

TRABAJO FIN DE MÁSTER: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y HABILIDADES SOCIO- EMOCIONALES

Ruth Santos Núñez

Máster Formación del Profesorado

Orientación Educativa



INDICE

Introducción	3
La orientación en los centros: el departamento de orientación	4
Justificación de los proyectos	7
Desarrollo de los proyectos y reflexión crítica	9
Adaptaciones curriculares	9
Niveles de adaptación curricular	10
Adaptaciones curriculares de centro	10
Adaptaciones curriculares de aula	11
Adaptaciones curriculares individuales	12
Curriculares	12
De acceso al currículo	15
De ampliación	15
¿Qué es una ACI?	16
¿Cuándo se debe elaborar una ACI?	16
Criterios para la elaboración de adaptaciones curriculares	16
Proceso a seguir para elaborar una ACI	17
Normativa sobre las ACIs en la Comunidad de Aragón	17
Evaluación psicopedagógica	19
Documento individual de adaptación curricular (DIAC)	20
Aplicación de una ACI	21
Programa de educación socio-emocional. Cohesión grupal	22
¿Cómo se pueden aplicar los contenidos socio-emocionales en el aula?	24
Intervenciones ocasionales improvisadas	24
Inclusión curricular	24
Tratamiento interdisciplinar	24
Tratamiento tutorial	25
Cuñas socio-emocionales	25
Psicología de grupos	26
Posibles dificultades en la utilización de las técnicas de grupales	28
Aplicación de un programa de cohesión grupal	30
Conclusiones y propuestas de futuro	31
Bibliografía	33

INTRODUCCIÓN

Podemos definir la educación como una actividad compleja que comprende el desarrollo de una serie de habilidades y capacidades que van encaminadas a conseguir las adquisiciones y cambios deseados. (Sampascual, 2006).

Cabe destacar que los resultados del aprendizaje van a depender, entre otras variables, de las diferencias individuales (conocimientos previos, capacidad intelectual, motivación...). Por ello, es necesario ayudar y orientar al alumno a lo largo de todo su proceso educativo. (Sampascual, 2006).

Los principios y competencias básicas de la orientación educativa escolar en España se encuentran recogidos en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE, art. 157-h). Dicha ley insta a las Administraciones educativas a garantizar *“la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional”*.

También se afirma en dicha Ley de forma expresa que la tutoría y la orientación formarán parte de la función docente.

La orientación tiene su origen fuera del mundo escolar. Las primeras tareas de orientación aparecieron dentro del mundo profesional y de la salud mental. Pero pronto se extendió al ámbito educativo por varias razones (Sampascual, 2006):

1. La transformación y ampliación del mundo del trabajo lleva a pensar que si los jóvenes no cuentan con la ayuda necesaria para orientarles, les será difícil acertar en la elección de estudios y profesiones.
2. La escolaridad es obligatoria hasta los 16 años, por lo que en un mismo centro encontramos una gran diversidad de alumnos. Será pues necesario diversificar e individualizar las enseñanzas para adaptarlas a las características individuales de los alumnos.
3. La frecuente presencia de problemas emocionales en el alumnado.

Así pues, en el ámbito educativo, se observa un cambio en el modo de concebir la orientación. En sus inicios la orientación se centraba sólo en aquellos alumnos que presentaban problemas, mientras que más tarde la preocupación del orientador pasa a centrarse en todos los alumnos. Es decir, pasamos de un tipo de orientación clínica o asistencial a un modelo preventivo de orientación. (Sampascual, 2006).

Bisquerra en Grañeras y Parra, define la Orientación Psicopedagógica como *“un proceso de ayuda continuo dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, mediante una intervención profesionalizada de diferentes agentes educativos y sociales, que pone un énfasis especial en la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.”*

Por lo tanto, la orientación escolar se caracterizará por ser:

- Anticipadora y preventiva de los diferentes problemas.
- Compensadora y/o complementaria de posibles déficits, carencias y desigualdades.
- Favorecedora de la diversidad y desarrollo individual de los alumnos, así como de la capacidad y cualificación de los profesores.

LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS: EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

En los años noventa, con la promulgación de la LOGSE, se crean (Sampascual, 2006):

- Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), para la educación infantil y primaria, que actúan fuera del centro educativo.
- Los Departamentos de Orientación, para la educación secundaria, que actúan desde su interior.

Composición del Departamento de Orientación

La composición habitual que encontramos en un departamento es la siguiente:

- Orientador/a (jefe del departamento)
- Profesor del ámbito Socio-Lingüístico
- Profesor del ámbito Científico-Tecnológico
- Profesor de Apoyo al Área Práctica
- Maestro de Pedagogía Terapéutica
- Maestro de Audición y Lenguaje
- Profesorado de apoyo del programa de compensación de las desigualdades
- Profesorado técnico de Formación Profesional de servicios a la comunidad

Funciones del Departamento de Orientación (R.D. 83/1996 de 26 de enero, artículo 42)

- Formular propuestas al equipo directivo y al claustro, relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo del instituto y la programación general anual.
- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del Plan de Acción Tutorial, y elevarlas a la Comisión de Coordinación Pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- Contribuir al desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional y del Plan de Acción Tutorial y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la Comisión de Coordinación Pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la

programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.

- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa.
- Asumir la docencia de los grupos de alumnos que le sean encomendados.
- Participar en la elaboración del consejo orientador.
- Formular propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.
- Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.
- Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el departamento correspondiente.
- Elaborar el plan de actividades del departamento y, a final de curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo.

Son funciones que han de realizarse en distintos niveles y con diferentes integrantes de la comunidad educativa: hacia los alumnos, hacia los profesores, hacia los padres, hacia el centro y hacia agentes externos.

Áreas en las que se centra la orientación educativa

El concepto actual de orientación educativa comprende las siguientes áreas (Sampascual, 2006):

1. **Orientación escolar:** tiene como objetivo asesorar a los alumnos para actuar de una forma responsable en su proceso educativo, autorregular sus aprendizajes y asesorar y colaborar con los padres y profesores para conseguir mayor eficacia y calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. **Orientación vocacional y profesional:** tiene como objetivo ayudar a los alumnos en el desarrollo progresivo de sus capacidades e intereses, en el conocimiento de las demandas laborales y en la toma de decisiones sobre estudios y profesiones.
3. **Orientación personal:** su objetivo es ayudar a los alumnos en su desarrollo personal y ayudarles a conseguir un conocimiento real de sí mismos, con sus posibilidades y limitaciones, que les permita desarrollar estrategias para la prevención de problemas.

El orientador ha de ser un especialista preparado y con experiencia psicológica y educativa para poder ayudar a todos los miembros de la institución escolar.

Ámbitos de intervención

Los tres pilares en los que se asienta la labor del Departamento de Orientación son:

- 1- Plan de Acción Tutorial
- 2- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje
- 3- Plan de orientación académica y profesional

Estos pilares se tratan de forma conjunta y global.

Se realizarán reuniones iniciales de contacto con los tutores a principio de curso.

A lo largo del curso se realizarán reuniones semanales de coordinación (1 hora a la semana con los tutores de diferentes niveles).

En todas estas reuniones se tratarán diversos aspectos informativos, psicopedagógicos, resolución de casos problemáticos, reuniones y relación con los padres, etc.

Además, la reunión semanal con los tutores es el momento adecuado para la preparación puntual de las sesiones de tutoría y valoración de las llevadas a cabo. El departamento aportará materiales para las tareas aunque será el tutor el que los adecue a su grupo.

De esta forma, el profesor se convierte también en orientador a través de su tarea educadora, especialmente a través de la tutoría.

Es importante entender que conforme subimos de nivel empieza a tomar más fuerza la labor orientadora con padres y alumnos, especialmente en 4º de E.S.O. y 2º de Bachillerato.

Algunos apartados en los que incide el Plan de Actividades son:

- 1- Atención a la diversidad.
- 2- Elaboración de documentos.
- 3- Participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- 4- Acercamiento del centro al entorno.
- 5- Contacto permanente con los centros de primaria del entorno y con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector.
- 6- Intensificación de la labor orientadora en 4º de E.S.O. y Bachillerato.

En nuestra labor orientadora, es importante no olvidar:

- Al *alumno*, como persona y futuro universitario o trabajador.
- Al *profesor*, como docente y tutor/orientador (conoce al alumno, lo apoya en su proceso de enseñanza-aprendizaje, contactos con la familia...)
- A los *padres*, como colaboradores en la educación de sus hijos y como miembros de la comunidad educativa.
- Al *entorno* ofreciendo medios, recursos e información profesional y laboral.

