y menos costoso. De esta manera, responder a las necesidades de las personas con discapacidad beneficiaba a todos (*Center for Universal Design*, 2008).

Bajo este paradigma de accesibilidad para todos y con la intención de aplicar los principios del DU en el ámbito pedagógico se desarrollaron diversos enfoques pedagógicos (Ruíz, Solé, Echeita, Salas y Datsira, 2012): “Universal Instructional Design” (UID); “Universal Design for Instruction” (UDI); “Universal Design in Education” (UDE); “Universal Design for Learning” (UDL).

3.1.- El enfoque del Universal Instructional Design (UID).

El UID fue desarrollado para proporcionar “universalidad” en entornos de enseñanza universitaria. Los principales autores de este enfoque son: Silver, Bourke y Strehorn (1998); Palmer (2002) y Bryson (2003), siendo utilizado en las universidades norteamericanas de Minnesota y Massachusetts, así como en la mayoría de las universidades canadienses de Ontario, Toronto, Guelph y British Columbia, entre otras.

El alumnado que está en las aulas tiene diferentes estrategias y estilos de aprendizaje, por ello resultaría muy complicado diseñar e impartir la enseñanza específicamente para cada estudiante. De

este modo el *UID* pretende eliminar las barreras y ofrecer un contexto de aprendizaje más significativo para cada alumno, respetando los principios descritos por Chickering y Gamson (1987): fomentar el contacto entre estudiantes y profesores, desarrollar reciprocidad y cooperación entre los alumnos, alentar el aprendizaje activo, ofrecer rápidamente un feedback, dejar bien claro el tiempo disponible para realizar una tarea, comunicar altas expectativas y respetar los diversos talentos y formas de aprender.

Como caso práctico del *UID* encontramos *The Universal Instructional Design Implementation Guide*, elaborada por la Universidad de Guelph de Canadá. Este caso resaltó que la eficacia académica de los estudiantes fue significativamente más alta cuanto mayor fue el nivel de implementación de *UID*, adicionalmente supuso una garantía de mejorar la accesibilidad a todos los estudiantes sin necesidad de realizar adaptaciones curriculares (Yuval, Procter, Korabik y Palmer, 2004).

Según *The Universal Instructional Design Implementation Guide* (Palmer, Caputo, 2002) el *UID* se caracteriza por siete principios y una evaluación posterior de su implementación. Véase Cuadro:

Principio 1	
Definición	Las actividades y materiales docentes deben ser accesibles y equitativos. De esta manera podemos encontrar contenidos estructurados en entornos digitales o lectores de pantalla.
Evaluación	¿Habéis tenido algún problema para acceder al material del curso o para participar en alguna actividad esencial relacionada con esta asignatura?
Principio 2	
Definición	Las actividades y los materiales docentes deberían ser flexibles en cuanto al uso, la participación y la presentación. Cuando la enseñanza está diseñada para dar respuesta a los diversos estilos de aprendizaje se permite al estudiante tener diferentes vías de acceso a la información y de demostrar su conocimiento. Para ello se puede realizar conferencias en línea, debates, evaluación de portfolio, lecturas en formatos alternativos o trabajos en grupo.
Evaluación	¿Como profesor, proporciono en la asignatura una diversidad de actividades y materiales que responden a vuestras preferencias y estilos de aprendizaje? ¿Os ofrezco distintas posibilidades para presentar vuestras actividades de modo que permitan demostrar vuestro aprendizaje en función de vuestras necesidades y habilidades?
Principio 3	
Definición	Las actividades y los materiales docentes deberían de ser sencillos y coherentes, deben estar diseñados para ser utilizados de manera intuitiva.
Evaluación	¿Existe confusión o inconsistencia entre los objetivos del curso, sus expectativas y / o cómo se presenta el curso?
Principio 4	
Definición	Las actividades y los materiales docentes deberían presentarse claramente y percibirse fácilmente. Para ello podemos encontrar proyecciones con formatos de letra accesibles, diversidad en los formatos de las actividades, hablar de cara a los estudiantes, uso de micrófono.
Evaluación	¿Queda todavía alguna barrera que impide recibir y entender la información y los recursos necesarios para realizar esta asignatura?

Principio 5	
Definición	Las actividades y los materiales docentes deberían proporcionar un entorno favorecedor del aprendizaje. De este modo encontramos la utilización de diversas técnicas que favorecen la interacción en el aula, revisión entre iguales, presentación de retos, expresar diferentes opiniones.
Evaluación	¿En esta asignatura os sentís respetados, podéis expresar vuestras opiniones y explorar nuevas ideas?
Principio 6	
Definición	Las actividades y los materiales docentes deberían de minimizar cualquier esfuerzo físico innecesario. El aprendizaje debería estar relacionado con el contenido de enseñanza, no con el recurso material que se utilice para acceder a este contenido. Para ello podemos realizar grupos para buscar información, simplificar la navegación por la plataforma de la asignatura o dar facilidades para acceder informáticamente a la bibliografía necesaria.
Evaluación	¿Mientras cursabas esta asignatura, existieron dificultades u obstáculos que requirieron un esfuerzo físico que se pudo haber evitado?
Principio 7	
Definición	Las actividades y los materiales docentes deberían garantizar espacios de aprendizaje que se adapten tanto al estudiantado como a las metodologías de enseñanza. Los espacios físicos y virtuales deben ser accesibles y acogedores para todo el alumnado. Para propiciar estos espacios es importante contar con la tecnología necesaria o aulas que permitan utilizar diferentes espacios de grupos, individual, debates en círculo.
Evaluación	¿Algo te ha impedido acceder a los espacios físicos y/o virtuales de aprendizaje de la asignatura? ¿Los espacios contribuyeron a tu aprendizaje?

Tabla 1. Definición y evaluación de los Principios UIDFuente: Traducido de *Universal Instructional Design Implementation Guide* (Palmer, Caputo, 2002)

Estos siete principios permiten al docente poner de relieve aquellos aspectos que están dificultando el aprendizaje. La guía de la universidad de Guelp (Palmer, Caputo, 2002) nos ofrece un listado para chequear la implementación que hemos realizado del *UID* en las aulas. En dicho listado tenemos contemplados los aspectos de diseño, metodología, entrega de materiales-herramientas y aspectos relacionados con el ambiente. La Guía (Palmer, Caputo, 2002) ofrece un libro de ejercicios dirigido a profesores que están en el proceso de planificación o revisión de una asignatura presencial y están interesados en hacerla más coherente con los principios de *UID*. El libro consta de dos secciones. La Sección A trata temas relacionados con la planificación del curso, incluidos los objetivos, contenidos, evaluaciones, materiales y las actividades de aprendizaje y la Sección B aspectos asociados con la impartición del curso, incluida la orientación, organización, conocimientos previos de los estudiantes, desarrollo de las habilidades de aprendizaje, la retroalimentación y las presentaciones efectivas.

Las cuestiones contenidas en cada sección de la guía se presentan como declaraciones de objetivos. Cada objetivo debe marcarse con un símbolo en función de si ya se usa ese planteamiento (total o parcialmente) y funciona (✓), se encuentra interesante y me gustaría probarlo (*), no usaría esta idea porque no funcionaría o no funcionó en la asignatura (X), y la última opción si no estoy seguro de lo que significa (?). Las indicaciones se contabilizan para comprobar cómo la asignatura se acerca más al DIU (mayoría ✓), cómo se aleja (menor número de símbolos de verificación), qué objetivos tienen más interés en probar (mayoría *) y sobre cuáles tienen más interés en aprender (mayoría?). Todos los objetivos descritos incorporan los principios del UID de la siguiente manera:

Objetivo 1	Expresar claramente los objetivos de aprendizaje y crear un marco de referencia.
Objetivo 2	Garantizar que el programa de la asignatura comunique claramente lo que se espera que el estudiantado aprenda y realice durante el curso, y qué recursos están a su disposición para realizar este trabajo.
Objetivo 3	Garantizar que las evaluaciones sean coherentes con los objetivos de aprendizaje establecidos y flexibles en su aplicación, y que los criterios con los que se evaluará el trabajo del estudiantado sean claros.
Objetivo 4	Crear materiales docentes accesibles tanto como sea posible.
Objetivo 5	Proponerse que todos los espacios virtuales de la asignatura sean tan accesibles como sea posible.
Objetivo 6	Planificar las actividades de aprendizaje para potenciar el aprendizaje del estudiantado tanto dentro como fuera del aula.