JUSTIFICACIÓN DE LOS PROYECTOS

No todos los alumnos tienen las mismas capacidades, intereses, ritmos o motivaciones para alcanzar los aprendizajes básicos. Aparece así el concepto de *diversidad* destacando el hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales y específicas que requieren una atención pedagógica individualizada.

Ahora bien, no todas las necesidades individuales son especiales. Algunas podrán ser atendidas a través del trabajo habitual del profesor en el aula y otras necesitarán medidas pedagógicas especiales distintas de las que suelen requerir el resto de alumnos.

Podemos hablar, en este último caso, de necesidades educativas especiales, es decir, alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o desfases en el currículo que les corresponde por edad. Estas dificultades suponen modificar la organización y funcionamiento del centro, así como adaptar el currículo y los medios para acceder a él.

En el contexto real de prácticas he observado que el gran número de alumnos matriculados en el centro obliga a crear medidas de atención a la diversidad para poder atender sus necesidades. Son muchos los alumnos que por diversas razones presentan problemas de aprendizaje, de consecución de competencias básicas y objetivos o de superación de materias y cursos por las vías comunes al resto de los alumnos.

Además, en los últimos años ha aumentado el número de alumnos inmigrantes con graves carencias en los aprendizajes básicos, un gran desfase curricular o desconocimiento total o parcial del español.

Queda claro pues, que la escuela no puede atender a todos los alumnos de la misma manera, es decir, no se puede aplicar a todos, un único modelo de programaciones.

De esta forma surge el Plan de Atención a la Diversidad, que intenta dar respuesta a la gran diversidad de alumnado que hay en los centros educativos.

Cabe reseñar que la LOE establece como principio fundamental la atención a la diversidad en la enseñanza básica. Por tanto, las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general.

La atención a la diversidad nos permite ajustar la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades de los adolescentes, y actúa como elemento corrector de posibles desigualdades en las condiciones de acceso a la cultura básica.

La respuesta educativa para atender a la diversidad se desarrolla de manera concreta en el centro (mediante su organización) y en el aula (mediante el desarrollo del currículum).

Por otra parte, hay que recordar que hasta no hace mucho tiempo la escuela se dedicaba solamente a las áreas académicas sin preocuparse demasiado de los alumnos que presentaban problemas de aprendizaje. Los alumnos con necesidades educativas especiales se llevaban a otros centros especializados o formaban parte del grupo de fracasados. Afortunadamente, en los últimos años ha crecido la preocupación por

atender a este tipo de alumnado e integrarlo en las aulas. (Marchesi, Coll y Palacios, 2012).

Es importante destacar también, la clara relación entre los problemas emocionales, sociales y de conducta y las dificultades de aprendizaje. De hecho, un número elevado de alumnos con dificultades de aprendizaje muestra también dificultades emocionales, sociales y de conducta. (Marchesi et al., 2012).

En el contexto específico que he tratado, los alumnos no presentan graves problemas de comportamiento ni de marginalidad, pero hay que reseñar que paulatinamente han llegado algunos alumnos que presentan una gran complejidad por su situación personal, familiar, emocional y académica, lo que hace que requieran una atención cada vez más personalizada para responder a sus variadas necesidades.

Por tanto, el bienestar emocional y social de los alumnos es también un punto importante y debe ser un objetivo básico a conseguir en la escuela.

Por todas estas razones, durante el periodo de prácticas he llevado a cabo un programa de cohesión grupal para una de las clases de 2º de ESO más conflictivas, a fin de desarrollar los aspectos socio-emocionales de los alumnos. Además, se ha aprovechado dicho programa para ayudar a integrar a los alumnos pertenecientes a dicha clase y que por diversas razones han requerido una adaptación curricular para poder seguir con aprovechamiento el curso.

Por lo tanto, a la hora de desarrollar los proyectos tuve en cuenta la atención a la diversidad y el desarrollo de habilidades socio-emocionales en los alumnos.

De esta forma, a través de la aplicación de un programa tutorial basado en la cohesión grupal, se intentó fomentar y desarrollar las habilidades socio-emocionales de los alumnos participantes en el programa, así como favorecer la integración de aquellos otros que precisan de una adaptación curricular para alcanzar los objetivos mínimos de cada curso escolar.

DESARROLLO DE LOS PROYECTOS Y REFLEXIÓN CRÍTICA

ADAPTACIONES CURRICULARES

A raíz de la promulgación de la LOGSE 1/1990 de 3 de Octubre, nacen las adaptaciones curriculares para dar respuesta a la diversidad del alumno.

Se entiende por *adaptación curricular*, toda modificación que se realiza en los diferentes elementos de la oferta educativa común (objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología) para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, que de modo transitorio o permanente, pueda presentar un alumno a lo largo de su escolaridad. (Galve y Trallero, 2002).

Siguiendo a Galve y Trallero (2002), las características fundamentales de las adaptaciones curriculares son las siguientes:

- Son relativas y cambiantes.
- Se sitúan en un continuo que va de menor a mayor significatividad.
- Deben ser revisadas y evaluadas constantemente.
- Deben tener en cuenta al alumno y al contexto en el que se encuentra.
- Plasman las necesidades de los alumnos en relación al currículum.

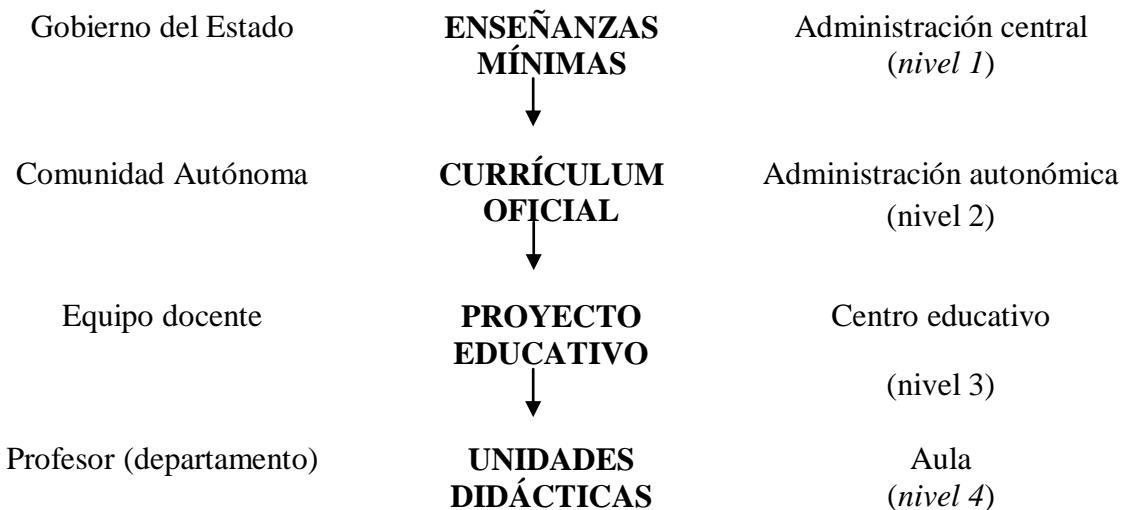
Así pues, como características comunes a todas las definiciones de adaptación curricular dadas por Galve y Trallero (2002), podemos enumerar las siguientes:

- Constituyen el último nivel de concreción de la propuesta curricular.
- Suponen la modificación de uno o más elementos del currículo ordinario.
- Su referente suele ser el programa del nivel en el que el alumno está escolarizado.
- Su desarrollo debe influir lo menos posible en la programación de aula, o lo que es lo mismo, en el funcionamiento del grupo-clase.
- Deben quedar plasmadas en un documento específico.

La legislación actual contempla la existencia de distintos niveles de concreción curricular. Cada nivel de concreción se entiende como una adaptación curricular a través de la cual vamos, cada vez más, afinando y adecuándonos a las necesidades y características de los alumnos. Por lo tanto, cuanto mayores sean las adaptaciones que se hagan desde los primeros niveles de concreción menores serán las que tengamos que hacer en el último de ellos (adaptaciones curriculares individualizadas). (Galve y Trallero, 2002).

Existen 4 niveles de concreción curricular según la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE):

- 1- En primer lugar, el Gobierno fijará los aspectos básicos del currículo (objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación) que constituyen las enseñanzas mínimas, para asegurar una formación común.
- 2- Más tarde, cada Comunidad Autónoma desarrollará esas enseñanzas mínimas para su ámbito de influencia.
- 3- Despues, los centros educativos contextualizarán dichas enseñanzas para su propio contexto, incorporándolas al proyecto educativo.
- 4- Y por último, cada profesor /departamento elaborará su programación de aula en función de los alumnos con los que vaya a trabajar.



NIVELES DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

El grado de significatividad de una adaptación viene dado por el grado de discrepancia entre la propuesta curricular ordinaria del grupo y la propuesta que se le da a cada alumno con necesidades educativas especiales. (Galve y Trallero, 2002).

Las adaptaciones pueden clasificarse de diferentes formas, según el criterio que utilicemos. Si tenemos en cuenta a quiénes afectan éstas pueden ser de tres tipos:

- De centro
- De aula
- Individuales

1- ADAPTACIONES CURRICULARES DE CENTRO

Galve y Trallero (2002):

Son el conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa que desarrolla el equipo docente para el Centro (reflejada en el Proyecto Educativo y Proyectos Curriculares del Centro) para responder a los alumnos con necesidades educativas especiales, en un continuo de respuesta a la diversidad.

Se trata de adecuar el currículo oficial a las características del centro, por lo que estos ajustes van dirigidos a todos los alumnos.

Supone el ajuste de las enseñanzas mínimas a las necesidades y características del alumno, del centro y del entorno (3º nivel de concreción).

Son elaboradas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, con la participación de todo el equipo de profesores de etapa, ciclo y departamento.

Son aprobadas por el consejo escolar del centro y supervisadas por la Administración Educativa (Equipo de Inspección).

Los objetivos de estas adaptaciones curriculares de centro según Galve y Trallero (2002) son:

- Atender a la diversidad.
- Responsabilizar a todos los profesores en la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica del centro y de las aulas.
- Favorecer que las adaptaciones individualizadas que se precisen sean lo menos significativas posibles.

Como ejemplo de este tipo de medidas relativas al centro podemos nombrar las siguientes:

- Dotación de especialistas.
- Supresión de barreras arquitectónicas.
- Formación del profesorado en técnicas específicas.
- Organización de actividades de apoyo y refuerzo educativo.
- Impulso de la acción tutorial y de la orientación académica y profesional.
- Propuesta de materias optativas.
- Contactos con otras instituciones.

Ej.: se designa un centro concreto para que reciba alumnos que presentan altas capacidades. Además, el centro recibirá una dotación de personal excepcional.

2- ADAPTACIONES CURRICULARES DE AULA

Galve y Trallero (2002):

Son el conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa asumida para un grupo concreto de enseñanza-aprendizaje, para facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan conseguir sus objetivos (aunque difieran de los del grupo) con el mayor grado posible de normalización e integración en el aula.

Se trata por tanto, de adecuar la oferta educativa del centro a las necesidades de un grupo-aula. Permiten mayor nivel de adaptación a las características del alumnado, ya que parten del conocimiento concreto que se produce a través de la práctica educativa (4º nivel de concreción). Las elabora el equipo de ciclo, y las adapta y desarrolla el tutor.

Algunas de estas adaptaciones que el profesor debe asumir y recoger en su programación son:

- Ubicación de los alumnos en el aula en función de sus características.
- Cambios en actividades grupales, utilización de materiales de apoyo, refuerzo, ampliación... que beneficien también al resto de la clase.
- Utilizar técnicas grupales (modificación de conducta, educación moral...).
- Aplicar técnicas didácticas para incrementar la motivación de los alumnos.
- Utilizar diversos procedimientos y situaciones de evaluación.

No suponen una programación rígida, sino una previsión de las respuestas que el grupo puede necesitar para alcanzar los objetivos.

Ej: alumno con discapacidad que precisa moverse en silla de ruedas. Se intentará ubicar el grupo clase al que pertenece en la zona más idónea del centro escolar.

3- ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES

Conjunto de decisiones tomadas desde la programación de aula para elaborar una propuesta educativa para un alumno concreto, tras la valoración de éste y su contexto, con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales. Constituyen el nivel de adaptación más específico, en el que deben contemplarse todas aquellas modificaciones del currículum o todos aquellos recursos que no comparten los restantes alumnos del aula, ciclo o centro. (Calvo y Martínez, 1997).

Estas medidas deben adoptarse sólo cuando las adaptaciones grupales y las actividades de refuerzo no han dado resultados. (Galve y Trallero, 2002)

Son realizadas por los profesores de aula, los profesores especialistas de Educación Especial y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Se reflejan en el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC).

Hay varios tipos de adaptación curricular individual. Desde el punto de vista del contenido pueden ser:

- Curriculares
- De acceso al currículum
- De ampliación

• CURRICULARES

Son las modificaciones que se realizan desde la programación en (Galve y Trallero, 2002):

- Objetivos
- Contenidos
- Metodología
- Actividades
- Criterios y procedimientos de evaluación

Comprometen la consecución de los objetivos de etapa, y por tanto, la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). (Galve y Trallero, 2002).

Las adaptaciones curriculares pueden ser de tres tipos:

- Adaptación no significativa (ACI)
- Adaptaciones significativas (ACIS)
- Adaptaciones muy significativas

Adaptación no significativa (ACI)

Galve y Trallero (2002):

Son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo para responder a sus diferencias individuales, de escasa incidencia en las enseñanzas básicas del currículo oficial.

Se caracterizan porque:

- Son el tipo de adaptación menos específica.
- Afectan a uno o varios de los elementos curriculares y tienen como referencia el mismo ciclo en el que está escolarizado el alumno.
- Se corresponden con el tercer nivel de concreción de las adaptaciones curriculares, de centro y de aula, por eso se les denomina adaptaciones curriculares grupales.
- La intervención del profesorado de apoyo no superará el 20 % del horario del alumnado.

No afectan al currículo básico de la materia. Son ajustes poco significativos (contenidos, forma de enseñar, evaluación, recursos...). Por lo tanto, aunque se pretenden adecuar a las necesidades del alumno no suponen una gran individualización de la enseñanza. Es decir, se mantienen los objetivos y contenidos del ciclo. (Galve y Trallero, 2002).

Son adaptaciones en cuanto a tiempos, actividades, metodología, técnicas e instrumentos de evaluación.

Suponen, por tanto, una serie de ajustes en el contexto ordinario del aula que podrían concretarse en (González, 1993):

- *Adaptaciones en la evaluación*: en los procedimientos e instrumentos, teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, impulsividad, problemas de comunicación, etc.
- *Adaptaciones en metodología*: suponen una modificación en el método general seguido para un contenido dentro del contexto ordinario del aula. Por ejemplo: un profesor apoya a un alumno o a un grupo de alumnos de un modo más directo para afianzar unos contenidos.
- *Adaptaciones en la temporalización*: se modifica la temporalización prevista para el desarrollo de determinados contenidos y objetivos (puede suponer la modificación del tiempo previsto para la adquisición de determinados contenidos pero dentro del mismo ciclo).

Los alumnos a los que se dirigen las ACI son niños con retraso en un área concreta, problemas leves de conducta y personalidad, o alteraciones motóricas o sensoriales leves.

Adaptaciones significativas (ACIS)

Galve y Trallero (2002):

Consisten fundamentalmente en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares, y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación.

Son modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial: objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación. Pueden suponer que el alumno no alcance los objetivos generales correspondientes a la etapa en la que se encuentre. (Calvo y Martínez, 1997).

Se caracterizan porque:

- Su referente son los objetivos de un ciclo o etapa diferente.
- La atención por el profesorado de apoyo no superará el 50 % del horario del alumnado.
- Estas adaptaciones serán elaboradas por el profesorado que imparte clase a dichos alumnos, en colaboración con los servicios de orientación educativa y psicopedagógica.
- Se regirán por los principios de normalización e inclusión escolar, y se desarrollarán evitando alternativas excluyentes para los alumnos que las requieran e incorporando las decisiones que se tomen al respecto en el continuo de medidas de atención a la diversidad.
- La evaluación y promoción se realizarán tomando como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.