Tabla 2. *Objetivos para la planificación de la asignatura - SECCIÓN A*

Fuente: Traducido de *Universal Instructional Design Implementation Guide* (Palmer, Caputo, 2002)

Objetivo 7	Facilitar al estudiantado una orientación eficaz acerca de la asignatura.
Objetivo 8	Organizar y estructurar la experiencia de aprendizaje y cada recurso que se use en la asignatura.
Objetivo 9	Evaluar y adaptarse a los conocimientos, experiencias y preferencias de aprendizaje previos del estudiantado.
Objetivo 10	Ayudar al estudiantado a desarrollar sus competencias de aprendizaje.
Objetivo 11	Comunicar claramente la información sobre su rendimiento a lo largo de la asignatura, ofrecer feedback.
Objetivo 12	Presentar el material de la asignatura que sea accesible para todo el estudiantado a partir de un enfoque interactivo.

Tabla 3. *Objetivos para la planificación de la asignatura - SECCIÓN B*

Fuente: Traducido de *Universal Instructional Design Implementation Guide* (Palmer, Caputo, 2002)

La guía (Palmer, Caputo, 2002) también incluye un libro de ejercicios dirigido a profesores que imparten su asignatura online. Dicho manual comparte los objetivos y marcaciones anteriormente descritas, únicamente aparecen algunas modificaciones en las estrategias descritas para aplicar cada uno de los 12 objetivos. En resumen, el UID puede considerarse una herramienta que ayuda a los docentes a diseñar actividades, entornos y materiales de enseñanza y aprendizaje accesibles para todos, creando así experiencias de aprendizaje que respetan y valoran la diversidad.

3.2.- El enfoque del Universal Design for Instruction (UDI).

Tradicionalmente diversos programas de apoyo a estudiantes con discapacidades o en riesgo social se han centrado en la cantidad de apoyo recibido como variable crítica para el éxito. No obstante, según Cullen et al. (1996) y Yost et al. (1994) a menudo estos apoyos fomentan la dependencia y no permiten el verdadero desarrollo.

De este modo, el enfoque del UDI aborda las necesidades individuales de los estudiantes, pero diseñando proactivamente una enseñanza que responda a la diversidad del aprendizaje. En la investigación realizada por Scott & Gregg (2000) demostraron que ofrecer enfoques en la enseñanza efectiva, proporcionaba un acceso educativo equitativo a todos los estudiantes. Posteriormente, Brinckerhoff et al. (2002, p. 481) recomendaron un nuevo paradigma en el que “la meta debería centrarse en atender a los estudiantes con discapacidades en entornos de aprendizaje universalmente accesibles. Al igual que un estudiante en silla de ruedas no necesita servicios de discapacidad en un entorno físicamente accesible, un estudiante con dificultades de aprendizaje puede no necesitar servicios de discapacidad en un entorno accesible desde el punto de vista de la enseñanza”.

Siguiendo este enfoque la “University of Wisconsin-Milwaukee” mediante el Centro de investigación R2D2 (2003) contempla el UDI dentro de sus orientaciones para la enseñanza. Scott, McGuire y Shaw (2003), de la “University of Connecticut”, propusieron la expresión “Universal Design for Instruction” como una forma de aplicación del UD a entornos universitarios. Dichos autores proponen incorporar los 7 principios del Diseño Universal y añaden 2 más. De este modo los principios básicos del UDI se concretan en:

Tabla 4. Principios UDI

Principio 1	Uso equitativo. La enseñanza está diseñada para ser útil y accesible para personas con habilidades diversas. Proporcionar los mismos medios de uso para todos los estudiantes, idénticos siempre que sea posible, equivalentes cuando no.
Principio 2	Flexibilidad en el uso. La enseñanza se adapta a una amplia gama de habilidades individuales. Utilización de métodos de instrucción variados para proporcionar diferentes formas de aprender.
Principio 3	Simple e intuitivo. La enseñanza está diseñada de manera predecible, intentando eliminar la complejidad innecesaria.
Principio 4	Información fácil de percibir. La enseñanza está diseñada para que la información necesaria se comunique de manera efectiva al estudiante, independientemente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales.
Principio 5	Tolerancia al error. La enseñanza anticipa la variación en el ritmo de aprendizaje individual de los estudiantes y las habilidades de requisitos previos.
Principio 6	Bajo esfuerzo físico. Se intenta minimizar el esfuerzo físico no esencial a fin de permitir la máxima atención al aprendizaje.
Principio 7	Dimensiones apropiadas. La enseñanza está diseñada teniendo en cuenta el espacio adecuado, ubicación, manipulaciones.
Principio 8	Una comunidad de estudiantes. El ambiente educativo promueve la interacción y la comunicación entre los estudiantes.
Principio 9	Clima de enseñanza. La enseñanza debe ser acogedora e inclusiva. Todos los estudiantes deben tener altas expectativas de progreso.

Fuente: Scott, McGuire y Shaw (2003)

Para apoyar a los docentes, el *Center on Postsecondary Education and Disability* ha desarrollado un portal web con recursos e información sobre UDI. *Facultyware.uconn.edu*, es un lugar en la web que respalda la implementación de prácticas de enseñanza inclusivas.

3.3.- El enfoque del Universal Design in Education (UDE).

Tal y como señalan Ruiz y col. (2012), el *Universal Design in Education* no puede ser valorado con la misma envergadura y contenido que los otros enfoques expuestos. Burgstahler, (2007, p. 1) indica que el UDE “proporciona un marco filosófico para el diseño de una amplia gama de productos y entornos educativos”. De este modo, se entiende como productos educativos los ordenadores, sitios web, software, libros de texto y equipos de laboratorio. Los entornos educativos hacen referencia a las aulas, edificios de estudiantes, bibliotecas y cursos de aprendizaje a distancia. Para diseñar todos estos aspectos relacionados con la educación el UDE utiliza los siete principios del Diseño Universal. Es el *Center for Universal Design in Education (CUDE)*, quien desarrolla y recopila recursos para ayudar a los educadores a aplicar el diseño universal (UD) a fin de que todos los aspectos de la experiencia educativa sean acogedores, utilizables e inclusivos para todos.

3.4.- El enfoque del Universal Design for Learning (UDL).

En 1984 se fundó el *Center for Applied Special Technology (CAST)*. Las investigaciones del CAST originaron el *Universal Design for Learning*, el cual propone un nuevo enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación capaz de responder a las diferencias individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta los principios del Diseño Universal y basándose en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías (Rose & Meyer, 2000).

Dicho enfoque aparece en la ley federal de EEUU, *Every Student Succeeds Act* (2015, p.1), y expresa que: “El UDL supone un marco científicamente válido para orientar la práctica educativa que: a) Proporciona flexibilidad en la forma de presentar la información, en el modo en que los alumnos responden o demuestran conocimiento y habilidades, y en el modo en que se implican; b) Reduce las barreras de aprendizaje, proporciona adaptaciones adecuadas, apoyos, desafíos apropiados y mantiene altas expectativas de formación para todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidades y los que tengan limitado dominio del inglés.”