Se concretarán del siguiente modo (González, 1993):

- *Adaptaciones en los objetivos básicos*: ya no se trata de priorizar objetivos, sino que se modifica sustancialmente la planificación general mediante la eliminación de objetivos básicos o la introducción de objetivos específicos no previstos para el resto de los alumnos.
- *Adaptaciones en los contenidos*: introducción de nuevos contenidos que permitan el logro de los objetivos generales previstos para todos los alumnos. Por ejemplo: aprendizaje de un sistema de comunicación alternativo que permita la participación y adquisición de los objetivos de área; o eliminación de contenidos básicos o mínimos de etapa o ciclo.
- *Adaptaciones en la metodología*: supone una modificación drástica en los procedimientos y organización didáctica del aula. Por ejemplo: aprendizaje del sistema Braille, lo que requiere de la participación de profesionales especialistas.
- *Adaptaciones en la evaluación*: no solo en cuanto a los instrumentos y procedimientos de evaluación, sino también en cuanto a los criterios de valoración.

Adaptaciones muy significativas

Consisten en la priorización de objetivos y contenidos relacionados con la autonomía personal y social, la comunicación y el tránsito a la vida adulta.

Están orientadas a dar respuesta al alumno con necesidades educativas especiales por déficits personales, sociales, académicos o familiares difícilmente eliminables dada su permanencia o gravedad. Suelen ir dirigidas a alumnos con (Galve y Trallero, 2002):

- Necesidades educativas especiales permanentes (por sobredotación o discapacidad).
- Dificultades de aprendizaje debidas a su capacidad para aprender o a dificultades de acceso (de comunicación, físicas, materiales...).

Requieren la intervención de recursos personales y materiales excepcionales e incluso la escolarización en aulas enclave o centros específicos.

• DE ACCESO AL CURRÍCULO

Galve y Trallero, 2002:

Consisten en la modificación o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que pueden facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.

Algunos tipos de adaptaciones curriculares de acceso al currículo son (Galve y Trallero, 2002):

- *Espacios*: crear condiciones de acceso, sonorización y luminosidad que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la movilidad y autonomía de los alumnos.
- *Materiales*: adaptación de materiales de uso común y/o provisión de instrumentos específicos que pueden facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje: mobiliario, materiales y equipamientos específicos o ayudas técnicas para el desplazamiento, visión o audición.
- *Comunicación*: aprendizaje de un sistema de comunicación complementario, aumentativo o alternativo del lenguaje oral.

Ej.: un alumno con pocos recursos económicos al que se le faciliten los libros de texto y el material de trabajo (mediante subvención, compra directa del centro o préstamo del AMPA).

• DE AMPLIACIÓN

Se trata de adaptaciones para el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.

Se distinguen dos tipos:

- Ampliación curricular vertical (ACEAV): ampliación con objetivos y contenidos de cursos superiores.

- Ampliación curricular horizontal (de enriquecimiento, ACE): adecuaciones del currículum sin avanzar en objetivos ni contenidos de cursos superiores.

¿QUÉ ES UNA ACI?

La *adaptación curricular individual* es la respuesta educativa que se realiza desde el currículum para satisfacer las necesidades educativas especiales de un alumno, previa evaluación psicopedagógica. (Calvo y Martínez, 1997).

Los ejes fundamentales de la definición son (Calvo y Martínez, 1997):

- La evaluación psicopedagógica, para conocer las necesidades educativas especiales de un alumno.
- Las necesidades educativas especiales. La realización de una ACI sirve para individualizar la enseñanza de un alumno, y por tanto deben existir unas necesidades educativas especiales.
- El currículum. La respuesta educativa debe diseñarse desde el currículum, manteniendo solo lo imprescindible.
- La respuesta educativa, que debe incluir todos los recursos que necesite el alumno.

¿CUÁNDO SE DEBE ELABORAR UNA ACI?

Algunas necesidades se derivan de deficiencia psíquica, motórica, sensorial o inadaptación social e implican la elaboración de una ACI para poder darles una respuesta educativa ajustada. (Calvo y Martínez, 1997).

Pero también existen otro tipo de necesidades, no relacionadas claramente con deficiencias, y que se manifiestan por continuos fracasos y experiencias negativas en el aprendizaje. Muchas de estas necesidades pueden solucionarse utilizando los medios ordinarios de los que dispone el profesor. Para ello, debe observar y reflexionar sobre las estrategias de actuación más útiles.

Cuando estas necesidades no pueden satisfacerse mediante los medios ordinarios, se plantea la elaboración de una ACI. (Calvo y Martínez, 1997).

La finalidad de la elaboración de una ACI es planificar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de un determinado alumno con la provisión de los recursos educativos necesarios. (Calvo y Martínez, 1997).

CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES

Los criterios a tener en cuenta para la elaboración de las adaptaciones curriculares son (Galve y Trallero, 2002):

- Asegurarse de que hemos agotado todos los recursos ordinarios (apoyo y refuerzo, elección de optativas...).
- Partir de la valoración psicopedagógica del alumno y de la evaluación del contexto escolar.
- Partir siempre del currículum ordinario.

- Efectuar adaptaciones lo menos significativas posibles. Para ello se puede seguir el siguiente orden de preferencia:
 1. Adaptación de acceso al currículo.
 2. Adaptación en la metodología y en los procedimientos de evaluación.
 3. Adaptación en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación:
 - Que no impliquen adaptaciones significativas
 - Que impliquen adaptaciones significativas
- Adaptar teniendo en cuenta criterios de realidad y de éxito. Que el alumno vaya superando metas.
- Considerar la adaptación como un proceso dinámico y flexible que puede necesitar de modificaciones continuas.
- Reflejar las decisiones por escrito, identificando las personas implicadas y su responsabilidad.

PROCESO A SEGUIR PARA ELABORAR UNA ACI

Cuando se plantea la necesidad de elaborar una ACI hay que tener en cuenta una serie de componentes (Calvo y Martínez, 1997):

1. La evaluación psicopedagógica inicial. En esta evaluación participan todos los profesionales que tienen una actuación docente con el alumno. Debe ser rigurosa, útil y funcional. En otro apartado se explica en detalle.
2. La determinación de las necesidades educativas especiales.
3. La propuesta curricular.
4. La organización de los servicios educativos (refuerzos, tutoría, apoyos en grupo o individuales...)
5. La organización de la colaboración familiar. La cooperación de la familia con el centro es muy útil, aunque no siempre se podrá llevar a cabo debido a la ausencia de interés o a la problemática particular de la familia.

El responsable de la puesta en marcha de la ACI va a ser el profesor-tutor del alumno, pero puede pedir la colaboración y asesoramiento de otros profesionales: profesor especialista en Pedagogía Terapéutica, profesor especialista en Audición y Lenguaje, profesores de las distintas áreas, equipos psicopedagógicos, etc. (Calvo y Martínez, 1997).

NORMATIVA SOBRE LAS ACIs EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

El artículo 15 del Currículum Oficial de Aragón (Orden de 9 de mayo de 2007), hace referencia a las medidas de atención a la diversidad. Dentro de este artículo, en el punto 4, se explican las medidas destinadas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Así pues, siguiendo dicho artículo, se podrán adoptar:

Adaptaciones curriculares individuales que se aparten significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, así como apoyo y refuerzo educativo individualizado o en pequeño grupo, para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad psíquica, física o sensorial o debidas a trastornos graves de conducta o del

desarrollo, previa evaluación psicopedagógica, oídos el alumno y sus padres, con el informe de Inspección de educación y con la resolución expresa que corresponda. Tales adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas. La evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. En cuanto a la titulación, se estará a lo dispuesto en el artículo 22 de la presente Orden.

La escolarización de estos alumnos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, siempre que ello favorezca la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 12.5 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.

Además, también podemos adoptar:

Adaptaciones curriculares individuales que se aparten significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, así como apoyo y refuerzo educativo individualizado o en pequeño grupo, para dar respuesta al alumnado con dificultades de aprendizaje y retraso escolar significativo, previa evaluación psicopedagógica, oídos el alumno y sus padres, con el informe de Inspección de educación y con la resolución del Director Provincial del Servicio Provincial del Departamento competente en materia educativa. Tales adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas. La evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. En cuanto a la titulación, se estará a lo dispuesto en el artículo 22 de la presente Orden.