Las investigaciones de Meyer, Rose y Gordon (2014) demostraron el hecho de que todo un grupo de alumnos alcanzase el éxito o el fracaso educativo no dependía de si los sujetos tenían dificultades para aprender, sino que todos ellos tenían algo en común: todos tenían problemas con el currículum, con los objetivos de aprendizaje, las formas de evaluación, las metodologías y los recursos. Por lo que las barreras al aprendizaje no se localizaban innatas en el propio sujeto, sino que venían condicionadas por los contextos de enseñanza-aprendizaje en los que se veían inmersos.

El UDL propone un modelo basado en tres pilares fundamentales, basados en las tres redes neuronales implicadas en el proceso de aprendizaje. Según la teoría de Donald Hebb (1949) donde se establecen las bases neuronales del aprendizaje, se estipula que las conexiones sinápticas se fortalecen cuando dos o más neuronas se activan de forma contigua en el tiempo y en el espacio. Al asociarse el disparo de la célula presináptica con la actividad de la postsináptica tienen lugar cambios estructurales que favorecen la aparición de asambleas o redes neuronales. Si se consigue activar alguna red neuronal que haya dejado huella es mucho más probable que se fortalezca y conecte la nueva información a la red neuronal ya existente.

Los investigadores del CAST (Rose y Meyer, 2002, 2006) establecieron a partir de estas premisas que las redes neuronales que intervienen en el aprendizaje se pueden organizar en torno a tres tipos de redes cerebrales, que intervienen de manera notable en el proceso del aprendizaje, las cuales intervienen de diferente manera e intensidad en cada sujeto, por lo que existe una variabilidad interpersonal en el funcionamiento de las mismas. Todas ellas tienen igual de importancia y es necesario que se activen los tres tipos de redes para que el aprendizaje se active y permanezca en el cerebro. Los tipos de redes son: redes afectivas, redes de reconocimiento y redes estratégicas.

Las redes afectivas están relacionadas con el porqué del aprendizaje. Tienen relación con los sentimientos y valores e influyen en la motivación y el interés hacia el aprendizaje. Las redes de reconocimiento están relacionadas con el qué del aprendizaje. Permiten al cerebro identificar la información, manipularla y procesarla para aprender y perciben la información y le asignan significado. Las redes estratégicas están relacionadas con el cómo del aprendizaje. Se encargan de las funciones ejecutivas y hacen posible realizar las actividades necesarias para poder aprender.

De estas tres redes estratégicas se desarrollan los tres principios fundamentales del UDL, ideados para minimizar las barreras del currículum y maximizar las posibilidades de aprendizaje en todos los alumnos (Meyer, Rose y Gordon, 2014):

Principio I: (el porqué del aprendizaje) proporcionar múltiples formas de implicación. La implicación hacia las tareas a realizar se entiende desde los aspectos externos que influyen en la motivación que puede presentar un alumno ante una tarea, tales como: interés, esfuerzo, distracciones, retos, ayudas, feedback. Y aspectos internos, como: habilidades cognitivas de metacognición, auto-evaluación y reflexión.

Principio II: (el qué del aprendizaje) proporcionar múltiples formas de representación. Trata sobre cómo cada alumno percibe y comprende la información.

Principio III: (el cómo del aprendizaje) proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Pretende ofrecer diversas opciones para expresar aquello que se sabe.

Cada principio persigue desarrollar “aprendices expertos” que son, cada uno a su manera, decididos y motivados, habilidosos e informados, con estrategias orientadas a cumplir metas. Para cada uno de estos principios se incorporan tres pautas, con diversos puntos de verificación. Las pautas pueden ser utilizadas como estrategias para superar las barreras inherentes en el currículum. La primera incluye las indicaciones que sugieren formas de aumentar el “acceso” a la meta de aprendizaje, hacer los objetivos de aprendizaje accesibles a todos. La segunda trata sobre la “construcción” del aprendizaje. Y la tercera se relaciona con “interiorizar” el aprendizaje.

Cada pauta incluye así mismo unos puntos de verificación expuestos en la siguiente tabla.

Tabla 5. *Directrices UDI*

	Principio I Redes afectivas, el “por qué” del aprendizaje	Principio II Redes de reconocimiento, el “qué” del aprendizaje	Principio III Redes estratégicas, el “cómo” del aprendizaje
	Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Pautas para acceder al aprendizaje	Proporcionar opciones para captar el interés, aquello que no se atiende no se procesa, y no se aprende:	Proporcionar opciones para la percepción:	Proporcionar opciones para la interacción física, contempla los diferentes tipos de respuesta que puede dar el alumno durante el proceso de aprendizaje para demostrar que ha logrado el aprendizaje con la utilización de apoyos si fuese necesario:
Puntos de verificación	<ul style="list-style-type: none"> - Optimizar la elección individual y la autonomía - Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad - Minimizar la inseguridad y distracciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer opciones para personalizar la presentación de la información: imprenta, auditiva y visual 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar diversas alternativas para responder - Optimizar el acceso a las herramientas y tecnologías de apoyo
Pautas para construir el aprendizaje	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia:	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos:	Proporcionar opciones para la expresión y comunicación:
Puntos de verificación	<ul style="list-style-type: none"> - Tener presente las metas y objetivos - Ofrecer diferentes niveles de desafío con los apoyos necesarios - Fomentar la colaboración y la participación de la comunidad - Proporcionar feedback durante el proceso valorando el esfuerzo y la mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar el vocabulario y los símbolos - Clarificar la sintaxis y la estructura - Facilitar la descodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos - Promover la comprensión entre diferentes idiomas - Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes medios de expresión para que el alumno pueda reflejar sus conocimientos - Utilizar múltiples herramientas para la construcción y composición - Establecer niveles graduados de apoyo en el curriculum
Pautas para internalizar el aprendizaje	Proporcionar opciones para la autorregulación:	Proporcionar opciones para la comprensión:	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas:
Puntos de verificación	<ul style="list-style-type: none"> - Promover expectativas y creencia que optimizan la motivación - Facilitar estrategias y habilidades personales - Desarrollar la autoevaluación y la reflexión - Gestionar la frustración 	<ul style="list-style-type: none"> - Activar los conocimientos previos - Destacar ideas principales y relaciones entre ellas - Guiar el procesamiento de la información mediante la visualización y la manipulación - Aportar estrategias que ayuden a retener la información, transferirla y generalizarla 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de metas que supongan un reto - Planificación y desarrollo de estrategias - Facilitar la gestión de información y de recursos - Hacer un seguimiento de los avances
Objetivo	Aprendiz experto que está motivado y decidido	Aprendiz experto capaz de identificar los recursos adecuados	Aprendiz experto orientado a cumplir objetivos

Fuente: traducido de http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-no.pdf

Según el CAST (2018) las Directrices *UDL* no pretenden ser una “receta,” sino un conjunto de sugerencias que pueden aplicarse para reducir las barreras y maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Las pautas junto con los puntos de verificación se ofrecen como una herramienta para apoyar el diseño de objetivos, evaluaciones, métodos y materiales que conducen a experiencias de aprendizaje accesibles, significativas y desafiantes para todos.

4. CONCLUSIONES

Cualquier Centro Educativo pasa por continuos cambios, ya sean por: los liderazgos de las personas que trabajan en él, los alumnos que asisten, sus familias, políticas educativas, cambios estructurales, ambientes de trabajo, relaciones interpersonales, clima de seguridad, planes de estudios, criterios de evaluación, metodologías, proyectos llevados a cabo, planes de mejora, ...

Muchos de estos cambios están relacionados con los valores. De manera explícita o implícita los Centros Educativos mejorarán o empeorarán en función de aquellos valores que les identifiquen y compartan entre todos sus miembros. Es difícil que toda una Comunidad Educativa coincida en los mismos valores, pero cuando un Centro Educativo es liderado por equipos colaborativos con valores inclusivos, mejoran aprendizajes y sentimientos.

Los valores inclusivos constituyen los mejores referentes morales que podemos tener en nuestra sociedad. Estos provocan la transformación, reconocimiento y aceptación de todos, gracias a participar en la construcción de proyectos educativos comunes, en los procesos de aprendizaje, en la toma de decisiones, en una participación real en colaboración con los otros.

En la actualidad contamos con una fuerte determinación a nivel mundial sobre la dirección que ha de tomar, en materia educativa, el tratamiento de la diversidad. Se reconoce el derecho a la inclusión de todo el alumnado. Derecho que se refleja en las normativas publicadas en materia de Educación. Pero las normativas no pueden ser sólo palabras escritas, han de transformarse en reflexiones y acciones para hacerse realidad. Necesitamos planes estructurados que reflejen una reflexión sobre las realidades actuales, las carencias y necesidades de mejora que se tienen y qué barreras existen hacia el aprendizaje y la participación, como camino hacia la mejora educativa.

La diversidad está formada por individuos con diferentes características personales y contextuales, en donde todos ellos tienen el derecho a obtener una educación de calidad que garantice su presencia, participación y aprendizaje en cualquier etapa educativa. Cómo nos enfrentamos a ello como docentes es uno de los principales retos existentes hoy en día.

Y para poder hacerlo desde una perspectiva inclusiva tenemos que buscar la clave en el diseño, cómo estructuramos nuestras herramientas educativas para que todos puedan tener éxito académico, personal y social en los contextos educativos en los que se encuentren. Un diseño que no cargue sobre las capacidades inherentes de cada persona, sino que contemple la diversidad de todos los individuos que van a compartirlo para que todos puedan beneficiarse de una educación de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.
- Ainscow, M. (2001) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. United Kingdom: University of Manchester.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Añón, M., García, M^a E. y Pastor, E. (2018). Guía para elaborar unidades didácticas integradas para la inclusión. *ÁÁF*, 48, pp. 40-51.
- Asis, R.; Bariffi, F. y Palacios, A. (2007). Principios éticos y fundamentos jurídicos. En, R. Lorenzo y L.C. Pérez. *Tratado sobre discapacidad*. (pp.83-114) Madrid: Thomson Reuters.
- Bokova, I. (2015). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing leaning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI. FUHEM.
- Brinckerhoff, L. C., Mcguire, J. M., & Shaw, S. F. (2002). *Postsecondary education and transition for college students with learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Bryson, J. (2003). *Universal Instructional Design in Postsecondary Settings. An implementation guide. Learning Opportunities Task Force*. Ontario: Richmond Hill.
- Burgstahler, S. (2007). *Universal Design in Education: Principles and Application*. Recuperado de <https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal-Design-Education-Principles-Applications.pdf>
- Cast (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org/more/about-graphic-organizer>
- Center for Universal Design (2008). *Universal Design History*. Recuperado de http://www.ncsu.edu/www/ncsu/design/sod5/cud/about_ud/udhistory.htm
- Center for Universal Design in Education. (1992). DO-IT. University of Washington. Recuperado de <https://www.washington.edu/doit/programs/center-universal-design-education/overview>
- Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. AAHE Bulletin, pp. 3-7.
- Comunidades de Aprendizaje (1995). Definición. Recuperado de <https://utopiadream.info/ca/presentacion/definicion/>
- Cullen, J., Shaw, S., & Mcguire, J. (1996). Practitioner support of self-advocacy among college students with learning disabilities: A comparison of practices and attitudes. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 12 (2), 2-15.

- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, corrientes y vórtices de un proceso dilemático. En M.Á. Verdugo Alonso y R. Shallock. (Coord). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amaru
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo I. y González-Gil, F. (2008). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178.
- Every Student Succeeds Act (2015), P.L. 114-95 § 114 Stat. 1177 (2015-2016). Recuperado de <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/session/issue-paper-4a-swds-inclusion-in-assessments.pdf>
- Facultyware (2006). *An online Resource on Universal Design for Instruction*. Recuperado de <https://campustechnology.com/articles/2005/01/facultyware-an-online-resource-on-universal-design-for-instruction.aspx>
- Hebb, D. (1949). *The Organization of Behavior*. New York: Wiley & Sons.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>.
- Mace, R.L. (1989). *The Center for Universal Design*. Recuperado de https://projects.ncsu.edu/design/cud/about_us/usronmace.htm
- Meyer, A. (1984). *Center for Applied Special Technology*. Recuperado de <http://www.cast.org/about/board/anne-meyer.html#.XQLVdi8rw6U>
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Estados Miembros UE. *Marco Estratégico en Educación y Formación 2020*. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>
- No Child Left Behind Act (2001). P.L.107-110, 20 USC § 6.319 (2002). Recuperado de <http://www.k12.wa.us/esea/NCLB.aspx>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Palmer, J., y Caputo, A. (2002). *The Universal Instructional Design Implementation Guide*. Recuperado de <https://opened.uoguelph.ca/instructor-resources/resources/uid-implimentation-guide-v13.pdf>
- Rehabilitation Research Design and Disability Center (2003). University of Wisconsin-Milwaukee. *Recuperado de* <http://www.r2d2.uwm.edu/ud/udeliresources.html>
- Rose, D.H. (1984). *Center for Applied Special Technology*. Recuperado de <http://www.cast.org/about/board/david-rose.html#.XQLWBS8rw6U>
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2000). Universal Design of Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15, pp. 67-70.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I., & Datsira, M. (2012). El principio del «Universal Design». Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, nº 359, pp. 413-430.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, S. & Gregg, N. (2000). Meeting the evolving needs of faculty in providing access for college students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33, pp. 158-167.
- Scott, S.S., Mcguire, J.M. & Shaw, S.F. (2003). Universal Design for Instruction: A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education*, vol. 24, pp. 369-379.
- Silver, P., Bourker, A. & Strehorn, K. (1998). Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion. *Equity & Excellence*, 31, pp. 47-51.
- Slavin, R., Madden, N., Dolan, L., Wasik, B., Ross, S., Smith, L. y Dianda M. (1996). Succes For All: A Summary of Research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1:1, pp. 41-76.
- UNESCO (2001). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. París: Fundación Hineni.
- UNESCO (2015). *Educación para Todos 2030*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/>
- Declaración de Incheon para la Educación 2030. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>
- UNICEF (2008). *Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*.
- Yost, D., Shaw, S., Cullen, J. & Bigaj, S. (1994). Practices and attitudes of postsecondary LD service providers in North America. *Journal of Learning Disabilities*, 10, pp. 631-640.
- Yuval, L., Procter, E., Korabik, K. & Palmer, J. (2004). *Evaluation Report on the Universal Instructional Design Project at the University of Guelph*. Recuperado de <https://opened.uoguelph.ca/instructor-resources/resources/uid-summaryfinalrep.pdf>

EL MALTRATO INFANTIL Y SUS EFECTOS EN EL AULA. UNA MIRADA COMPRESIVA DESDE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Concepción Martínez Vázquez
Licenciada en Pedagogía
Licenciada en Psicología

Fecha de recepción y de aceptación: 11 de noviembre del 2019, 26 de diciembre del 2019

Resumen: El presente artículo pretende contribuir a la visibilización del maltrato y sus efectos en las distintas esferas de la vida del niño o niña que lo padece, también en los aprendizajes que irá adquiriendo en la etapa escolar. La escuela es el espacio privilegiado por excelencia para educar pero, además, para ofrecer buenos tratos y protección. Los y las profesionales de la educación deben comprender las conductas de estos niños y niñas como producto de la historia que traen consigo, y la concepción de que los trastornos que perturban la convivencia en el aula como una forma inadecuada de estos niños y jóvenes de hacer frente a su sufrimiento. Se destaca la necesidad de formación por parte de los y las docentes no sólo para la detección e identificación de situaciones de riesgo, sino también para la atención de este perfil de alumnado desde una mirada biográfica y no patográfica que tenga en cuenta las serias repercusiones que los malos tratos pueden tener en el rendimiento escolar así como en las relaciones interpersonales, al verse comprometido el desarrollo cerebral y sus funciones.