Otras medidas a adoptar son:

Adaptaciones curriculares individuales y flexibilización del período de escolarización, en los términos que determine el Departamento competente en materia educativa, para dar respuesta al alumnado con altas capacidades intelectuales, previa evaluación psicopedagógica, oídos el alumno y sus padres, con el informe de Inspección de educación y con la resolución del Director del Servicio Provincial del Departamento competente en materia educativa.

Y por último:

Excepcionalmente, conforme a lo establecido por el Departamento competente en materia educativa, se podrán aplicar modalidades organizativas de carácter extraordinario al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que se encuentre en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar, a fin de prevenir su abandono prematuro del sistema educativo y adecuar una respuesta educativa más acorde con sus necesidades. Estas medidas requerirán la autorización del Director del Servicio Provincial del Departamento competente en materia educativa, previa evaluación psicopedagógica, conformidad de los padres o tutores legales del alumno e informe de la Inspección de educación. La permanencia del alumnado en estos programas será revisada, al menos, con carácter anual.

Respecto a la titulación, el artículo 22 de la presente orden establece lo siguiente:

Los alumnos que al terminar la Educación secundaria obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Los alumnos que superen todas las materias de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo podrán obtener dicho título aquellos alumnos que hayan finalizado el curso con evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa no les ha impedido alcanzar las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

Por tanto, serán objeto de las ACIs, aquellos alumnos que por padecer algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial, presentar sobredotación, manifestar dificultades de aprendizaje, retraso escolar significativo o dificultades graves de adaptación, preveamos que no van a alcanzar los objetivos mínimos en alguna área (en la programación del nivel de referencia). Es decir, aquellos alumnos que presenten dos o más años de desfase curricular.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Es un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de algunos alumnos y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a su propuesta curricular y al tipo de ayudas que puedan precisar. (Calvo y Martínez, 1997).

Su finalidad es apoyar y fundamentar la toma de decisiones educativas. Será necesaria para (Calvo y Martínez, 1997):

- Determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales.
- Tomar decisiones relativas a la escolarización de estos alumnos.
- Proponer en turno extraordinario la flexibilidad del período de escolarización.
- Elaborar adaptaciones curriculares.
- Proponer diversificaciones del currículo.
- Determinar recursos y apoyos específicos.
- Orientar escolar y profesionalmente, terminada la enseñanza obligatoria.

El informe de evaluación psicopedagógica debe contener (Calvo y Martínez, 1997):

- El desarrollo general del alumno: aspectos biológicos, intelectuales, de desarrollo motor, comunicativo-lingüísticos, visuales, de adaptación y emocionales.
- El nivel de competencia curricular.
- El estilo de aprendizaje: condiciones físico-ambientales, agrupamientos, áreas, actividades que más le motivan, condicionantes de su atención, estrategias de resolución de tareas, refuerzos...
- El contexto escolar.
- El contexto socio-familiar.

Es competencia de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Departamentos de Orientación de los centros la realización de las evaluaciones psicopedagógicas. (Calvo y Martínez, 1997).

Para su evaluación se utilizarán procedimientos y técnicas como la observación, los protocolos para la evaluación de las competencias curriculares, cuestionarios, pruebas psicopedagógicas, entrevistas y revisión del trabajo escolar. (Calvo y Martínez, 1997).

Los resultados de la evaluación serán confidenciales.

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica se plasmará toda la información recogida en el *informe psicopedagógico*.

Se trata de un documento que refleja de forma clara la situación evolutiva y educativa actual del alumno, se concretan sus necesidades educativas especiales (si las hubiera), y se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que necesite durante su escolarización. (Calvo y Martínez, 1997).

El contenido mínimo de este informe es el siguiente (Calvo y Martínez, 1997):

- Datos personales.
- Historia escolar.
- Motivo de la evaluación.
- Desarrollo general del alumno: condiciones de salud, discapacidad, sobredotación, nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje.
- Aspectos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Influencia de la familia y del contexto social en su desarrollo.
- Identificación de las necesidades educativas especiales.
- Orientaciones para la propuesta curricular.

EL DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR (DIAC)

El DIAC es el documento que refleja por escrito la ACI y su seguimiento. Es importante conocer que no existe un documento prescriptivo de DIAC, es decir, no existe un modelo único al que acudir. Aunque se suele utilizar un modelo general, en algunos casos puede ser necesario modificarlo, eliminando o añadiendo elementos. (Calvo y Martínez, 1997).

Así pues, podemos decir que un DIAC debería observar varios apartados (Calvo y Martínez, 1997):

- 1) Datos de identificación y elaboración.
- 2) Historia escolar del alumno.
- 3) Datos importantes para la toma de decisiones.
 1. Nivel de competencia curricular.
 2. Estilo de aprendizaje:
 - Variables de la tarea.
 - Estilo cognitivo del alumno.
 - Variables motivacionales.
 - Atribuciones.
 - Variables sociales.

3. Contexto escolar (aula):
 - Variables espaciales y materiales.
 - Organización de los elementos personales.
 - Elementos básicos del currículo: objetivos y contenidos, metodología y actividades y evaluación.
4. Contexto sociofamiliar:
 - Situación socioeconómica.
 - Dinámica familiar.
 - Conocimiento de las características del niño y comportamiento ante ellas.
 - Datos del entorno físico familiar.
- 4) Necesidades Educativas Especiales.
 - Necesidades de ámbito general.
 - Necesidades relacionadas con las áreas curriculares.
 - Necesidades del entorno.
- 5) Propuesta curricular adaptada.
 - Adaptaciones de acceso al currículo.
 - Adaptaciones del currículo: metodología y actividades; objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- 6) Apoyos.
- 7) Colaboración familiar.
- 8) Criterios de promoción.
- 9) Seguimiento.

APLICACIÓN DE UNA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL

Como no fue posible realizar una ACI en el centro de prácticas, hablé con el orientador y con las profesoras de pedagogía terapéutica para que me explicaran cómo se lleva a cabo el proceso de elaboración en el instituto en el que se encuentran.

La mayoría de alumnos nuevos que llegan al centro tras finalizar su escolarización en el colegio, y que por una razón u otra necesitan una adaptación curricular individual, traen consigo el informe psicopedagógico elaborado por el EOEP correspondiente. En el caso de encontrarnos con alumnos nuevos sin dicho informe realizado, será el orientador del centro el que, desde el departamento de orientación, lleve a cabo la evaluación psicopedagógica, y por tanto el correspondiente informe.

Desde el departamento se estudia cada caso y se adapta año tras año todo lo necesario para que el alumno pueda seguir con éxito el curso académico.

Incluyo, como anexo, el modelo que siguen en el centro para la elaboración de adaptaciones curriculares individuales significativas.

Además, adjunto también como anexos, el informe psicopedagógico y la adaptación curricular de un alumno del centro a modo de ejemplo.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL. COHESIÓN GRUPAL.

Hasta tiempos recientes, la escuela se ocupaba solamente de las áreas académicas. Además, incluso dentro de ese ámbito no se preocupaba demasiado de los alumnos con dificultades de aprendizaje. La idea era enseñar con el fin de seleccionar a los alumnos. Los alumnos con necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje se llevaban a centros especializados o simplemente se convertían en parte del número de fracasos del sistema escolar. (Marchesi et al., 2012).

En las últimas décadas, se ha incrementado notablemente la preocupación por atender a dichos alumnos e integrarlos en las aulas. Podemos destacar tres causas de ese aumento de la atención hacia los problemas emocionales, sociales y de conducta, y de su relación con las dificultades de aprendizaje (Marchesi et al., 2012):

1. Un gran número de alumnos con dificultades de aprendizaje presentan, a su vez, dificultades emocionales, sociales y de conducta. Esto ha dado lugar a numerosos estudios y discusiones.
2. Las investigaciones que ponen en duda el valor explicativo del CI a la hora de entender el rendimiento en la vida real. Existe otro tipo de inteligencia, la emocional, referida a las capacidades emocionales y sociales necesarias para lograr un buen rendimiento en las relaciones sociales y en el trabajo. Así pues, las emociones van a condicionar el rendimiento académico, profesional y social.
3. El bienestar emocional y social es fundamental en los alumnos, por tanto fomentarlo en la escuela será uno de los objetivos básicos. Esto queda demostrado a través del reconocimiento actual de los contenidos transversales en el currículo.

En el aula, y por tanto en el centro escolar, los alumnos no sólo aprenden competencias cognitivas sino también competencias socio-emocionales. Cuando un alumno no adquiere por completo las competencias cognitivas queda plasmado en sus bajos resultados académicos, pero cuando muestra una falta de competencias socio-emocionales nos damos cuenta por la aparición, en muchas ocasiones, de conflictos (la mayoría interpersonales). Estos conflictos quedan reflejados en las quejas que manifiestan los profesores en forma de partes o amonestaciones.

Por todo ello, queda claro que no se puede entender el rendimiento académico y la convivencia en el centro por separado. Ambos deben formar parte del mismo currículo. Sin embargo, no suele ser frecuente encontrar cubiertas estas competencias socio-emocionales desde el centro. (Vaello, 2006).

Así pues, debemos optar por educar no solo académicamente, sino socio-emocionalmente para lograr resolver y evitar conflictos. El profesor debe adoptar el papel de educador en habilidades socio-emocionales. Pero, ¿cómo puede adoptar este nuevo rol? Es sencillo y a la vez complejo. Se trata de aprovechar cada conflicto para entrenar en habilidades incompatibles con esos conflictos. Por ejemplo, ante un insulto puede optar por inculcar respeto, ante una actitud apática puede aprovechar para entrenar la motivación, etc.

Esto supone una nueva concepción del papel del profesor en el aula. Mantener un buen clima en clase no solo beneficia a los alumnos (lo que se refleja en los resultados académicos), sino también a sus profesores, que lograrán impartir la materia de una forma más positiva y satisfactoria. (Vaello, 2006).

Salovey y Sluyter en Bisquerra 2007 identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

Las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk, Payton y Casel en Bisquerra 2007, se pueden resumir en los siguientes términos:

- *Toma de conciencia de los sentimientos*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
- *Manejo de los sentimientos*: capacidad para regular los propios sentimientos.
- *Tener en cuenta la perspectiva*: capacidad para percibir el punto de vista de los demás.
- *Ánalisis de las normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- *Sentido constructivo del yo (self)*: sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios.
- *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
- *Cuidado*: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- *Identificación de problemas*: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
- *Solución de problemas*: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
- *Comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- *Comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- *Cooperación*: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
- *Negociación*: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- *Negativa*: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
- *Buscar ayuda*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos apropiados.

Vaello (2006), afirma que el entrenamiento en habilidades socio-emocionales en la escuela aparece como una necesidad por varias razones:

1. *Instrumentales*: es un medio para mejorar el rendimiento académico del alumno y facilitar la labor del profesor, permitiéndole dar clase más cómodamente y abordar contenidos académicos en mejores condiciones.
2. *Formativas*: la educación debe procurar dar una formación integral al alumno, lo que incluye no sólo aspectos cognitivos o académicos, como ya hemos dicho, sino también aspectos sociales y emocionales.

3. *Afectivas*: proporciona bienestar al crear relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto mutuo.
4. *Sociales*: se va construyendo un clima positivo en clase y ahorra numerosas intervenciones disciplinarias.

Bisquerra (2007), afirma que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía. Su dominio potencia una mejor adaptación al contexto y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

¿Cómo se pueden aplicar los contenidos socio-emocionales en el aula?

A continuación veremos que se pueden seguir diferentes vías en el aula. Entre ellas Vaello (2006) nombra las siguientes:

- Intervenciones ocasionales improvisadas
- Inclusión curricular
- Tratamiento interdisciplinar
- Tratamiento tutorial
- Cuñas socio-emocionales

Todas, excepto la primera, pueden ser complementarias. Además, la primera es la más utilizada en la práctica, a pesar de no ser la más útil y efectiva. Mientras que la última, que sí es muy efectiva, prácticamente no se emplea. Veamos cada una de ellas por separado. (Vaello, 2006).

Intervenciones ocasionales improvisadas

Es la forma más habitual de intervención en los centros. Cada profesor actúa en solitario e improvisadamente ante cualquier incidente que surge en el aula. No hay ningún tipo de planificación en su actuación y además no muestra ningún carácter terapéutico ni preventivo. Depende totalmente del carácter y recursos del profesor, quedando a la luz las incoherencias entre el comportamiento de unos profesores u otros ante la misma situación.

Inclusión curricular

Se trata de aprovechar cada materia para incluir contenidos actitudinales, y reforzar así el desarrollo socio-emocional de los alumnos.

Tratamiento interdisciplinar

Consiste en la coordinación de los diferentes departamentos para tratar los contenidos socio-emocionales de una manera transversal.

La gran ventaja es que ofrece una perspectiva globalizadora, y el gran inconveniente las dificultades de coordinación entre los diferentes departamentos.

Tratamiento tutorial

Una buena forma de abordar las competencias socio-emocionales es incluirlas en el Plan de Acción Tutorial. De esta forma, cada tutor podrá llevar a cabo con su grupo un programa específico de educación socio-emocional durante varias sesiones, adaptándolo a los requisitos y necesidades de su clase.

Sin embargo, uno de los problemas que nos podemos encontrar en este caso, es que podemos quedarnos cortos de tiempo, ya que solo se dispone de unas pocas horas a lo largo del curso (una semanal) y también deben tratarse otros temas durante las tutorías.

Cuñas socio-emocionales

Se trata de aprovechar cualquier situación de carácter socio-emocional que se produzca en clase (un conflicto, una agresión...) para tratarla desde una perspectiva educativa, es decir, aprovechándola para aprender y practicar habilidades socio-emocionales.

No hablamos por tanto, de una actuación improvisada, sino que el profesor está preparado para abordarla y provisto de actividades y recursos adecuados a cada tipo de situación que se produzca. Es decir, se aprovechan los casos reales que van sucediendo en el aula para resolver problemas interpersonales. También podemos aprovechar los momentos de clase en los que la atención decaiga para hacer un pequeño paréntesis. Se trata de fomentar la escucha activa y la construcción del grupo.

Teruel (2002), pone de manifiesto en su artículo la necesidad de potenciar en la escuela la educación emocional, que no puede seguir siendo olvidada por el sistema educativo. Algunas de las lagunas con que nos podemos encontrar son, según esta autora, el déficit de materiales aplicables en el aula, el vacío en la formación del profesorado y la necesidad de que los profesores se resitúen profesional y personalmente frente a estas nuevas demandas educativas.

Así pues, resulta indudable que en la práctica educativa empieza a ser prioritario, además del aprendizaje de las habilidades académicas, el ofrecer una visión de la educación que no se base únicamente en los contenidos intelectuales, sino que considere también el aprendizaje de las habilidades sociales, el control emocional, el autoconocimiento o la resolución de conflictos. (Teruel, 2002).

Clima de clase

El clima de clase es el conjunto de condiciones ambientales en que se enmarcan las actividades del aula. (Vaello, 2003).

Puede facilitar o dificultar el trabajo del profesor y de los alumnos. Un clima de trabajo y convivencia pacífica hace que los alumnos perturbadores lo tengan más difícil. El clima de clase es el resultado de la influencia de multitud de variables, no todas educativas, que determinan todo lo que ocurre en el aula. El profesor debe conocer y controlar cada una de esas variables para conseguir un buen desarrollo de la actividad docente. (Vaello, 2006).

Las conductas problemáticas pueden aparecer en cualquier momento, pero suelen darse con mayor frecuencia cuando las condiciones son propicias. Por tanto, se hace necesario crear un clima facilitador que favorezca el trabajo escolar e impida, en cierto modo, la conflictividad. (Vaello, 2003).

Algunas medidas que pueden contribuir a mejorar el clima de clase son (Vaello, 2003):

- Establecer los límites desde el primer momento, y mantenerlos durante todo el curso.
- Disponer de normas de convivencia para regular los comportamientos más frecuentes.
- Mantener una relación de empatía y confianza con los alumnos.
- Entrenar a los alumnos en el respeto mutuo.
- Conocer el rol del alumno y propiciar que contribuya a la convivencia.
- Detectar alumnos o subgrupos perturbadores y reconducir su actitud.

Psicología de grupos

Todos los seres humanos pertenecemos a grupos sociales y vivimos en ellos. Además, en ocasiones sentimos, pensamos y actuamos colectivamente como miembros de estos grupos. De esta forma, es posible también, que surjan líderes para expresar una unidad de creencias, actitudes, objetivos e intenciones. (Morales et al., 2003).

Los grupos actuarán a menudo como si hubiese una única mente o conciencia directriz, capaz de controlar las acciones de las personas. Así, en muchas ocasiones percibimos a los grupos como si se tratase de algo unitario. Les atribuimos procesos psicológicos al igual que lo hacemos con los individuos. (Morales et al., 2003).

El primer grupo al que pertenecemos es la familia. Más tarde, encontramos otros individuos con los que coincidimos en edad, intereses, etc. Cuando llegamos a la escuela vamos adquiriendo conocimientos junto a otros compañeros de grupo.

Es pues imposible que alguien no hubiera pertenecido alguna vez a algún pequeño grupo. (Espada, 2001)

Las condiciones necesarias y suficientes para que un colectivo se convierta en un grupo psicológico son tres (Espada, 2001):

1. Que sus componentes se definan como miembros del grupo
2. Que compartan creencias grupales.
3. Que exista algún grado de actividad coordinada.

Espada (2001), aporta algunas definiciones de *grupo* propuestas por Tejada y Schafers:

Un conjunto de personas que se interrelacionan mutuamente, que persiguen objetivos comunes, más o menos compartidos, se definen a sí mismos y son definidos por los demás como miembros del grupo, constituyen normas relativas a asuntos de interés común, y participan en un sistema de roles entrelazados. (Tejada, 1997).

Determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de

comunicación e integración, y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento del nosotros). Para alcanzar ese objetivo de grupo y la estabilización de la identidad grupal, son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específica de cada grupo. (Schafers, 1984).

Algunos grupos tienen un gran potencial para que sus miembros adquieran experiencias, habilidades o conocimientos sobre un área determinada (grupos deportivos, culturales, artísticos, ecologistas...). Todos estos grupos tienen una importante función socializadora. (Espada, 2001).

Algunos beneficios, siguiendo a Espada (2001), que aportan los grupos a los individuos que los forman son:

- *Ofrecen modelos de comportamiento social* (adecuados o inadecuados): a través de la observación de las conductas de otros miembros y de los resultados que obtienen de ellas (positivos o negativos), el observador puede adquirir, modificar y reafirmar su propio repertorio de comportamientos.
- *Proporcionan sentimientos intensos*: cuando el grupo trabaja para conseguir un objetivo común, los miembros comparten ilusiones, esfuerzo, tensiones... pueden experimentar el éxito o el fracaso.
- *Proporcionan apoyo social*: el individuo debe hacer frente a dificultades personales en algunas ocasiones. En el grupo puede encontrar personas con los mismos problemas, gente con la que compartir experiencias, que le escuchen y le ayuden.
- *Dan respuesta a una necesidad específica*: encontrar amigos, ocupar el tiempo libre, desarrollar una afición, etc. Hay tantas necesidades como personas. De hecho, algunas metas sólo se pueden alcanzar en grupo.

La convivencia en los centros no es fácil. Algunos de los conflictos más frecuentes son (Casamayor et al., 1998):

- Conflictos de relación entre el alumnado.
- Conflictos de relación entre el alumnado y el profesorado.
- Conflictos de rendimiento (pasividad, apatía...).
- Conflictos de poder (liderazgo negativo...).
- Conflictos de identidad (actitud agresiva contra el mobiliario...).

Un *conflicto* es un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra o con los del grupo. (Casamayor et al., 1998).

Una estrategia para resolver conflictos es la tutoría grupal, y más concretamente las técnicas de dinámicas de grupos. Estas técnicas permiten la participación de los alumnos en la resolución de conflictos y una comunicación grupal estructurada. (Casamayor et al., 1998).

En el caso de grupos educativos de adolescentes se cuenta con la presencia de un educador. Su trabajo (como maestro, psicólogo, educador social...) es conducir al grupo y motivarlo hacia la consecución de sus fines. Para ello puede contar con las técnicas de trabajo en grupo como recurso de intervención.

Las técnicas de trabajo en grupo son actividades más o menos estructuradas que facilitan la experiencia educativa en el grupo y permiten intervenir en su propia dinámica. Sirven para mejorar la interacción entre sus miembros, la cooperación, la comunicación, etc. (Espada, 2001).

A la hora de elegir una actividad de grupo es importante observar su realidad, como grupo y como individuos. También habrá que tener claros los objetivos que se pretenden conseguir. Otros factores importantes a considerar son: el tamaño del grupo, su madurez, las características de sus individuos, el espacio físico del que se dispone y la preparación de la persona que va a llevar a cabo la actividad. (Espada, 2001).

Posibles dificultades en la utilización de las técnicas grupales (Espada, 2001).

• Alguien se niega a participar

Es una situación que se da con gran frecuencia. Cuando se comienza una actividad pueden oírse algunos comentarios como “esto es un rollo”, “yo paso de hacerlo” o simplemente cruzarse de brazos y no hacer nada. Las razones para no querer hacer nada pueden ser variadas. Una de ellas es el miedo al ridículo, a hablar en público, a que se rían de ellos...

Si se trata de un caso aislado, le podemos dejar que se quede observando. Probablemente cuando vea que el grupo se lo está pasando bien se animará a participar.

Si son varios los que no quieren participar habrá que replantearse si la actividad era adecuada para el grupo. Es preferible improvisar alguna variación haciéndoles que les atraiga más.

• Se inicia una pelea durante la actividad

La primera medida será detener el conflicto. Después sería bueno que los afectados salieran de la sala y centráramos la atención en el resto del grupo. Un poco más tarde, deberíamos hablar con los implicados en la pelea.

Si hay dos personas encargadas de la actividad una se puede quedar con el grupo y la otra salir fuera con los afectados. Si sólo hay una persona encargada del grupo, sería bueno que evitara reforzar la actitud de los que se están peleando y proseguir la actividad como si nada.

• La gente participa pero de forma desmotivada

El grupo puede mostrarse apático por varias razones. Puede que estén cansados o poco activados por la hora del día. También puede ser que la actividad no sea adecuada. El educador debe ser capaz de provocar y animar al grupo haciendo preguntas, marcando un ritmo más rápido, reforzando las intervenciones más animadas...

• Alguien cuestiona la técnica

Habrá que considerar si la objeción es razonable o simplemente intenta boicotear la actividad.

En ocasiones esas objeciones se utilizan como mecanismo de defensa. Por ejemplo, un alumno que se niega a participar en la actividad porque cree que es una tontería, puede que no quiera hacerla por temor al contacto físico.

En estos casos, el educador debe mostrarse seguro, conocer bien la actividad y preparar bien su presentación y aplicación.

Normalmente si el educador consigue que el grupo se entusiasme desde el principio será raro que se quejen.

Otro caso que puede darse es que el grupo adelante acontecimientos, pidiendo explicaciones anticipadas. Lo que habría que hacer es pedirles que esperen a que se explique.

Cuando la objeción es razonable sería interesante tenerla en cuenta, además así estaríamos premiando la iniciativa del grupo.

- **Se observan dificultades de comprensión de la actividad**

En este caso se debe repetir de nuevo la explicación con otras palabras, incluyendo ejemplos para que lo entiendan mejor.

- **Aparece un conflicto, surgido fuera del grupo**

Este suele ser un caso habitual. Dos o más personas pueden estar enfrentadas por una pelea entre amigos o una ruptura de pareja.

Hay que determinar si el enfrentamiento es compatible con las metas del grupo. Si aparece un conflicto convendría no prestarle atención en ese momento, pero si se empieza a repetir se puede hablar con las personas implicadas por separado.

- **El grupo no llega a las conclusiones que el animador había previsto**

Los objetivos son difíciles de cumplir por completo. Pero si las conclusiones son válidas para el grupo podemos aceptarlas.

A veces intentamos ir en una dirección cuando las necesidades del grupo son otras.

También puede ser que las conclusiones que saca el grupo sean superficiales y sin sentido. En este caso habría que reconducir al grupo utilizando preguntas clave para que lleguen a las conclusiones deseadas.

- **Falta parte del material necesario**

En este caso lo primero que debemos plantearnos es si podemos realizar la actividad sin lo que nos falta. Si así fuera nos pondríamos a ello. Si no deberíamos plantearnos si podemos adaptarla para que se pueda realizar sin el material que falta.

Si viéramos que no se puede solucionar de ninguna manera nos tocaría improvisar e intentar que no vuelva a ocurrir.

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE COHESIÓN GRUPAL

Ya hemos comprobado lo importante que es fomentar un buen clima en clase, tanto para los alumnos como para los profesores.

Tras asistir a diversas reuniones con los tutores de diferentes cursos y escuchar sus quejas y sugerencias, y teniendo en cuenta el poco tiempo de prácticas del que disponía, decidí llevar a cabo un programa de cohesión grupal (anexo).

En un primer momento la propuesta fue pensada para llevarse a cabo con los alumnos de 1º de ESO, pero tras hablar con los tutores de cada curso comprobé que no disponíamos de suficiente tiempo para aplicarlo (ya tenían todas las horas de tutoría ocupadas). Por lo tanto, finalmente el programa se diseñó para los alumnos de 2º de ESO, en concreto para una de las clases más problemáticas. Además, dicha clase contaba con la presencia de dos alumnos con adaptación curricular, por lo que sirvió no solo para fomentar la cohesión del grupo en general, si no de ambos alumnos en particular.

Así pues, preparé las actividades y todo el material necesario para llevarlas a cabo. El orientador dio el visto bueno al programa y lo presenté de manera más específica a los tutores de 2º de ESO. El programa se realizó en la clase de 2º D a lo largo de 4 sesiones, en las correspondientes horas de tutoría. A pesar de que solo tuve tiempo para aplicarlo en una de las clases, el resto de tutores se quedaron una copia del programa para poder aplicarlo en el resto de clases cuando lo consideren necesario.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Llegados a este punto, es el momento de reflexionar sobre las competencias adquiridas, no sólo mediante la realización de los anteriores proyectos, sino durante todo el curso académico a lo largo de las diferentes asignaturas cursadas y la multitud de trabajos y prácticas realizadas. Para ello me voy a servir de las competencias Tuning y de las competencias AIOSP, aprobadas en 2003.

Queda claro que para el desempeño de la profesión de orientador resulta imprescindible la profesionalidad y la ética, y eso es algo que se ha puesto de manifiesto especialmente durante los períodos de prácticas.

Hay que tener en cuenta también las diferencias culturales y los diferentes niveles de aprendizaje de la persona a la que tratemos para adecuar la respuesta a sus necesidades.

A pesar de que la experiencia y la práctica son fundamentales, no hay que olvidar la parte teórica y la investigación. Debemos ser capaces de diseñar, desarrollar y evaluar diferentes programas, y para ello hay que mantener un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Es importante trabajar con una información lo suficientemente actualizada (formación, mercado de trabajo...) para orientar de la mejor manera posible.

Una competencia que personalmente considero muy importante, no sólo en orientación si no en cualquier trabajo que desempeñemos, es la habilidad para ser conscientes de nuestras propias limitaciones y capacidades. Es fundamental que sepamos hasta dónde podemos llegar; hasta qué punto podemos ayudar a la persona que tenemos delante. Cuando consideremos que no tenemos la capacidad suficiente para ofrecer una respuesta adecuada debemos derivar el caso al profesional que corresponda.

Por último, también se debe resaltar la capacidad de trabajo en equipo, de ser capaz de cooperar con los profesionales que nos rodean. Esta competencia es muy importante dentro del ámbito del departamento de orientación. Es importante saber trabajar con todos los profesionales que conforman el departamento pero también con todos los miembros que forman la comunidad educativa.

Hasta aquí, nos hemos centrado fundamentalmente en las competencias adquiridas u observadas durante los períodos de prácticas. Veamos ahora las competencias genéricas que se han ido adquiriendo o desarrollando a lo largo de las diferentes asignaturas.

La primera de ellas, relacionada con lo anterior, ha sido la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica. Esto se ha demostrado no sólo mediante la realización de los diferentes trabajos, si no también mediante la puesta en marcha de programas e intervenciones en el centro de prácticas.

También ha sido importante, en mi caso, la capacidad de adquirir conocimientos sobre la orientación educativa, ya que anteriormente a la realización del máster desconocía la profesión.

Por otro lado, me han resultado muy útiles la multitud de exposiciones que hemos llevado a cabo durante el curso sobre los diferentes trabajos realizados. Debo reconocer que en un primer momento la idea no me agradaba demasiado, ya que nunca antes había tenido que hablar delante de otras personas. Por eso, una vez finalizado el máster reconozco que me fueron de gran ayuda para fomentar la capacidad de comunicación oral (tanto verbal como no verbal), aunque por supuesto me queda mucho por aprender en este sentido. Es cierto que todas las exposiciones realizadas me sirvieron mucho a la hora de enfrentarme a una clase en el instituto, pero también es cierto que hay que seguir mejorando y aprendiendo de los pequeños fallos cometidos.

Muy importantes han sido también las competencias referidas a la capacidad de abstracción, análisis y síntesis y a la habilidad para buscar, procesar y analizar información de diversas fuentes. Estudié en la UNED, y durante los 5 años de carrera apenas tuve que realizar ningún trabajo. Por eso, a lo largo de este máster he aprendido cómo hacer un trabajo bien hecho, cómo fundamentarlo y cómo poner la bibliografía al respecto.

Un aspecto en el que considero que he de formarme con mayor intensidad por el descubrimiento de mis carencias es la creatividad. Si algo he descubierto durante todo este tiempo es que la labor de un orientador requiere, en muchas ocasiones, de una gran capacidad creativa. Tengo claro que este es un aspecto que debo seguir trabajando.

Respecto a las competencias especializadas en orientación aún me queda mucho por aprender. Las que más desarrolladas considero que tengo son las competencias referidas a la orientación educativa, quizás porque las prácticas han estado más orientadas a ese campo. Ser capaz de guiar a los alumnos, ayudarles a tomar decisiones, asesorarles en la elección de itinerarios académicos, ayudarles a superar las dificultades de aprendizaje, mantener contacto con los padres y ayudar a los profesores. Todas ellas son competencias que he observado y en las que me considero más capaz de llevar a cabo.

Además, habría que añadir la capacidad de empatía, el respeto por el cliente, la capacidad de diseñar programas y llevarlos a cabo, asesorar en estrategias de búsqueda de empleo, uso de Internet para buscar trabajo y contactar con centros formativos.

Respecto a todas las demás, tengo claro que me queda un largo camino. Lo importante es que soy capaz de identificar todo lo aprendido hasta el momento y por tanto, de reflexionar también sobre todo lo que aún me queda por aprender.

Como ya he dicho anteriormente, me encuentro en un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Me siento muy satisfecha con todo lo aprendido hasta el día de hoy y no me preocupa lo mucho que aún me falta por aprender, porque sé que poco a poco iré trabajando y adquiriendo las competencias que un orientador necesita.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2006): *La disruptión en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.
- AAVV (2011): *Plan de Acción Tutorial*. Zaragoza: Departamento de Orientación. IES Félix de Azara.
- AAVV (2011): *Plan de Atención a la Diversidad*. Zaragoza: Departamento de Orientación. IES Félix de Azara.
- Bisquerra Alzina, R y Pérez Escoda, N (2007): Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº 10. pp. 61-82
- Calvo, A.R. y Martínez, A. (1997): *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Casamayor, G.; Antúnez, S.; Armejach, R.; Checa, P.; Giné, N.; Guitart, R.; Notó, C.; Rodón, A.; Uranga, M. y Viñas, J. (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Madrid: Editorial Grao.
- Espada Sánchez, J. P. (2001): *Técnicas de grupo*. Madrid: Editorial CCS.
- Galve, J.L. y Trallero, M. (2002): *Adaptaciones curriculares. De la teoría a la práctica I. Manual teórico*. Madrid: Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- González, D.; Ripalda, J. y Asegurado, D. (1993): *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, (Coord.) (2009): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativas. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990.
- Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (comps.), (2012). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial Alianza.
- Morales, J.F.; Huici, C.; Moya, M.; Gaviria, E.; López-Sáez, M. y Novillas, E. (2003). *Psicología social*. Madrid: Ed. Mc Graw Hill.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

Parras, A.; Madrigal, A.M.; Redondo, S.; Vale, P. y Navarro, E. (2009). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Secretaría General Técnica.

R.D. 83/1996, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria, BOE n.45 de 21 de febrero de 1996.

Sampascual Maicas, G. (2006): *Psicología de la educación I*. (2^a ed.) Madrid: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Sampascual Maicas, G. (2006): *Psicología de la educación II*. (2^a ed.) Madrid: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Teruel Melero, M.P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 38. pp. 141-152

Vaello, J. (2003): *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Editorial Santillana.