Palabras clave: Maltrato, neurobiología de la educación, factores de riesgo, tutores de resiliencia, intervención educativa en maltrato infantil.

Abstract: The present article intends to contribute to the visualization of the abuse and its effects in the different spheres of the life of the child who suffers it, also in the learning that will be acquired in the school stage. The school is the privileged space par excellence for education, in addition, to offer good treatment and protection. Education professionals must understand the behaviors of these children as the product of the history that must be followed, and the conception of the disorders that disturb the coexistence in the classroom as an inadequate way for these children and young people to do Facing his suffering. It highlights the need for the training of the part and teachers not only for the detection and identification of risk situations, but also for the attention of this profile of students from a biographical and non-pathographic perspective that takes into account the serious repercussions That the bad treatment can have in the scholastic yield, as well as in the interpersonal relations, to the committed verse the brain development and its functions.

Keywords: Abuse, neurobiology of education, risk factors, resilience tutors, educational intervention in child maltreatment.

1. INTRODUCCIÓN

El maltrato sufrido a una temprana edad puede tener consecuencias psicológicas y neurológicas irreversibles que afectarán no sólo al desarrollo físico y social del niño o niña que lo padece, sino también, y de una manera muy significativa, a los aprendizajes que va a realizar en los contextos educativos, principalmente en la escuela.

Las relaciones más gratas y satisfactorias que un ser humano puede recibir provienen, en gran medida, de la familia, que está llamada a convertirse en el primer laboratorio social, donde comienzan a interiorizarse las pautas de relación, valores y normas sobre los que se asientan las relaciones interpersonales, al tiempo que se constituye en el primer nicho ecológico que provee de afecto, conexión emocional y seguridad. Pero no siempre la familia es fuente de seguridad. En no pocas ocasiones las relaciones más dolorosas e intensas provienen de aquellos que deberían cuidar y proteger al niño o niña quienes, a través de experiencias traumáticas, irán dejando una huella impercedera en su cerebro y, por lo tanto, en su mente.

La conducta, los aprendizajes y la forma en que cada niño o niña se va a desenvolver y participar en los diferentes contextos, es resultado de la interacción entre su genética y las experiencias que su entorno primario le provea. Es decir, aunque el cerebro es el órgano más complejo y potente del que disponemos incluso desde antes de nacer, su desarrollo está condicionado y depende de las experiencias de buenos tratos, que posibilitarán el desarrollo de un apego seguro. Sólo a partir de éste es posible el desarrollo armónico de los sistemas que gestionarán las diferentes funciones sensoriales, cognitivas, emocionales y conductuales.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) define el maltrato infantil como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de dieciocho años. Incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo, que causen o puedan causar daños a la salud y desarrollo físico o mental, la dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder (Tabla 1).

Tabla 1. *Clasificación de los tipos de maltrato infantil*

Maltrato físico	Toda acción susceptible de lesionar o dañar físicamente.
Maltrato psicológico/emocional	Violencia ejercida sobre el menor de manera verbal, insultos, amenazas, humillaciones; conductas de rechazo, aislamientos, exposición a violencia, amenazas de abandono y abandono.
Negligencia física	Omisión de cuidados, supervisión o atención y privación de los elementos necesarios para el correcto desarrollo físico, incluido el abandono.
Negligencia emocional	Privación de estimulación afectiva, respuestas inconsistentes por parte de los adultos a las señales de interacción afectiva del niño; omisión de cuidados psicológicos y de atención a las necesidades del menor, incluido el abandono.
Abuso sexual	Toda acción sexual ejercida sobre un menor y exposición a contenidos pornográficos o sexuales.
Maltrato prenatal	Acciones e inacciones potencialmente nocivas para el desarrollo del feto.
Maltrato institucional	Acciones e inacciones realizadas por instituciones (orfanatos, hospitales, colegios), que pongan en situación de desprotección al menor, afecten su desarrollo social, físico, psicológico e intelectual, y pueda repercutir en su funcionamiento o adaptación futura.
Síndrome de Münchhausen por poderes	Provocación, por parte del adulto, de síntomas físicos/psicológicos en el menor, resultando en continuas hospitalizaciones.
Corrupción de menores	Reforzamiento de conductas antisociales en el menor.

Fuente: Amores, A. y Villaba, R. (2017)

Son numerosas las investigaciones realizadas en torno al impacto que los malos tratos tiene en los niños y niñas que lo padecen. Resaltamos aquí la realizada por Mesa y Albiol (2011) quienes, tras una revisión de los hallazgos encontrados en otras investigaciones, recogen datos muy interesantes que no deberían dejar de ser tenidos en cuenta desde las instituciones educativas. Algunos de estos datos son:

- La exposición a situaciones altamente estresantes durante la infancia lleva asociada un aumento en las respuestas de estrés. De este modo, los mecanismos que actúan ante los niveles de ansiedad a los que se ve sometido el niño activan los sistemas biológicos de respuesta de estrés y se producen, como consecuencia, cambios cerebrales adversos. Los principales cambios observados son la pérdida acelerada de neuronas, retrasos en el proceso de mielinización, anomalías en el desarrollo apropiado de la poda neural, inhibición en la neurogénesis o estrés inducido por factores de crecimiento cerebral.
- Se observan importantes efectos neurobiológicos funcionales y estructurales que parecen desempeñar un papel relevante, junto con otros factores ambientales y genéticos, en el desarrollo posterior de diversas psicopatologías.
- Se observan también cambios respecto a las zonas cerebrales que regulan las funciones ejecutivas en niños que han sufrido malos tratos. Por tanto, el maltrato, los abusos y el abandono durante la infancia pueden considerarse como agentes que interrumpen el desarrollo cerebral normal y que, dependiendo además de la edad de inicio y de la duración de los malos tratos, pueden incluso llegar a producir modificaciones considerables en algunas estructuras cerebrales.

Es decir, el maltrato, principalmente si es crónico, tiene un efecto generalizado sobre el desarrollo cerebral – y de la mente-, interfiriendo en la capacidad de integrar la información como un todo. Tal como recogen Amores y Mateos (2017) tras la revisión de literatura sobre neuropsicología del maltrato, los problemas neuropsicológicos secundarios evidencian la existencia de un trastorno del desarrollo del tipo bio-psico-social al provocar que las habilidades psicosociales de base neurológica no se desarrollen en condiciones óptimas, condicionando la capacidad de adaptación y desempeño actual y futura (Figura 1). Esto puede traducirse en problemas de empatía, tendencia a experimentar emociones negativas, mayor reactividad emocional, mayor percepción de hostilidad en los otros, comportamiento impulsivo, limitaciones en los dominios intelectuales y mayor probabilidad de ejercer violencia en la vida adulta.

Figura 1. Impacto bio-psico-social del maltrato.



Fuente: elaboración propia a partir de Amores y Mateos, 2017

2. EL MALTRATO INFANTIL Y SU EXPRESIÓN EN LAS AULAS

Resulta obvio que un niño o una niña que se ha desarrollado en un entorno familiar afectivo y bien tratante, no está exento de poder presentar dificultades de aprendizaje o de socialización, muchas de ellas motivadas por causas ajenas al cuidado procurado por sus adultos de referencia primarios. De lo que no hay duda es que, si el contexto primario ha sido fuente de estrés crónica debido a los malos tratos directos, a la negligencia o cualquier otra forma de abuso, pueden aparecer, no solo dificultades de aprendizaje sino también otro tipo de problemáticas de índole social y personal.

Muchos niños y niñas afectados por los malos tratos muestran una conducta desafiante o pasiva, que tiene que ver con las estrategias desarrolladas para sobrevivir de la única forma que aprendieron en un contexto familiar que les daña. La respuesta del docente puede ser crucial. El colegio puede convertirse en una experiencia resiliente para el niño o en una fuente de estrés (Gonzalo, 2009). En esto punto es importante señalar el trascendental papel que desempeña el contexto escolar como factor de protección pero también como fuente de buenos tratos siempre que los y las docentes consigan tener una mirada comprensiva. Es decir, los profesionales de la educación pueden convertirse en tutores de resiliencia capaces de lograr que el niño o la niña confíen en sí mismos y en sus posibilidades o por el contrario se conviertan en espectadores de situaciones de violencia, maltrato y negligencia que con su mirada contribuyan, sin quererlo, ni saberlo, a revictimizar aún más, debido al desconocimiento de los efectos que los malos tratos tienen sobre los aprendizajes.

La OMS, en su guía Prevención del maltrato infantil: Qué hacer, y cómo obtener evidencias (2009) señala que:

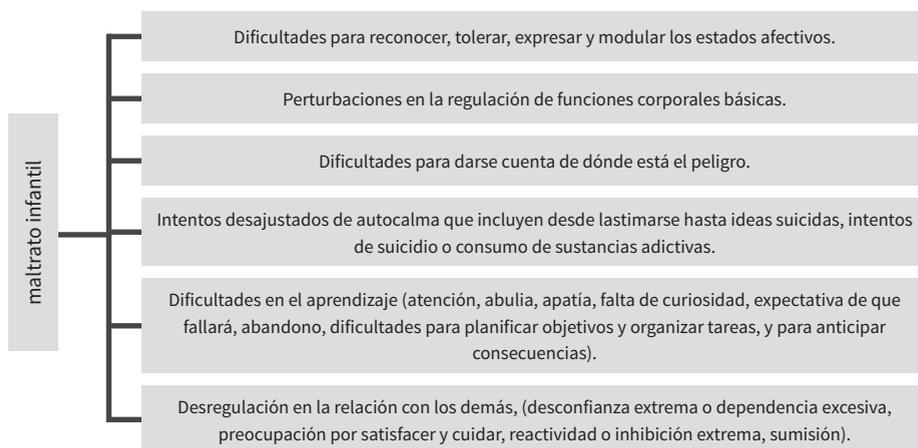
los niños que han padecido abusos y desatención crónicos durante sus primeros años pueden vivir en un estado permanente de alerta exacerbada o de disociación, atentos a las amenazas que pudieran surgir en cualquier tipo de situación. Su capacidad para beneficiarse de las experiencias sociales, emocionales y cognitivas puede resultar disminuida. Para poder aprender e incorporar nueva información, tanto en el aula como ante una nueva experiencia social, el cerebro del niño debe encontrarse en un estado de “calma atenta”, que el niño traumatizado rara vez conoce. Los niños que no han conseguido desarrollar unos vínculos saludables con sus cuidadores y cuyas primeras experiencias emocionales, perjudiciales para su cerebro, no hayan sentado las bases necesarias para un desarrollo emocional positivo podrían ver limitada su capacidad de empatía. (pág. 8)

Es decir, estímulos neutros o insignificantes activan esa alarma permanente, incluso en contextos no violentos como la escuela. Y ello es así porque la atención se focaliza prioritariamente en el peligro de daño y en el reconocimiento de las vías de escape posibles y, en consecuencia, el espacio para el aprendizaje de nuevas experiencias y nuevos contenidos queda altamente limitado (Baita, 2003).

La pregunta clave sería ¿son detectadas todas estas situaciones en la escuela? Y si es así ¿qué tipo de medidas de atención educativa se prestan cuando se identifican? La respuesta seguramente no esté clara ya que si bien existen en todas las comunidades autónomas guía y protocolos de actuación para la detección y notificación a los servicios sociales de zona, que son necesarias la protección de los niños y niñas, resultan insuficientes las medidas de intervención educativa para abordar la atención de los mismos desde la escuela. Los y las docentes carecen de pautas para tratar en sus aulas la necesidades cognitivas, emocionales y sociales que presentan. Los estudios sobre el tema señalan que la desregulación de los estados afectivos y conductuales (Baita, 2003) como consecuencia y efectos del maltrato infantil puede manifestarse en el aula de diversas formas:

- a) *Dificultades para reconocer, tolerar, expresar y modular los estados afectivos*: las emociones no existen o se sienten de manera tan abrumadora que solo pueden salir como una explosión. Son los niños Superman a los que nada parece afectar (no tienen miedo, nada les duele, pueden con todo) o los niños villanos cerca de quienes nadie desea estar: empujan, escupen, dan patadas, gritan, insultan, no reconocen límites ni autoridad, asustan a sus compañeros y desacatan todo límite.
- b) *Perturbaciones en la regulación de funciones corporales básicas* tales como sueño (no duermen bien porque tienen pesadillas o terrores nocturnos, tienen dificultades para conciliar el sueño o no pueden dormir sin la presencia permanente de otra persona), alimentación (no comen o lo hacen desafortunadamente, comen como forma de calmarse) y el control de esfínteres.
- c) *Dificultades para darse cuenta de dónde está el peligro*, lo cual les hace incurrir en conductas de riesgo (irse con extraños, confiar en desconocidos, incurrir en conductas de riesgo corporal).
- d) *Intentos desajustados de autocalma que incluyen desde lastimarse hasta ideas suicidas, intentos de suicidio o consumo de sustancias adictivas*. A veces, buscan llamar la atención de los adultos que los rodean sobre su propio malestar amenazando con hacerse daño. Esta conducta suele ser vista por los adultos como un intento de manipulación y el niño es, o bien castigado por ello, o ni siquiera es tenido en cuenta, lo cual lo deja a solas con su propio sufrimiento y un malestar interno muy intenso, que no sabe cómo calmar. No pide ayuda, porque no cree que la pueda encontrar, ni confía en que esa ayuda pueda serle de utilidad.
- e) *Dificultades en el aprendizaje* determinadas por problemas para mantener la atención, abulia, apatía, falta de curiosidad, expectativa de que fallará, abandono de los intentos por mejorar y aprender de los errores, dificultades para planificar objetivos y organizar tareas, y para anticipar consecuencias derivadas de las propias conductas.
- f) *Desregulación en la relación con los demás, sean estos padres o adultos*: desconfianza extrema o dependencia excesiva de los otros, preocupación por satisfacer y cuidar a los propios cuidadores, reactividad o inhibición extrema, conductas de sumisión que lo colocan en riesgo de ser explotado o victimizado nuevamente.

Tabla 2. Manifestaciones en el aula de los efectos del maltrato infantil



Fuente: elaboración propia a partir de Baita, 2003

3. OBJETIVO DE LA ESCUELA: ¿BIOGRAFÍA O PATOGRAFÍA?

¿El sistema educativo en general y los y las docentes es particular están suficientemente preparados para atender necesidades “especiales” que no encajan en las categorías diagnósticas tradicionales? ¿Cómo responder o dar respuesta a necesidades que no son identificadas como tales por la comunidad educativa?

Quizás, uno de los grandes retos actuales de las políticas de educación sea dotar a los profesionales del ámbito escolar de los conocimientos que les permitan comprender que, como dice Gonzalo (2009):

la causa de **la mayor parte de los problemas de los niños y las niñas no están en los niños mismos sino en la relación de estos con su contexto vital**, particularmente con sus padres o cuidadores, que por sus incompetencias parentales, no han sabido cuidarlos, ni educarlos o guiarlos como lo necesitan, y que en ocasiones más graves les han hecho daño, y que la mayor parte de las veces las dificultades que manifiestan los niños en el contexto escolar son una expresión de sufrimiento y de daño, casi siempre crónico y muchas veces invisible. (pág 6)

Este autor, desde su experiencia en la práctica en el tratamiento de niños y niñas que han sido víctimas de malos tratos, realiza una de las aportaciones más genuinas y novedosas que en la actualidad disponemos para orientar las prácticas educativas dirigidas a este perfil de alumnado. Desde el prisma basado en una mirada biográfica y no patográfica y la concepción de que los trastornos que perturban la convivencia en el aula son una forma inadecuada de estos niños y jóvenes de hacer frente a su sufrimiento, José Luis Gonzalo propone una serie de pautas que constituyen una importante y útil herramienta para la intervención educativa de estos niños y niñas. Se trata de actitudes o modos de afrontamiento que mejoran la práctica educativa y promueven el buen trato desde la escuela para con este perfil de alumnado. Dichas propuestas son (Gonzalo, 2009):

- *El profesional (se entiende por “profesional” al profesor, tutor, profesor de pedagogía terapéutica...) acepta en lo fundamental al niño: la persona es siempre querida y aceptada —aunque no hay que forzar al niño/a a que muestre cariño hacia nosotros si no lo desea o no es capaz—, la conducta no es tolerada si le daña a él o a los demás. Hay que explicar al niño/a la diferencia entre ser y comportarse. Se acepta siempre al ser, no se pueden aceptar determinadas conductas. Por ejemplo, se acepta la emoción de la ira, pero no el comportamiento de pegar.*
- *El profesional reconoce al niño/a su dolor emocional. Los niños y niñas víctimas de malos tratos y con trastorno del apego sufren. Sus conductas anómalas son fruto de un entorno temprano anormal. Siempre esto en nuestras mentes. Nada tiene contra nosotros. Cualquier conducta o emoción inapropiada es conceptualizada como producto del malestar y del sufrimiento que ha padecido o padece. Se comprende esto, pero se le indica que aunque su intención no es dañar a otros, o perjudicarlos, sus conductas sí lo hacen. Por eso, siempre se le anima a aprender conductas nuevas, pues las otras conductas, las desadaptadas, son o han sido adaptativas para el contexto que le tocó vivir, y debemos tenerlo presente. Por ejemplo, si se enfadó porque no quería hacer los deberes y tiró todos los libros ante nuestra insistencia, hay que reflejar cómo se siente y proponerle una alternativa: “Creo que no tienes ganas hoy de deberes; puedes decírmelo: ‘No tengo ganas de deberes’; pero no tires los libros. Si yo lo sé, podemos hacer un trato”.*
- *El profesional se muestra firme, exige razonablemente al niño/a lo que puede hacer, es seguro en sus afirmaciones. El niño/a tiene que notar que le tenemos estima y aprecio personales. Nunca se usará la relación como táctica para promover cambios. Es inadecuado decirle al niño que, como no ha hecho la tarea, no acuda al aula de apoyo hasta que la haga. Debemos usar una semidirección con grandes dosis de firmeza y amabilidad.*
- *El profesional nunca amenaza al niño/a con castigos, sanciones... Son niños/as que pueden buscar el*

castigo (verbal, físico), pues a través de este fue como aprendieron a obtener atención. Se les dice que no se los va a dañar, aun-que lo busquen. Debemos partir, inicialmente, de que si el niño/a se niega a hacer algo, es porque tiene sus buenas razones, y se lo hacemos saber. El profesional propone, plantea, negocia, aunque siempre decide y toma la responsabilidad. El niño/a opina, no puede decidir. El adulto no debe llegar a la discusión banal ni caer en las estrategias de alienación del niño/a. El mensaje es el mismo: “Te acepto, pero es necesario que hagas este trabajo, aunque no te guste. Así aprenderás, y mi labor es que lo hagas”. Si hay una oposición frontal a la tarea y se va a desencadenar una reacción de agre-sividad, inestabilidad emocional..., es posible que el niño/a atraviese un mal momento. Lo importante aquí es la táctica de la metacomunicación: “Me parece que no pasas por un buen momento, creo que igual no estás prepa-rado ahora para hacer esta tarea”. Cedemos por esa razón (por empatía), no porque él tenga el poder de hacer lo que quiera. Otro día en el que esté más preparado psicológicamente se retoma esa tarea. Y no suele haber problema para que la haga en otro momento.

- El profesional crea un clima apropiado para que el niño/a no se sienta juzga-do y pueda comunicar verbal o no verbalmente sus preocupaciones, proble-mas, intereses... Si hacen falta métodos no ver-bales, hay que trabajar con él por medio del dibujo o el juego.
- El profesional, para el abordaje de problemas sociales (por ejemplo, de re-lación: peleas, agresiones, discusiones... en las que el niño/a se muestra ne-gador), usa métodos indirectos, a sabiendas de que los niños/as víctimas de malos tratos no pueden siempre tolerar las emociones que se generan y bus-can la evitación o el escape como estrategia. El profesional hace saber al niño/as que es normal que le cueste aceptar sus dificultades, que le pasa a mucha gente. Para que el niño/a vaya aceptando su papel en los conflictos sociales, puede valerse del uso de metáforas o cuentos donde al niño/a le pasa lo mismo que al personaje de la historia.
- Todos los profesionales escolares trabajan en coordinación y multidiscipli-narmente con el resto de profesionales que atienden al niño/a: padres o edu-cadores, psicólogos, psiquiatras... El niño/a lo debe saber para que perciba en torno suyo una estructura que le contiene.
- El profesional debe mostrar entusiasmo e interés auténtico en su labor. El niño/a debe contagiarse de ese entusiasmo, ya que de las investigaciones se sabe que las emociones que los demás nos transmi-ten se sienten en las mis-mas áreas cerebrales que las propias.
- El profesional conoce sus límites, se preocupa de prodigarse autocuidados y es consciente de que la labor educativa con niños/as con trastornos del apego es lenta. Se acuerda siempre de la metáfora de la gota de agua que horada la piedra. Así es su trabajo: a largo plazo. Tiene presente que, con los niños/as con problemas de apego, siempre hay que volver a empezar e intentar-lo. Nosotros debemos volver a retomar la relación dándole oportunidades, nuevamente, de reparar sus acciones negativas.

En un enfoque similar al anterior, Geddes (2006), realiza una aportación importante a través una prác-tica educativa terapéutica desde donde comprender mejor la conducta del alumnado. La autora, teniendo como premisa que toda conducta tiene un significado ofrece una invitación al profesorado para pasar de una actitud reactiva a una actitud reflexiva que dirija sus prácticas docentes, propone, a partir de la teoría del apego descrita que Bowlby y las pautas de conducta infantil observadas en el aula en función de los dis-tintos tipos de apego, todo un modelo de respuestas, orientaciones, reflexiones e implicaciones para la in-tervención que tendrían que ser de obligada lectura para quienes trabajan con niños y niñas maltratados/as. Por su extensión e interés, se remite a la lectura de la obra para su estudio y comprensión del modelo que propone. Baste señalar una de sus afirmaciones, (Geddes,2006):

cuando el profesor o profesora amplía su mirada hacia la comprensión del significado y las conse-

cuencias de las dificultades sociales y emocionales del alumnado, su capacidad de respuesta ante estos cambia y el alumno o alumna se muestra más receptivo a la enseñanza, porque para el alumno, la escuela pasa de ser una experiencia negativa a ser una experiencia en la que puede tener éxito y reforzar su autoestima. Estas experiencias aumentan la resiliencia y la esperanza (pág. 14).

Por otra parte, siguiendo a Díaz Aguado y cols., (1999) se proponen asimismo algunas pautas que permitirían al profesional de la educación ofrecer una intervención educativa más efectiva y afectiva:

- Favorecer el desarrollo de representaciones internas positivas en los niños maltratados proporcionándoles experiencias de interacción con adultos con una adecuada disponibilidad psicológica, con los cuáles puedan aprender: a) a confiar en sí mismos y en los demás. b) a predecir, interpretar y expresar sus emociones. c) a estructurar de forma consistente su conducta en relación al comportamiento de los demás.
- Proporcionar al niño un contexto protegido en el cual le resulte posible expresar sus dificultades personales e interaccionales. Ayudarles a superar el sentimiento de culpabilidad e infravaloración que sienten al haber asumido el maltrato como su responsabilidad.
- Proporcionar al niño reconocimiento por parte del docente. Esta figura es o puede ser para el niño muy significativa, su aceptación y valoración pueden mejorar su autoestima. Es importante tener en cuenta no sólo los mensajes explícitos, sino también los implícitos (tono, voz, mirada, etc.), intensamente sentidos por estos niños.
- Ofrecerle oportunidades para demostrar su rendimiento: a) preguntándole cuando sabe que va a responder bien o cuando tiene interés por participar. b) expresando de forma clara los progresos que ha realizado, utilizándolo siempre que sea posible como ejemplo. c) Valorando su punto de vista, su opinión. d) favoreciendo que desempeñe papeles de cierta responsabilidad, aunque para ello sea necesario entrenarle.

Tal como refiere Cantero (2003), “los niños llegan al colegio con una serie de expectativas acerca de los adultos que han ido construyendo a partir de sus propias experiencias personales y que en gran medida inciden en la adaptación al centro escolar”. Es responsabilidad de toda la comunidad educativa, pero principalmente de los tutores y tutoras, tomar conciencia del papel que desempeñan en la vida de los alumnos y alumnas que sufren malos tratos pues, en muchos de los casos, se convierten en tutores de resiliencia. Para Cyrulnik (2005) los tutores de resiliencia pueden ser tutores de resiliencia implícitos o tutores de resiliencia explícitos. En ambos casos, educadores, maestros, terapeutas, orientadores o psicólogos cobran un papel fundamental, un papel que exige compromiso y constancia. Estar presentes y disponibles sería el objetivo primario. En palabras de Gonzalo (2009), es, precisamente, en la relación interpersonal desde donde más se puede ayudar a estos niños y niñas.

Una mirada comprensiva, que no juzgue sin tener en cuenta la biografía, ayudará a ofrecer la *intervención educativa* más adecuada para este perfil de alumnado.

CONCLUSIÓN

El desarrollo y el funcionamiento adecuado del cerebro y del sistema nervioso dependen de los cuidados y de los buenos tratos recibidos en la infancia y sobre todo antes de los tres primeros años. Las experiencias relacionales modelan la organización de las neuronas, y por tanto, la arquitectura cerebral. El maltrato produce daños irreversibles en las estructuras cerebrales y también en sus funciones, con la consiguiente afectación en el desarrollo bio-psico-social.

El gran desafío que plantean los niños y las niñas con dificultades para aprender y comportarse ade-

cuadramente en el aula no es solo el ofrecerles una solución a sus problemas académicos, sino también detenerse un momento para comprender por qué son como son y por qué hacen lo que hacen (Gonzalo Marrodán, 2009). Los niños y niñas maltratados actúan muchas veces distinto a la norma, sin que por ello podamos decir que son anormales, aunque sus contextos familiares a veces sí lo son, y porque sus aprendizajes les llevaron a modos de actuar que les sirvieron en sus contextos maltratantes para soportar mejor el sufrimiento, por lo que el reto es ayudarles a que comprendan que no los necesitan en la escuela. Pero para que ello se produzca, la escuela no puede convertirse en otro entorno hostil y amenazante. La hipotenusa o el ciclo del agua que se aprende en la escuela dejan de ser importantes cuando se piensa y se siente en modo supervivencia, cuando lo que peligra es la propia integridad física o cuando se es testigo y por tanto víctima de violencia machista.

Conocer los principios neurobiológicos que rigen la maduración cognitiva y emocional social del niño o niña por parte de los y las docentes, identificar los ritmos y modalidades madurativas, las consecuencias derivadas de una práctica parental maltratante, es fundamental si se quiere ayudar a estos niños y niñas a desarrollarse plenamente y sentirse integrados.

Se necesita un sistema educativo capaz de proporcionar afecto y conocimientos, con profesionales que reciban la formación e información necesarias para comprender este fenómeno, pero también para no revictimizar. En palabras de Jorge Barudy “el estado de bienestar de un niño no es nunca un regalo o el efecto de la buena o la mala suerte. Al contrario, es un proceso humano, nunca individual ni siquiera únicamente familiar, sino el resultado del esfuerzo conjunto de la comunidad”.

La escuela como institución que alberga a los niños, niñas y adolescentes durante una etapa fundamental para la constitución psíquica, intelectual y social, debe asumir con responsabilidad constituirse en un entorno protector y velar por el respeto a los derechos de toda la población que a ellas asiste (Unicef, 2011).

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Amores, A. y Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología educativa*, Vol. 23, Nº. 2: 81-88.
- Baita, S. Recuperado de <https://www.crianzanatural.com/art/art208.html>.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A.P. (2005) Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio. Madrid. Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2007). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona. Gedisa.
- Barudy J. Dantagnan M. (2009). *Los desafíos invisibles de ser madre y padre. Manual para la evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona. Gedisa.
- Cantero, M.J. (2003) Pautas tempranas del desarrollo afectivo y su relación con la adaptación al centro escolar. *Información Psicológica*, 82: 3-13.
- Consejería de Trabajo y Política Social. Región de Murcia. (2000). Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo. Manual para el profesional. Recuperado de Edición Electrónica: www.carm.es/ctra/maltratoinfantil
- Cyrułnick, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia; una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa. Barcelona.
- Cyrułnick, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo. Una historia natural del apego*. Gedisa. Barcelona.

- Fernández, R.M. (Coord.) et al. (2014). *Neuropsicología del abandono y maltrato infantil*. Ediciones Hilo Rojo. Barcelona.
- Geddes, H. (2009). *El apego en el aula*. Graó. Barcelona.
- Gonzalo Marrodán, J.L. (2009). *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*. Libros en red.
- Gerhardt, S. (2008). *El amor maternal. La influencia del afecto en el desarrollo mental y emocional del bebé*. Albesa. Barcelona.
- Grané A. y Forés J. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros*. Plataforma: Barcelona.
- López-Soler, C.; Castro, M.; Daset, L. R.; Alcántara, M.; Fernández, V., Prieto, M. y Puerto, J. C.. (2008). Consecuencias del maltrato grave intrafamiliar en la infancia: conceptualización y diagnóstico de las reacciones postraumáticas complejas. *Ciencias Psicológicas II* (2): 103-118.
- Mesa-Gresa P, Moya-Albiol L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. *Revista Neurología*; 52: 489-503.
- Muñiz, M. (2013). Otra forma de aprender es posible. *Recursos de la vida cotidiana para mejora el rendimiento escolar*. Hilo Rojo Ediciones: Barcelona.
- Organización Mundial de la Salud. (2009). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer, y cómo obtener evidencias*. OMS. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Maltrato infantil*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>.
- UNICEF.(2011). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Argentina.



Crónica

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA