

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/362326704>

# Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa: INVESTIGACIONES PREDOCTORALES. Año 2022

Book · July 2022

DOI: 10.52154/FERSE0014

CITATIONS

0

READS

1,031

2 authors:



Luis Manuel Martínez-Domínguez  
King Juan Carlos University

76 PUBLICATIONS 105 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Miryam Muñoz Guitart  
King Juan Carlos University

9 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Habitacionismo [View project](#)



Proyecto de Investigación sobre Educación Sexual (PIES) [View project](#)

Luis Manuel Martínez-Domínguez y  
Miryam Muñoz-Guitart (coord.)

Fundamentos de la Educación y  
Responsabilidad Social Educativa:  
**INVESTIGACIONES PREDOCTORALES**

**Año 2022**

21 de julio de 2022

ISBN: 978-84-09-42044-5

Madrid

© Grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE (Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa)

## Comité Científico

- **Leticia Porto Pedrosa.** Doctora del Grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE
- **Raquel Pardo de Santayana.** Doctora del Grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE
- **Ana Verde Trabada.** Doctora del Grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE
- **Pablo Martínez De Anguita D'Huart.** Doctor del Grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE
- **Kenia Ramona Del Orbe Ayala.** Doctora del Grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE
- **Begoña Ladrón de Guevara.** Doctora del Grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE
- **Esther Ruiz Simón.** Doctora del Grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE
- **María Isabel De La Rubia Rivas.** Doctora del Grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE

# SUMARIO

<b>PENSAMIENTO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>5</b>
MARCO PEDAGÓGICO HABITACIONISTA PARA EDUCAR POR COMPETENCIAS CON VALORES Y EMOCIONES POSITIVAS .....	5
<b>EDUCACIÓN SENSIBLE .....</b>	<b>28</b>
ATENCIÓN PLENA INTEGRANDO INTELIGENCIA EMOCIONAL. METODOLOGÍA PARA ATENDER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL SER DE CADA ESTUDIANTE.....	28
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES A TRAVÉS DE LA COMPASIÓN Y EL “APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO” .....	59
EDUCACIÓN SENSIBLE: UNA PROPUESTA PARA ADECUAR LA DOCENCIA A LA SENSIBILIDAD DE CADA ESTUDIANTE.....	113
NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES ANTE EL TRABAJO COOPERATIVO .....	144
EDUCAR EN EL “NOSOTROS-MADURO” A NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES .....	169
ORIENTAR A PADRES CON HIJOS QUE PRESENTAN ALTA INTELIGENCIA SENSIBLE.....	55
LA TEORÍA DE LA DESINTEGRACIÓN POSITIVA Y LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON UN POTENCIAL A DESARROLLAR .....	80
LA SENSIBILIDAD Y SUS EFECTOS EN LA ADOLESCENCIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	102
LA PARENTALIDAD POSITIVA APLICADA A LA CRIANZA Y LA EDUCACIÓN. UNA REVISIÓN NARRATIVA. ....	130
LA RELACIÓN NIÑO-ADULTO DESDE LA PEDAGOGÍA DEL NOSOTROS.....	155
<b>APS Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO.....</b>	<b>179</b>
APRENDIZAJE SERVICIO SOLIDARIO EN EL CICLO SUPERIOR DE INTEGRACIÓN SOCIAL: FORMACIÓN DE AGENTES DE CAMBIO PARA LA PREVENCIÓN DE ADICIONES.....	179
EL APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	207
EVALUACIÓN DE <i>QEETONS</i> COMO GAMIFICACIÓN EN APS .....	252
<b>EVALUACIÓN BASADA EN LA MARCA DEL ESTUDIANTE.....</b>	<b>265</b>
ÚLTIMAS TENDENCIAS EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA ESTUDIANTES DE ESO Y BACHILLERATO” .....	265
<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL EDUCATIVA (RSEDU).....</b>	<b>294</b>
RANKING DE CENTROS EDUCATIVOS BASADO EN LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EDUCATIVA (RSEDU) .....	294
<b>EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD E INDUSTRIA DEL SEXO .....</b>	<b>341</b>
LA SENSIBILIZACIÓN CONTRA LA PORNOGRAFÍA A PARTIR DE UNA JORNADA FORMATIVA: UN ESTUDIO DE CASO .....	341
CONSECUENCIAS DEL CONSUMO PORNOGRÁFICO EN LA ETAPA ADOLESCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA BIOPSIOSOCIAL .....	356

# Pensamiento Pedagógico

## Marco pedagógico habitacionista para educar por competencias con valores y emociones positivas

Luis Manuel Martínez Domínguez

### Resumen

El *Marco Pedagógico Habitacionista* es un espacio de entendimiento entre la diversidad de mentalidades educativas para establecer un conjunto de indicadores y propuestas que sirven de referencia para el desarrollo de las competencias clave con valores en acción y emociones positivas con las que desplegar el propio proyecto de vida con autonomía personal y responsabilidad social dentro de un contexto democrático.

**Palabras claves:** Sistema educativo; diseño curricular; organización escolar; contenidos educativos; educación basada en competencias.

### Introducción

Nos encontramos en un momento de evolución trepidante y global de la historia de la humanidad que invita a asumir desafíos educativos de envergadura. No son viables soluciones provisionales basadas en modas e intereses parciales que sólo ofrecen soluciones superficiales y locales. A nuestro juicio, es imprescindible retomar la filosofía de la educación y dar un “giro copernicano” en la mentalidad educativa.

Paradójicamente, para educar en el día a día es necesario ejercer el pensamiento en su dimensión más profunda: hay que hacer filosofía. Y esto puede resultar insólito, la sociedad tecnificada es pragmática, ama los resultados y la eficacia, y lanza una sombra de descrédito a cualquier marco teórico. “déjate de teorías y vamos a lo concreto”, se oye decir con frecuencia. Pero no es así. Y el reto es precisamente éste: lo concreto es la pedagogía. Por tanto, no una pedagogía abstracta y de laboratorio, sino un pensamiento, profundo y fresco a la vez, que reflexiona sobre los acontecimientos cotidianos de la educación. De aquí surge el presente proyecto para diseñar un marco pedagógico integral que aborde los siguientes ejes temáticos:

- **Desde la fenomenología** se ponen sobre la mesa, las cosmovisiones educativas esenciales con el objetivo de lograr una mayor empatía intelectual y comprensión de las demás mentalidades. No se trata de reconocer todas las mentalidades y procurar entendernos para avanzar juntos. Esperamos que este esfuerzo intelectual cooperativo aporte unidad y sentido a la diversidad de avances pedagógicos desde la empatía científica y antropológica. No se trata de crear una propuesta artificial que acoja todos los planteamientos, sino de promover una mentalidad abierta y receptiva que se esfuerce por empatizar y crear puentes entre los modelos, teorías, enfoques, corrientes o paradigmas de la educación ya existentes, y tantos otros como puedan surgir.

- **Desde las ciencias experimentales y las buenas prácticas educativas**, se acogen los últimos avances y experiencias que aportan mejores resultados, y que, a su vez, son sencillos de compaginar entre sí desde un enfoque interdisciplinar y transferible.
- **Desde las políticas educativas** se parte de los grandes acuerdos internacionales.

Este marco es una herramienta de gestión educativa que ofrece una base sistemática sencilla y eficaz para que todos, cada cual, desde su propia mentalidad, construya sus propuestas educativas para el desarrollo de competencias con valores en acción y emociones positivas.

Desde la pretensión de ser un marco operativo, se asumen los acuerdos internacionales en relación a la definición y selección de las competencias necesarias para el bienestar personal, social y económico (OCDE, 2006), y se toma la clasificación de valores en acción mostrada experimentalmente desde la Psicología Positiva (Peterson y Seligman, 2004). Este marco se sitúa dentro de la estrategia de aprendizaje permanente en armonía con las directrices del Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente (Unión Europea, 2014) y las Metas Educativas 2021 sobre la educación que queremos para la generación de los bicentenarios en Iberoamerica (OEI, 2010).

## **Objetivos**

Con este Marco aspiramos a un mejor entendimiento científico y práctico en el mundo de la educación. Esperamos a contribuir al crecimiento económico, al empleo y al bienestar social y personal de los ciudadanos. También pretendemos ayudar de forma sencilla a los padres (o tutores) para que aspiren con eficacia a una educación que proporcione a sus hijos, además de competentes y productivos, una vida feliz llena de sentido y sean capaces de contribuir a la felicidad de todos aquellos con quienes convivan. Además, buscamos ser un apoyo para los docentes, los centros educadores y los investigadores de la educación. Este es nuestro desafío y esperamos que resulte de utilidad para todos los agentes educativos:

- Diseñar un espacio único que traduzca los diferentes idiomas pedagógicos de cada modelo o enfoque a indicadores de desempeño de competencias, valores en acción y emociones positivas
- Crear una herramienta que facilite la práctica docente y la calidad de vida en los centros
- Proporcionar un sistema que ayude a los padres (o tutores legales) en la educación de sus hijos
- Generar un recurso de coordinación docente y trabajo cooperativo entre todos los agentes educativos
- Ofrecer un medio para la innovación docente y la investigación educativa.

## **Método de investigación**

Planteamos una metodología de investigación cooperativa e interdisciplinar en la que no se investiga sobre el contenido de la educación desde fuera, sino que investigamos desde fuera y desde dentro, con la colaboración de todos los protagonistas y agentes de la educación, quienes son también investigadores.

En nuestro modelo de investigación todos asumimos un rol investigador dentro de una relación cooperativa e interdisciplinar, de manera que todas las personas trabajan de manera conjunta como investigadores y gestores del contenido del Marco. Todas las personas se implican en el diseño y la gestión de la investigación, participan de la experiencia y la acción que es explorada, dan sentido y definen las conclusiones.

La síntesis del Marco parte de los acuerdos internacionales y nacionales, así como de la experiencia y de la práctica de las personas, lo que contribuye al logro de soluciones prácticas y cambios efectivos. El conocimiento proviene de muchas fuentes, y el adquirido por la práctica es una fuente esencial de nuestro marco.

El equipo de coordinación de la investigación, conformado por investigadores de diversas universidades y corporaciones, se dispone no tanto para generar contenidos, sino más bien para facilitar que los propios agentes sean quienes vayan sintetizando el contenido de forma cooperativa y ordenada.

Este modelo de investigación permite que, dentro de la estructura cooperativa, sin perder el control desde la coordinación, el rol de “facilitadoras” pueda ser asumido por nuevos investigadores locales en algún momento y en función de los retos que nos vayamos proponiendo.

Un aspecto fundamental en la metodología es la síntesis y custodia del marco, así como la recopilación de material complementario.

### **Organización y gestión del Marco**

Los investigadores fundadores del grupo son los responsables del Marco y de sus resultados, y son quienes deciden invitar a diferentes actores para que participen y contribuyan en su diseño con un alto nivel de compromiso. El equipo está formado por investigadores del grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE.

La función principal del equipo de coordinación consiste en diseñar un proceso que integre los aspectos técnicos de la tarea con los participativos. También son las personas que, con su presencia y habilidades, llevan los trabajos de síntesis a buen fin.

### **Fases del proyecto**

#### ***Preparación de la estructura sobre la que se diseñara el Marco.***

Para realizar el trabajo cooperativo interdisciplinar partiremos de una estructura digital en red controlada desde el Observatorio por el equipo de coordinación. En esta primera fase, se realizarán las tareas de diseño de la estructura y se impartirá la formación básica para preparar a los primeros facilitadores de equipos de trabajo y sepan utilizar la metodología de diseño del Marco mediante un proceso participativo.

#### ***Proceso de síntesis del Marco mediante un proceso participativo ajustado a cada fase***

El proceso de síntesis del Marco exige un alto rendimiento y compromiso por parte de los actores involucrados, y según se vaya disponiendo de recursos y facilitadores capacitados, el proceso de participación se podrá hacer más extensivo.

#### ***Retos estratégicos del diseño de un marco educativo acordado por todos***

A pesar de la sensibilidad actual en innovación educativa, creatividad en la escuela y atención a la diversidad, los organismos internacionales y las administraciones públicas aún tienden a empujar a sus ciudadanos a que ajusten sus proyectos de vida a reduccionismos educativos dentro de una uniformidad pedagógica. Funcionando de esta manera no vemos viable la posibilidad de afrontar con éxito los retos estratégicos del sistema educativo actual.

Con nuestra propuesta de configurar un marco educativo de unidad, invitamos a las instituciones educativas y a la administración pública a encarar con expectativas de éxito los retos pedagógicos de la complejidad, la diversidad, la transversalidad, la subsidiariedad y el dilema que se plantea entre



las necesidades de las personas concretas y las necesidades de los grandes números del sistema educativo, la economía y la sociedad.

### ***Unidad en la diversidad***

Para habitar la educación de hoy de forma humana, sostenible y edificante para todos, es imprescindible comprender que convivimos personas con diferentes perspectivas, especialidades, posiciones, intereses o culturas, y se nos exige a los especialistas de la educación, capacidad para trabajar juntas con eficacia, enriqueciéndonos con las diferencias y a la vez, respetando y promoviendo la autonomía personal de todos.

### ***Transversalidad de aprendizajes vivos***

La estructuración y dinámica de una educación hiperjerarquizada y lineal no responde a las necesidades educativas de las personas de un mundo global, abierto, flexible y en continuo cambio. Ya no tiene sentido un marco pedagógico estático hiperestructurado por materias, por edades, sino que debe ser un marco vivo, es decir, más que un constructo es un cuerpo vivo que nace, crece, se alimenta, se reproduce, muere, evoluciona... No sabemos si en algún momento ha servido, pero ahora no cabe duda que no tiene sentido un currículum diseñado por expertos en un despacho o en un laboratorio. Nuestra propuesta es que el currículum no se construye, sino que se habita, se cultiva, se edifica, se cuida, madura... Proponemos un marco que aporte un currículum vivo y que de vida. No diseñado por expertos, sino coordinado por expertos en saben llegar y facilitar a las personas que mejor conocen las tareas y la realidad educativa, que sean ellas quienes diseñen un tejido curricular vivo.

### **Un marco educativo eficaz abierto a la felicidad**

Mientras las administraciones educativas sanas se rigen por la lógica de la eficacia, las personas sanas se rigen por la lógica de la felicidad. Esta tensión se ha venido resolviendo en los sistemas educativos siguiendo la lógica de la eficacia en menoscabo de la lógica de la felicidad. El resultado observado es el aumento de nuevas brechas de desigualdad, pérdida de tiempo y de dinero que, además, echa a perder la motivación y el compromiso de los docentes y las familias.

La metodología propuesta para la configuración del Marco aúna las dos lógicas, contribuyendo con la administración pública para que cumpla los objetivos estratégicos del estado y al mismo tiempo, resulta posible desplegar una educación que traiga como consecuencia la felicidad profesional de los docentes, la felicidad educativa de los padres y el crecimiento de los estudiantes en el diseño de un proyecto de vida lleno de sentido y abierto a la felicidad, de forma que personas felices contribuyan a la configuración de un mundo más feliz para todos.

### ***Partir del reconocimiento de todas las mentalidades educativas***

Todo fenómeno educativo se experimenta desde una determinada mentalidad educativa, entendiendo "Mentalidad" como sinónimo "visión de mundo" o "cosmovisión". Esta cosmovisión está presente en el fondo de nuestra forma de ser, de pensar y de obrar, que la damos por supuesta y que contamos con ella al vivir la educación y la vida en general.

La mentalidad educativa es previa a la mentalidad pedagógica como se dice que la educación ha existido mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía. Si bien la mentalidad pedagógica se origina dentro del horizonte de las Ciencias de la Educación, la mentalidad educativa se abre desde un horizonte pre-científico, en el mundo de la vida educativa. Así, por ejemplo, dos personas pueden conocer un modelo pedagógico, pero no lo harán del mismo modo, pues cada uno lo conocerá desde su propia mentalidad educativa. De este modo, si aspiramos a la máxima comprensión y empatía intelectual, debemos reconocer la diversidad de mentalidades y no resulta difícil, pues al indagar en este aspecto se descubre que sólo existen cuatro mentalidades educativas esenciales.

La mentalidad educativa está configurada por la “actitud educativa” del sujeto que tiene la mentalidad y la “imagen de mundo educativo” que es el objeto del que tiene la mentalidad el sujeto.

La **actitud educativa** del educador se manifiesta de forma afectiva, comprensiva y activa sobre el fenómeno educativo en la manera en que enseña, transmite, hace pensar, hace hacer, corrige errores, acompaña, orienta... La **imagen de mundo educativo** es la “envoltura” en el que el sujeto, educador y educando, desde su actitud, vive la educación con sus experiencias, métodos e ideas para enseñar y aprender. Asimismo, esta vida educativa se traduce en modelos explicativos conocidos de diversos modos: teorías, enfoques, corrientes, paradigmas, etc.

La clasificación de mentalidades educativas esenciales no es una clasificación de modelos, teorías, enfoques, corrientes o paradigmas de la educación, sino de los tipos de cosmovisiones con las que se pueden afrontar esos modelos y tantos otros como puedan surgir.

Las mentalidades educativas esenciales se pueden encontrar **en todas las culturas y a lo largo de todos los periodos históricos**. En este sentido, no servirán para nuestra clasificación, nociones como, por ejemplo, “mentalidad educativa ilustrada”, “medieval”, “oriental”, “romántica”, “aristocrática”, etc., porque hacen referencia a momentos, roles y culturas específicas.

Todos los elementos de la realidad educativa concreta pueden ser afrontados desde una única mentalidad, aunque sólo sea para desestimarlos o no tenerlos en consideración. Es decir, cada mentalidad educativa es **omnicomprensiva**.

En función de la relación sujeto-objeto en la actitud educativa e imagen de mundo educativo que configura la mentalidad educativa, apreciamos las mentalidades educativas esenciales: la adquisicionista, la constructivista, la integracionista y la habitacionista. Como puntos esenciales se puede decir que:

- Para la **mentalidad educativa adquisicionista** la intención del educador será lograr que el educando adquiera la plenitud.
- Para la **mentalidad educativa constructivista** la intención del educador será lograr que el educando construya la plenitud.
- Para la **mentalidad educativa integracionista** la intención será lograr que el educando se integre en la plenitud.
- Para la **mentalidad educativa habitacionista** la intención será lograr que el educando habite en la plenitud y a su vez, se disponga para que la plenitud habite en el educando.

Una prueba de la esencialidad de estas mentalidades es que todas permiten el empleo de todos los medios disponibles: recursos, espacios, personas, estrategias, procedimientos, métodos, técnicas educativas... No puede decirse que de una mentalidad concreta se deriven, necesariamente, una serie de modelos explicativos. No obstante, cada mentalidad tenderá a usar las formas de educar que se adecúen mejor a su manera de entender la educación, a sus prioridades, sus principios, etc.

Por ejemplo, no sería lógico afirmar que de la mentalidad constructivista se deriva necesariamente una práctica educativa centrada en el educando y que de la mentalidad adquisicionista se deriva una práctica centrada en el educador. La centralidad en la práctica educativa lo dará el modelo práctico seleccionado, pero como es lógico, desde cada mentalidad se tenderá a los modelos que se considere más eficientes en función de lo que se entiende en cada caso como finalidad y sentido de la educación.

Vemos importante caer en la cuenta de la propia mentalidad educativa y comprender las mentalidades de los otros para entendernos y encontrar fórmulas de unidad desde la diversidad.

### *Partir de principios reconocibles desde todas las mentalidades*

Para educar, debemos partir de multitud de principios, como un alfarero: Materia prima y sus propiedades, objetivos, herramientas disponibles, capacidades personales, necesidades de los usuarios... Así el docente, el artesano de la educación, debe tener en cuenta multitud de principios para su arte:

- **Principios Físicos:** No se educa en abstracto. No es lo mismo un día de calor que un día de frío, estar en el Sahara que vivir en Oslo...
  - o Materiales. Internet, terminales, aplicaciones, mesas, sillas...
  - o Temporales. Reconocer que no existe el tiempo cero: tiempo para entrar, situarse, recibir instrucciones, realizar las actividades
  - o Espaciales. Lugar dónde se ubica el educador y los educandos físicamente
- **Principios psicológicos.** Por ejemplo, se deberá tener en cuenta el desarrollo evolutivo del aprendiz, su estabilidad emocional, su motivación, etc.
- **Principios sociológicos.** Características de los hogares, demandas sociales, de las relaciones entre iguales...
- **Principios legislativos.** Lo establecido por las leyes educativas.
- **Principios deontológicos.** Lo que es ético y lo que no.
- **Principios pedagógicos.** Son los que se establecen a partir de la teoría educativa de la que se parta, que a su vez se apoyan en los demás principios.

Entre los principios pedagógicos se podrían destacar los siguientes

**Principio crecimiento personal integral.** Toda enseñanza debe poder ser integrada en el propio proyecto de vida de quien se educa. Todos los aprendizajes deben procurar la unidad interior y tender a la coherencia de vida.

**Principio de singularidad.** La enseñanza no es un procedimiento industrial de enseñanza-aprendizaje, sino una actividad creativa y artística que hace aparecer algo nuevo, siempre “piezas” únicas, dotadas de capacidad para alcanzar nuevos aprendizajes, cultivando la personalidad irreplicable de cada estudiante en igualdad de oportunidades.

Requiere la posibilidad de que los trabajos y las relaciones formativas permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, sus intereses y aficiones y su ritmo de aprendizaje, así como con las circunstancias de su historia personal.

Requiere, asimismo, el estímulo permanente de la capacidad creativa de cada estudiante y de la peculiaridad y fines específicos de cada institución educativa que propone la acción formativa.

**Principio de apertura.** La enseñanza debe procurar la apertura, no sólo cuando se comparte de forma libre y se ofrece acceso gratuito y sin discriminación, sino además, cuando atiende a todas las dimensiones de la realidad humana sin reduccionismos pragmáticos o ideológicos.

La apertura se manifiesta en la disposición receptiva y capacidad expresiva; en la apertura a la realidad natural y a la trascendencia, a la posibilidad de fundamentar el trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación; en la apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social.

**Principio de autonomía.** La enseñanza debe promover la autoeducación y hace posible la participación de los estudiantes no sólo con la realización libre y responsable, sino también en la

organización y programación de actividades, de tal forma que los educandos puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa. La enseñanza Online requiere de compromiso personal para poner en juego aquellas cualidades que hacen posible el logro de los objetivos de la acción formativa.

**Principio de cooperación.** La enseñanza debe promover el aprendizaje cooperativo entre los educandos, y se fundamenta en la cooperación entre el educador y el educando en la enseñanza/aprendizaje como tarea compartida. La educación, en cuanto intereducación, es la acción conjunta de docente y estudiante, y estudiantes entre sí, mediante la cual, a través de la comunicación interpersonal y la cooperación, llegan a dar lo más pleno y valioso de sí mismos.

**Principio de liderazgo educativa.** La educación, en cuanto heteroeducación, es la ayuda que presta a otro, en su tarea de crecimiento personal, quien tiene derecho a intervenir (potestad) y fuerza moral reconocida para ello (autoridad) por su competencia profesional y su madurez personal. La intervención educativa es, por tanto, un servicio, que se justifica por las necesidades del educando y que deberá siempre respetar su libertad y fomentar su autonomía solidaria, de conformidad con el principio de crecimiento personal integral.

### **La mentalidad habitativa como anfitriona por su apertura a todas las mentalidades**

Este marco parte del diálogo entre mentalidades, pero esto no es posible desde la no-mentalidad o una mentalidad neutra, sino que el marco se configura dentro de una mentalidad, que consideramos la más acogedora y amigable con todas las demás.

En la sociedad occidental, es común construir el diálogo desde el relativismo, sin embargo, eso no quiere decir que sea una mentalidad neutral, sino que se entabla el diálogo desde el constructivismo.

Nuestro marco parte del habitacionismo y lo consideramos como una apertura en la mentalidad educativa que responde a una educación llena de sentido. Las mentalidades no-habitacionistas pierden de vista alguna dimensión de la realidad educativa a la que no encuentran sentido. Esta ceguera educativa encuentra su raíz en los reduccionismos del hecho educativo que tienden a fijar su vista en un punto, ya sea el objeto, el sujeto o la totalidad sujeto-objeto. El aporte del habitacionismo radica en la apertura al infinito considerando el objeto, el sujeto y la totalidad como habitantes del infinito. Es decir, no considerar el infinito como puro término teórico del entendimiento, sino como vivencia en todas las dimensiones de la propia vida.

Si el infinito es irreal, el habitacionismo no es más que una idealización, pero si el infinito es real, no contar con él en la educación es una cerrazón sin sentido. Seríamos como niños que se tapan los ojos y piensan que ya nadie les ve. Si el infinito es real, lo creamos o no, participa en la educación y como investigadores, si esto es así, no podemos impedirlo sino aceptarlo o no, e incorporarlo en el marco pedagógico como si existiera o como si no existiera. Pero insisto, sea cual fuese nuestra actitud y nuestra imagen de mundo, la influencia del infinito siempre estaría presente.

Desde el habitacionismo, se parte del supuesto de que el infinito es real y desde este principio, todo sujeto en cuanto humano cuenta con la intencionalidad de apertura al infinito y sólo desde una mentalidad habitacionista cabría la posibilidad de satisfacer esta tendencia de despliegue. Desde otra mentalidad, esta tendencia se atenderá con lo que considero, sucedáneos de infinito, pues suponen respuestas que se descubren insuficientes para colmar la sed de infinito.

El habitacionismo es una apertura en la mentalidad educativa que permite gozar del poder educativo del infinito y de este modo ayudar a cada humano a crecer sin límite. Abogamos por una educación sin límites y sólo será posible si salimos de nuestros límites en la mentalidad educativa para abrimos a una mentalidad educativa sin miedo al infinito. No un infinito frío, en el que se baña el sujeto en soledad, sino un infinito en el que se permanece; un infinito que se habita. Un infinito que es hogar.

## **Modelos psicopedagógicos asumidos por su interés práctico**

Cada tiempo tiene sus formas de abordar la realidad educativa y desde el Marco se irán asumiendo los modelos que supongan una aportación relevante para su desarrollo y la prosperidad de la práctica educativa.

- La Educación por competencias
- La Neurociencia aplicada a la educación
- La Clasificación de Valores en Acción
- La Educación Sensible

### ***La educación por competencias***

Este marco pedagógico está concebido para facilitar y hacer más eficaz la acción educativa y el desarrollo personal a lo largo de la vida con respecto a las competencias clave, definidas por la OCDE (DeSeCo, 2002):

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en una lengua extranjera.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Espíritu emprendedor.
8. Expresión cultural.

Este marco sigue la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente y asume el reto de proponer nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación.

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Desde la óptica del aprendizaje permanente, este marco contribuye a:

- El desarrollo de una educación y una formación de calidad y promover unos elevados niveles de calidad, la innovación y la dimensión europea en los sistemas y las prácticas vigentes
- La alimentación y crecimiento del espacio europeo del aprendizaje permanente
- Mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las oportunidades de educación y formación
- La cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal

- Promover la creatividad, la competitividad, la empleabilidad y el crecimiento del espíritu empresarial
- Favorecer una mayor participación de personas de todas las edades, incluidas las que tienen necesidades especiales y las pertenecientes a grupos desfavorecidos
- Promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística
- El desarrollo de los medios que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- Reforzar el sentimiento de comunidad y ciudadanía europea, basado en el respeto de los valores europeos, así como la tolerancia y el respeto hacia los pueblos y las culturas
- Promover la cooperación en materia de garantía de la calidad en todos los sectores de la educación y la formación
- Contribuir a la calidad estimulando el mejor aprovechamiento de los resultados, productos y procesos innovadores, así como intercambiar buenas prácticas.
- Promover que cada ciudadano ejercite su autonomía personal y su responsabilidad social mediante el desarrollo de su proyecto de vida con satisfacción, fluidez y sentido.

En la adquisición de las competencias clave y la promoción de los valores es básico el papel de las familias. Desde este marco incorpora a las familias a la óptica de las competencias clave y promueve la responsabilidad social de la escuela para suscitar valores imprescindibles para una ciudadanía activa.

Actualmente, el sistema educativo no ha sabido incorporar de forma más intencional a las familias en cuanto al desarrollo de las competencias clave, debido quizás a la falta de recursos. Por otro lado, muchos padres, y todavía muchos profesores, mantienen una concepción del aprendizaje como acumulación de saberes y no de adquisición de competencias clave para la vida. Teniendo en cuenta que las competencias no sólo deben desarrollarse en el ámbito formal, sino también en el no formal e informal, parece necesario potenciar la implicación de la sociedad en general y de las familias en particular en la educación por competencias.

### ***La neurodidáctica***

La neurodidáctica se apoya en los avances empíricos de la neurociencia que estudian la estructura, la función, el desarrollo de la bioquímica, la farmacología, y la patología del sistema nervioso y de cómo sus diferentes elementos interactúan, dando lugar a las bases biológicas de la conducta (Forés, 2015)

Esta ciencia nos enseña a entender qué, cómo y por qué aprendemos de la manera que lo hacemos (Forés, 2009). Delante de muchas preguntas cotidianas acerca de por qué reaccionamos de una u otra manera, o por qué nos sentimos mal sin comprender las causas, la neurodidáctica nos enseña a aprender en, desde y para la vida. A la vez que nos permite comprender nuestras dificultades en el aprendizaje y cómo podríamos mejorarlo.

La neurodidáctica descubre correlaciones entre el sistema nervioso y el aprendizaje humano en todas sus dimensiones, pues no existe una acción humana, que no se relacione con alguna actividad cerebral: sensaciones, percepciones, emociones, lenguaje, memoria, conciencia, toma de decisiones, representaciones, categorías conceptuales, hasta la misma aparición del yo a nosotros mismos se encuentra unido a alguna realidad neuronal.

Como se describe, el término neurodidáctica sintetiza lo que podría denominarse también una neuropsicología del aprendizaje y de la enseñanza al considerar las correlaciones entre activaciones cerebrales y actos o situaciones personales (experiencias, vivencias) de enseñanza-aprendizaje. Esto supone una constatación experimental de lo que muchos educadores ya conocen por una vía experiencial.

Consideramos que la demostración empírica de la neurociencia dentro de una mentalidad habitacionista permite el encuentro de lo cuantitativo con lo cualitativo; las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades son capaces de entenderse como diversidad de niveles explicativos del aprendizaje humano que entran en sinergia y se enriquecen mutuamente.

Con esta apertura epistemológica tratamos de evitar posibles reduccionismos, pues si bien, se puede mostrar la correlación entre el aprendizaje y determinadas interconexiones neuronales, no se puede concluir que el área o circuito cerebral relacionado con un determinado acto de aprendizaje sea el sujeto de ese acto (Bennett y Hacker, 2007). El sujeto del aprendizaje es la persona. Vemos, entendemos, recordamos, imaginamos, decidimos, resolvemos, etc., gracias a una activación neural que es condición necesaria, pero no suficiente.

La neurociencia muestra que las funciones psicológicas (inmateriales), que se suele conceptualizar como mente, están correlacionadas con lo neuronal (ondas eléctricas, neuronas, sustancias químicas..., material), que se suele categorizar como cuerpo. La mente y el cuerpo forman una unidad que se reconoce como individuo o sujeto humano, pero no se puede concluir, al menos desde una mentalidad abierta, que el ser humano se reduzca a esta unidad corporal, sino que va más allá de su cuerpo-mente, se autotrasciende (Frankl, 1993). Esto no es una cuestión metafísica, es decir, que sólo se pueda explicar en abstracto, más allá de lo físico, sino que encontramos una explicación fenomenológica, es decir, que este “vivir más allá de uno mismo” se vivencia en nuestra realidad física cotidiana, pues no vivimos en abstracto. Todo sujeto (cuerpo-mente) habita en un mundo (compuesto por objetos y otros sujetos), y a la vez, este mundo habita dentro del sujeto. Por tanto, sin considerar esta dimensión de apertura en el ser humano, la explicación del aprendizaje, en el ser humano, estaría incompleta. Como diría Ortega y Gasset (1914), “yo soy yo y mi circunstancia”.

Así, se puede concluir de forma descriptiva, que la persona como sujeto del aprendizaje es una unidad viva de cuerpo, mente y apertura (Martínez, 2015).

Sin contar con la apertura, el amor, por ejemplo, no sería “más que” un conjunto de activaciones neurales del cuerpo-mente en interacción con lo otro. No se podría decir que el amor fuese algo propio; “mi amor” vivido con plena autonomía y en el que habito, sino sólo una apariencia de realidad. El amor sería una creación fenoménica, un constructo subjetivo o social útil; una ilusión construida por el cerebro por meros motivos adaptativos sin más sentido que la adaptación. Considerar la posibilidad de un “adaptarse para...” ya sería apertura.

La multiplicidad y la integración de los actos de la mente con el cuerpo y la apertura, exige aprendizaje, maduración, consolidación, enraizamiento en forma de hábitos, no entendido como costumbres o habituaciones, sino como sujeto que habita y es habitado por “lo Otro” (Lévinas, 2002). Esto significa que la apertura incluye alguna dimensión neural más o menos directa.

En cierto modo, a estos se refería Aristóteles con la idea de “segunda naturaleza”. La primera naturaleza (cuerpo-alma, según este pensador) se abren a la realidad y por medio de la educación, este cuerpo-alma adquiere un ropaje, “un hábito”, una cultura que a su vez imprime a la realidad que habita. Es decir, en términos aristotélicos la naturaleza humana habita la Naturaleza (el Cosmos) cultivándola (cultura) y permitiendo ser cultivado por esta (por “lo Otro”). Este proceso de cultivo humano es la educación con lo que se adquiere el hábito natural-cultural que Aristóteles le llamará virtud.

Con este preámbulo, queremos mostrar el nivel explicativo de la neurodidáctica dentro del discurso pedagógico, que no propone dar un fundamento al aprendizaje, sino que, desde una perspectiva operativa, explica cómo se lleva a cabo el aprendizaje, pero sin caer en la causalidad unívoca mente-cuerpo típica de los antiguos racionalismos.

Existen, por tanto, diversos niveles explicativos del aprendizaje humano. La causalidad cerebral es un factor más, no exclusivo pero importante y debemos tenerlo en cuenta por su interés pedagógico concreto.

### *Clasificación de Valores en Acción para una educación abierta a la felicidad*

De manera explícita, la Unión Europea apuesta por la educación por competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos (Informe de Eurydice, 2012), sin embargo, **los padres no aspiran simplemente a que sus hijos sean competentes, fundamentalmente desean que sean felices**. En este sentido, nuestro marco se suma a la propuesta de la Psicología Positiva que se orienta a que las escuelas no sólo sean lugares para la adquisición de conocimientos y destrezas académicas y profesionales, sino también se orienten a la formación de personas capaces de ser felices y ayudar a otros para que también lo sean (Seligman, Randal, Gillhamc, Reivich, y Linkin, 2009).

La felicidad de hijos/estudiantes, puede ser un objetivo que tiende al futuro, pero, mediante una educación habitativa, puede convertirse en una meta para alcanzar también en el día a día, haciendo de la educación y de las etapas infantil y juvenil, un periodo donde, a la vez que disfrutan todos; docentes, padres e hijos, todos aprenden a ser felices en el aquí y el ahora, abiertos a la felicidad de los demás y a la felicidad en el futuro.

Mediante un estudio riguroso Seligman y Peterson (2009) establecieron una clasificación en torno a 6 grandes valores en acción, que siguiendo la terminología clásica denominaron virtudes en dónde se daba una convergencia de las tradiciones religiosas, filosóficas y culturales más representativas de la historia y del mundo (Peterson y Seligman, 2004):

- Sabiduría y conocimiento
- Coraje
- Humanidad
- Justicia
- Moderación
- Trascendencia

Como ocurre con los valores y las competencias, estas virtudes son muy generales y abstractas, de modo que, con el fin de hacerlas lo más operativas posible, las desglosaron en una serie de fortalezas personales que son la forma de poner los valores en acción y expresar la virtud.

Si nos referimos a las virtudes como valores en acción, las fortalezas del carácter son valores en acciones observables y medibles (Linley, Willars, y Biswas-Diener, 2010), es decir, los auténticos valores de la persona que se hacen vida en sus manifestaciones de comportamiento (pensamientos, sentimientos y acciones), y de la repetición de estos comportamientos, la persona va cristalizando los valores en su forma de ser mediante la adquisición de hábitos.

Los niños y jóvenes que poseen un cierto conjunto de fortalezas del carácter son más felices, rinden mejor en la escuela, son más populares entre sus iguales y tienen menos problemas psicológicos y de conducta (Park y Peterson, 2009). De esta forma, se entiende nuestro interés en asumir la metodología basada en valores en acción como estrategia práctica para la creación y uso del marco.



Seligman (2002, p.185) dirá que las fortalezas son rasgos morales que hay que diferenciar de las capacidades, pues la fortaleza supone esfuerzo y acción, mientras que las capacidades no pueden adquirirse por medio de la puesta en acción. En definitiva, Seligman y su equipo, identificaron 24 fortalezas personales, de modo que cada una de las seis virtudes se hacen “valores en acción” mediante la manifestación de las fortalezas personales que la caracterizan según la siguiente clasificación (Peterson y Seligman, 2004):

- **Sabiduría y conocimiento:** Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.
  1. **Creatividad** [originalidad, ingenio]. Pensar en nuevos y productivos modos de conceptualizar y hacer las cosas. Incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.
  2. **Curiosidad** [interés por el mundo, búsqueda de novedades, apertura a experiencias]. Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.
  3. **Apertura mental** [juicio, pensamiento crítico]. Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No precipitarse al sacar conclusiones, sino tras evaluar cada posibilidad. Ser capaz de cambiar las propias ideas en base a la evidencia. Ponderar adecuadamente cada evidencia.
  4. **Amor por el aprendizaje.** Llegar a dominar nuevas habilidades, materias y conocimientos, ya sea por sí mismo o mediante un aprendizaje formal. Está obviamente relacionada con la fortaleza de curiosidad, pero va más allá, describiendo una tendencia sistemática a añadir cosas a lo que uno sabe.
  5. **Perspectiva** [sabiduría]. Ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando modos para comprender el mundo y para ayudar a comprenderlo a los demás.
- **Coraje:** Fortalezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad para la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna.
  6. **Valentía** [valor]. No dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor. Ser capaz de defender una postura que uno cree correcta, aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás. Actuar según las propias convicciones, aunque eso suponga ser criticado. Incluye el valor físico, pero no se limita a él.
  7. **Perseverancia** [tenacidad, diligencia, laboriosidad]. Terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad, aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.
  8. **Integridad** [autenticidad, honestidad]. Ir siempre con la verdad por delante, presentarse ante los demás de un modo genuino y actuando con sinceridad; no ser pretencioso; asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones.
  9. **Vitalidad** [ánimo, entusiasmo, vigor, energía]. Afrontar la vida con entusiasmo y energía; hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo; vivir la vida como una apasionante aventura; sentirse vivo y activo.
- **Humanidad:** Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.
  10. **Amor** [capacidad de amar y ser amado]. Valorar las relaciones cercanas con otras personas en particular aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cercano a otras personas.

11. **Amabilidad** [bondad, generosidad, cuidado, compasión, amor altruista, simpatía]. Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.
  12. **Inteligencia social** [inteligencia emocional, inteligencia personal]. Ser consciente de las motivaciones y los sentimientos, tanto de uno mismo como de los demás; saber cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales; saber qué cosas son importantes para otras personas, tener empatía.
- **Justicia:** Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable.
13. **Ciudadanía** [responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo]. Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas; ser fiel al grupo; cumplir las tareas asignadas dentro de él.
  14. **Sentido de la justicia.** Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia; no dejar que los sentimientos personales influyan en las decisiones sobre los otros; dar a todo el mundo las mismas oportunidades.
  15. **Liderazgo.** Animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo; organizar actividades grupales y procurar llevarlas a buen término.
- **Moderación:** Fortalezas que nos protegen contra los excesos.
16. **Capacidad de perdonar,** misericordia. Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal; aceptar los defectos de los demás; dar a los otros una segunda oportunidad; no ser vengativo ni rencoroso.
  17. **Modestia,** humildad. Dejar que los propios logros hablen por sí mismos; no buscar ser el centro de atención; no considerarse más especial de lo que uno es en realidad.
  18. **Prudencia** [discreción, cautela]. Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no decir ni hacer nada de lo que después uno se pueda arrepentir.
  19. **Autocontrol,** autorregulación. Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones; ser disciplinado; controlar los propios impulsos y emociones.
- **Trascendencia:** Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado a la vida.
20. **Apreciación de la belleza y la excelencia** [admiración, asombro]. Saber reconocer y apreciar la belleza, la excelencia y las cosas bien hechas en variados ámbitos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia, las experiencias cotidianas...
  21. **Gratitud.** Ser consciente de y agradecer las cosas buenas que suceden; saber expresar agradecimiento.
  22. **Esperanza** [optimismo, proyección hacia el futuro]. Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo; creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.
  23. **Sentido del humor** [capacidad de diversión]. Gustar de reír y bromear; sonreír con frecuencia; ver el lado positivo de las cosas.
  24. **Espiritualidad** [sentido religioso, fe, sentido en la vida]. Pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia; sentir que tu propia existencia se inserta en un marco más amplio de significados; tener creencias acerca del significado de la vida que dan forma a nuestra conducta y nos confortan.

Además de esta clasificación de virtudes y fortalezas personales, hemos considerado como fuente para nuestros microdesafíos diversos programas de Naciones Unidas, la OCDE y Unión Europea (ONU, 2012; Comisión de las Comunidades Europeas, 2001; CSR Europe, 2010), como el Pacto Mundial, DESECO, Tuning, el Proyecto PISA, Gallup, C.A.P.P. (Centre of Applied Positive Psychology) en el Reino Unido (Gordon, 2006; Linley, 2008). Se trata de inventarios que presentan entre sí ciertas semejanzas, pero que a veces parten de un concepto de “fortaleza” muy diferente. Por otra parte, algunos de ellos están más pensados para su aplicación en el ámbito de las organizaciones y las empresas, y de ahí que los listados que se describen en ellos recojan fortalezas más aplicables en ese terreno.

### *El cultivo de emociones positivas*

Las emociones son estados interiores que tienen evidentes manifestaciones a nivel fisiológico, en la expresión facial, la experiencia subjetiva, el procesamiento de la información, etc., que son intensas pero breves en el tiempo y que surgen ante la evaluación de algún acontecimiento antecedente (Fredrickson, 2001).

Las emociones son tendencias de respuesta que no sólo tienen un valor adaptativo para la supervivencia, como se ha mantenido tradicionalmente, sino que además, se debe considerar su valor habitativo en la medida que no sólo contribuyen a la supervivencia, sino que también participan en el modo de habitar la realidad presente con apertura a la felicidad. Es decir, las emociones no sólo nos permiten “sentir felicidad” y movernos para “buscar felicidad” sino que también, están implicadas en la vivencia de ser feliz, “habitar la felicidad”.

Diferentes planteamientos pedagógicos parten de una visión en la que las emociones se asocian, necesariamente, a tendencias de acción específicas. Por ejemplo, desde “las pedagogías del interés” se dirá que si un aprendiz se emociona por algo, ese algo se hace significativo para él, se activará y aprenderá. Si no se emociona, tenderá a escapar de esa algo sin sentido para él. Desde las “pedagogías del esfuerzo” se dirá que si el aprendiz se esfuerza por encontrar el significado de algo, comenzará a aprenderlo y se emocionará. El interés mueve al sujeto a “sentirse feliz” mientras aprende, el esfuerzo conduce al sujeto a “hacerse feliz” con aquello que está aprendiendo, aunque ahora sea duro.

En cualquier caso, estos planteamientos ven la emoción como una activación interior que tiene como resultado una tendencia de acción física (siguiendo el ejemplo anterior, afrontar o huir de la situación de aprendizaje que ha provocado esa emoción).

Tanto las emociones negativas y como las emociones positivas no sólo tienen una función adaptativa que actúan en escalas de tiempo distintas para subsistir sino también habitativa que permiten cultivar, edificar y cuidar una vida cada vez más plena y por lo tanto, bien gestionadas nos permiten acceder a aprendizajes de plenitud

Las emociones negativas como el miedo, la ira o la ansiedad nos preparan para realizar una conducta de supervivencia en una situación de peligro. Nos preparan para una reacción inmediata pero como estado habitual, con el que habitamos la realidad, suponen un lastre que bloquea el crecimiento interior

Las emociones positivas también tienen beneficios adaptativos apreciables en el corto recorrido, nos ayudan a afrontar objetivos, a socializarnos mejor, a bromear, a ayudar a otros, a hacer planes para el futuro, a explorar... pero, además, contribuyen al descubrimiento y cultivo de una vida llena de sentido. La serenidad, por ejemplo, nos ayuda a disfrutar de una manera muy particular el presente, nos permite asombrarnos con mayor facilidad, disfrutar con lo que otros se incomodan, ver belleza donde otros sólo aprecian ruina...

Las emociones positivas nos dilatan las tendencias de pasión, acción y contemplación:

- Como dilatación de la pasión nos permiten estar receptivos y abiertos a la realidad que nos rodea, nos hace más sensibles, nos permite confiar en quien nos quiere y nos dejamos hacer confiados en que ese impacto educativo nos hace crecer
- Como dilatación de la acción nos mueve a hacer, a cambiar, a crear
- Como dilatación de la contemplación nos mueve a dejar ser a la realidad para descubrirla, penetrarla, dejarnos penetrar por ella y asombrarnos

Debido a la dilatación, se favorecen la elaboración de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas y nos permite cultivar el propio talento, a pesar de las dificultades o incluso, gracias a las dificultades

Con estos recursos construidos y el talento cultivado la persona se edifica por medio de su proyecto de vida y se transforma: se torna más creativa, muestra un conocimiento más profundo de las situaciones, es más resistente a las dificultades y socialmente mejor integrado, con lo que llega a una “espiral ascendente” que lleva a que se experimenten nuevas emociones positivas.

Las 10 emociones positivas que Barbara Fredrickson ha estudiado y recopilado información no solo a través de la observación y encuestas sino también en mediciones fisiológicas ante ciertos estímulos en sujetos de control:

- **Alegría:** Hay muchas fuentes que te pueden hacer sentir alegría, como el regalo sorpresa de un amigo muy querido, un reconocimiento público, sacarte un carro en la lotería, una cena con tus amigos, entre otros. La alegría se experimenta como radiante y ligera, los colores parecen más vivos, caminas con fuerza, tu cara se ilumina con una sonrisa y un brillo interior. No quieres perderte ni un solo detalle ¿Qué te produce alegría?
- **Gratitud:** La gratitud llega cuando agradecemos algo que ha venido a nuestro encuentro como un regalo. Abre tu corazón y genera el impulso de corresponder, hacer algo bueno a cambio, ya sea por la persona que te ayudó o por alguien más. La gratitud tiene una cara opuesta, la sensación de estar en deuda. Si sientes que tienes que pagarle a alguien, no te sientes agradecido, sino en deuda, y esto genera una sensación desagradable. La gratitud es una sensación verdaderamente encantadora, una mezcla de alegría y agradecimiento; no sigue ninguna regla, es sincera e improvisada.
- **Serenidad:** Es cuando sueltas ese largo suspiro porque estás en una situación de lo más agradable y adecuada; por ejemplo, pasearte en la playa o meterte en la cama. La serenidad es la emoción luminiscente y suele venir después de otras formas de positividad, como la alegría y el orgullo.
- **Interés:** Algo nuevo y distinto llama tu atención, una sensación de posibilidad o misterio. El interés requiere esfuerzo y atención. Sientes un impulso de explorar y sumergirte en lo que acabas de descubrir, detectas retos que te permiten fortalecer tus habilidades. ¿Qué capta tu interés?
- **Esperanza:** Aparece cuando estás en una situación desesperada, no te está yendo bien o tienes muy poca certeza acerca de cómo saldrán las cosas. La esperanza te sostiene, te impide rendirte a la desesperación, y te motiva a aprovechar tus propias capacidades e ingenio. Gracias a la esperanza encontramos la energía necesaria para hacer todo lo posible por forjarnos una buena vida para nosotros mismos y quienes nos rodean.
- **Orgullo:** Es una de las llamadas emociones cohibidas, tiene dos sentimientos opuestos: la vergüenza y la culpa. El orgullo florece tras un logro en el que has invertido esfuerzos

y capacidades, y has tenido éxito. Despierta sueños de éxitos futuros, y de esta manera alimenta la motivación a seguir teniendo éxito.

- Humor: Implica el impulso de reírse y compartir la jovialidad con otros ante situaciones que resultan divertidas. El humor es un hecho social.
- Inspiración: Cautiva nuestra atención, reconforta nuestro corazón y nos involucra. Crea el impulso de dar lo mejor de nosotros mismos. Su antítesis es la envidia. Algunos ejemplos de inspiración podrían ser: escuchar una sinfonía de Beethoven, leer una obra literaria premiada o ver jugar a un campeón de un deporte.
- Asombro: Es una inspiración abrumadora, como observar un atardecer en el mar, oír las olas chocando con el acantilado o una caída de agua. ¿Qué te asombra?
- Amor: Es la integración de todas las emociones positivas anteriores. El contexto transforma todas las formas de positividad en amor, despierta una relación segura y abierta. La positividad, ya sea que se presente como cualquiera de las emociones positivas anteriormente descritas, amplía nuestra mente y expande nuestro campo de posibilidades, nos ofrece un nuevo panorama para enfrentar la vida. ¿Hacia quién sientes amor en este momento de tu vida?

### *La Educación Sensible*

La Educación Sensible es un modo de ayudar a crecer en libertad a la persona dentro de un nosotros maduro, facilitándole que sane y desarrolle su IS y desde ella, se eduque a sí mismo para desplegar su potencial y llegue a expresar la mejor versión de sí. La Educación Sensible es ayudar a crecer en conciencia desde el origen de la persona para ser auténtico sí mismo, dentro de un nosotros maduro. Supone sanar heridas interiores y desarrollar la IS (Martínez Domínguez).

Desde la propia IS, la educación sensible es educación de sí mismo para desplegar el propio potencial y llegar a expresar la versión original de sí.

La Educación Sensible está centrada en la IS, pero desde una perspectiva multidimensional.

**No es sólo educar la IS, sino educar** a la persona desde la IS. Educar a la persona, es madurar el “yo” y el “nosotros” dentro de su entorno y en conexión con el Origen”.

La **educación grosera** puede ser incluso efectiva pero no tiene en cuenta la IS de quienes se educan. Desde la educación grosera existe un debate innecesario; “que si el aprendizaje debe basarse en el esfuerzo (la voluntad) o si debe basarse en el interés (las emociones)”. Ambas alternativas resultan reduccionistas y groseras.

La primera lleva al **voluntarismo** y la segunda al **emotivismo**. Ambas alternativas carecen de sensibilidad en algún punto y de un modo otro, dañan a las PAIS.

La Educación Sensible se basa en la **pedagogía del esfuerzo** y en la **pedagogía del interés** a la vez, pero, además, existe una tercera pedagogía que no se considera en la educación grosera: la **pedagogía de la benevolencia**.

Los elementos indispensables para aplicar una Educación Sensible son el **autoconocimiento en conciencia**, la **autoeducación** y en **acompañamiento empático**.

1. Como padre o madre, que **reconozcas tu propia IS y la de tus hijos**, procurando que ellos se conozcan también a sí mismos.
2. Necesitas saber cómo les puede estar influyendo **el ambiente**. A cada uno, un mismo ambiente les va a impactar de manera diferente. En algunos casos, podrás controlar algunos

factores ambientales, pero muchos otros no. Es más, muchas veces convendrá no controlarlos, sino acompañar a los hijos para que aprendan a gestionar la adversidad.

3. Será clave que propicies una **autoeducación** desde el autoconocimiento de la propia IS,
4. **Acompaña** a cada uno de tus hijos en sus retos sin sustituirles, pero ayudándoles a mejorar su autodeterminación de crecimiento (“tercer factor”).

El **objetivo** de la Educación Sensible es lograr que tus hijos se desarrollen con **auténtica madurez**, que se manifiesta en:

- un autoconcepto realista,
- una autoestima equilibrada,
- una identidad auténtica y profunda,
- una autoconfianza consciente,
- una autoeficacia suficiente y
- con sus prestaciones al máximo, al servicio de los demás y del mundo, desde su nosotros maduro donde el yo se autorrealiza abriéndose al tú y al darse, se lo da a sí mismo en el nosotros y llega a ser más sí mismo.

Educando de este modo a tus hijos, como **bellas y valiosas personas**, estás contribuyendo a **embellecer el mundo y revalorizarlo**; éste sería otro de los objetivos de la Educación Sensible. Y entre todos, ser capaces de afrontar los grandes retos de la humanidad, comprendiéndonos mutuamente y cooperando desde la interdependencia para que todas las personas puedan desplegar la mejor versión de sí mismos y contribuir al desarrollo de la Humanidad, ayudando a madurar a nuestra civilización, con un desarrollo sostenible auténtico con base en la madurez de los nosotros.

La **visión** de la Educación Sensible es **que la Humanidad forme un nosotros maduro** que encarne los verdaderos valores con autenticidad de vida. Lo que se espera de los padres como primeros y principales educadores sensibles, no es que sean perfectos, sino que sean auténticos. Y con humildad y sencillez, todo se irá sanando y desarrollando de forma satisfactoria (Martínez-Domínguez, 2021).

### **Planteamiento metodológico por competencias con valores en acción y emociones positivas**

Como venimos diciendo, este marco no encierra al educador en un enfoque metodológico único, sino que es amigable con todas aquellas metodologías orientadas a la acción y al desarrollo de competencias con valores y emociones positivas.

Entre las características de nuestro marco destacamos la manera natural con la que se adapta a las prácticas ordinarias; aprovecha los recursos cotidianos y los enriquece con su potencial creativo. De esta forma, nuestro marco sirve de base para múltiples metodologías aportando una mejora en el rendimiento del método y a su vez, una mejora en las relaciones educativas.

Además de aprovechar los recursos ya existentes, resulta una fuente de nuevos recursos. Nuestra cosmovisión abierta permite adecuar las estrategias a las posibilidades y limitaciones del momento. Teniendo en cuenta las características de cada persona, de cada comunidad y sus circunstancias, se aplican métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

Dentro de la metodología que se emplea para el desarrollo de las competencias clave con valores y emociones positivas, contamos con un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones

organizadas y planificadas de forma interdisciplinar, que permite una intervención detallada, consciente y reflexiva.

Tras estas consideraciones, podemos concretar cuatro condiciones básicas para trabajar el marco desde la cosmovisión metodológica abierta:

1. Partir del **Humanismo abierto** como fundamento necesario, pues una consideración reduccionista de la educación, de la sociedad y de la persona derivaría irremediablemente al reduccionismo metodológico.
2. Partir de una perspectiva de **cooperación entre agentes educativos**, que atienda todas las dimensionales de la persona y sus relaciones
3. **Integrar y armonizar las prácticas educativas** tanto de la escuela, del hogar, el ámbito profesional, así como de los entornos digitales y de tiempo libre.
4. **Apoyarse en un sistema de valores ético orientados a la habitabilidad**. Consideramos imprescindible que las metodologías estén respaldadas por un sistema de valores concreta y completo. Un marco pedagógico no responde a un determinado credo, pero toda aquella persona que trabaja con él parte de sus creencias, y es clave que éstas sean amigables con la cohabitación de las comunidades y la interdependencia de personas con autonomía personal y responsabilidad social, y que sean consecuente con estas creencias. Sólo desde la autenticidad sostenible y transformadora del educador, podremos aspirar a la formación de ciudadanos competentes y auténticos, abiertos a lo valioso para compartirlo y disfrutarlo con emociones positivas.

### **Diseño del Marco para el desarrollo de competencias con valores y emociones positivas**

Para la concreción del marco pedagógico se han tenido en cuenta las siguientes referencias

- **Proyecto de Definición y Selección de Competencias** de la OCDE (DeSeCo). Marco conceptual para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos (Simona Rychen y Hersh Salganik, 2006).
- **Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA)**. Vinculado a DeSeCo, trata de valorar cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad(OCDE, 2013).
- **Programa para Evaluación Internacional de las Competencias de la población adulta** de la OCDE (PIAAC). Proporcionar información que pueda mejorar la toma de decisiones que afectan a la formación, inicial y continua, así como al desempeño laboral de los ciudadanos y, sobre todo, a la satisfacción consigo mismos (INEE, 2013).
- **El Marco Español de Cualificaciones (MECU)** para el aprendizaje a lo largo de la vida (Gobierno de España, 2014), estructura, internacionalmente reconocida, donde todas las cualificaciones son descritas de una forma coherente que permite relacionarlas y compararlas y que sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas en el espacio europeo del aprendizaje permanente y en el mercado laboral internacional. Así mismo, el MECU responde a los patrones establecidos por el Marco Europeo de Cualificación (EQF)
- **La Clasificación de las virtudes y fortalezas personales (VIA)** del *Institute on Character*, manual pretende ser un referente internacional de la salud mental en su vertiente positiva (Peterson y Seligman, 2004), pues hasta entonces solo existían dos manuales utilizados por los profesionales, pero desde la perspectiva de la enfermedad mental (el DSM promovido

por la *American Psychiatric Association*, y el CIE desde la *Organización Mundial de la Salud*)

- La **Red Europea de Políticas para la Implementación de las Competencias Clave** (KeyCoNet). Un servicio europeo centrado en la identificación y análisis de las iniciativas sobre la aplicación de las competencias clave en la enseñanza primaria y secundaria (European Schoolnet, 2014).
- El Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) y su proyecto **Learning Sciences and Brain Research** que supone un avance en pro de una mejor comprensión de cómo el cerebro procesa la información, y los procesos de aprendizaje durante el ciclo de vida del individuo. El proyecto busca sintetizar los resultados existentes y emergentes de las ciencias cognitivas y del cerebro, para reunir a los científicos del cerebro y el aprendizaje a través de ambos foros en vivo y electrónicos, y para estimular el intercambio de conocimientos y la aplicación de este conocimiento. El papel de la OCDE es filtrar la información obtenida de los ricos intercambio de sus redes de científicos de investigación e interpretar en un entorno educativo pertinente a fin de formular un enfoque neurocientífico del aprendizaje.

### Definiciones básicas del Marco pedagógico

El marco pedagógico del observatorio se ha organizado partiendo de las competencias, valores y emociones positivas que se van a desarrollar a lo largo de la educación básica, mediante el establecimiento de misiones, desafíos y microdesafíos que serán referentes en los *planes de pequeños pasos posibles personalizados* para el desarrollo de las competencias.

A efectos de la práctica educativa con *el Marco*, establecemos las siguientes definiciones y equivalencias:

- **Marco pedagógico:** Conjunto de indicadores y propuestas que sirven de referencia para el desarrollo de las competencias clave con las que vivir con bienestar subjetivo en un contexto democrático desde la óptica de una vida llena de sentido.
- **Competencias clave:** Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida. Se adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea<sup>1</sup>. Se asumen las siete competencias clave reconocidas en el currículo básico como esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación (DESECO, 2002) más la competencia para la apertura con la que completar la formación integral, del siguiente modo: Comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales y Competencia para la apertura.
- **Valores en acción:** Conjunto de fortalezas del carácter equivalentes al tradicional concepto de virtud, como hábito operativo bueno que se concreta en acciones observables y medibles
- **Emociones positivas:** estados interiores que tienen evidentes manifestaciones a nivel fisiológico, en la expresión facial, la experiencia subjetiva, el procesamiento de la información, etc., que son intensas pero breves en el tiempo y que surgen ante la evaluación de algún acontecimiento antecedente (Fredrickson, 2001).

---

<sup>1</sup> Se considera que “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero).



## Los contenidos del Marco

Los contenidos con los que iniciaremos el primer borrador del marco serán los siguientes: Principios generales, mentalidades educativas, indicadores de evaluación, modelo pedagógico, proyecto, programa, estrategia, método, técnica e instrumentos.

### *La distribución de contenidos*

Para la distribución de contenidos hemos tenido en cuenta principios básicos de la Psicología del Desarrollo (Secadas, 2005; Vygotsky, 1978) y de la Personalidad (Lersch, 1966), los avances de la neurodidáctica (Fores, 2015) y las propuestas de la psicología positiva (Peterson y Seligman, 2004), las distribuciones propuestas por las políticas europeas y española, y la distribución cooperativa realizada por los protagonistas de la educación a partir de sus experiencias.

## Conclusiones preliminares

Este marco ajustado a los requerimientos de las actuales políticas educativas de la Unión Europea está dirigido a facilitar la adquisición de las competencias clave por parte de los jóvenes, tal y como establece el Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, poniendo al servicio de las familias, las escuelas y las empresas, toda una serie de estrategias alentadoras y de avances positivos.

Asimismo, añadimos un nuevo reto a los ya propuestos por el marco europeo y es la dimensión trascendente de la realidad humana. Con el Marco no sólo esperamos contribuir de forma decisiva al crecimiento económico, al empleo y al bienestar social y personal de los ciudadanos. También nos dirigimos a dar respuesta a las demandas de los padres que aspiran que sus hijos, además de competentes y productivos, sean felices y sean capaces de contribuir a la felicidad de todos aquellos con quienes convivan. Este es nuestro desafío y esperamos que resulte de utilidad para todos los agentes educativos.

## Bibliografía

- Airasian, P., y Walsh, M. (1997). Constructivist Cautions. *Phil Delta Kappan*, February, 444-449.
- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 113–120.
- Andrews, F., y Withey, S. (1976). *Social indicators of well-being: Americans perceptions of life quality*. New York: Plenum.
- Aristóteles. (1982). *Obras Completas*. Aguilar. (Orig. 384 a. C.-322 a. C.).
- Ausubel, A. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Halt.
- Bennett M. y Hacker P. (2007). *Philosophical Foundations of Neuroscience*, Oxford, Blackwell
- Boyd, W., y Crowson, R. (2001). *The new role of community development in educational reform*. Peabody Journal of Education, 76(2), 9–29.
- Bryan, J. (2005). *Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships*. Professional School Counseling, 8,, 219-227.
- Cerletti, L. (2005). *Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños*. Cuadernos de antropología Social, 173-1888.
- Ceulemans, K., y De Prins, M. (2009). Teacher's manual and method for SD integration in curricula. *Journal of Cleaner Production*, <https://lirias.hubruessel.be/bitstream/123456789/3198/1/Ceulemans,%20K.%20%26%20De%20Pri>

ns,%20M%20(2009)%20Teacher's%20manual%20and%20method%20for%20SD%20inetgration.  
%20JCpr.pdf

- Coll, C., Martín, E., y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Comenius. (1632/2012). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (18 de Julio de 2001). *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001\\_0366es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0366es01.pdf)
- Comisión de las Comunidades Europeas. (22 de Marzo de 2006). *Poner en práctica la asociación para el crecimiento y el empleo*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0136:FIN:es:PDF>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- CSR Europe. (2010). *Enterprise 2020*. <http://www.csreurope.org/pages/en/enterprise2020.html>
- Diener, E., y Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness. Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Malden MA: Blacwell Publishing.
- Enkvist, I. (2010). *El éxito educativo finlandés*. Bordón, 49-67.
- Epstein, J., y Sanders, M. (1998). What we learn from international studies of schoolfamily-community partnerships. *Childhood Education*, 74, 392–394.
- European Schoolnet. (26 de marzo de 2014). *KeyCoNet*. <http://keyconet.eun.org/>
- Evans, D., y Seligman, M. (2005). *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders. What we know and what we don't know*. Oxford: Oxford University Press.
- Fores, A. (2009). *Descubrir la Neurodidáctica*. UOC
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1993). *La idea psicológica del hombre*. Madrid: Rialp.
- Frankl, V. (1993). *La Voluntad de Sentido*. Barcelona: Herder.
- Gobierno de España. (24 de marzo de 2014). *Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida*.
- González-Simancas, J., y Carbajo, F. (2005). *Tres principios de la acción educativa*. Pamplona: Eunsa.
- Herrscher, E. G. (2007). *El círculo virtuoso*. México: Advanced Marketing s De RI De Cv.
- INEE. (2012). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: MEC.
- INEE. (2013). *PIAAC Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta*. Madrid: Gobierno de España.
- Informe de Eurydice. (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- Lersch, P. (1966). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.
- Llano, C. (2010). *Ser del hombre y hacer de la organización*. México: Ruiz.

- MacIntyre, A. (1987). *Tras la Virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Martínez Domínguez, L. (2014). *Teoría de la Educación para Maestros*. Madrid: Bibliotecaonline.
- Martínez Domínguez, L.M. (2021). *Educación la inteligencia sensible. Guía para padres de hijos con alta sensibilidad*. Pamplona. Ed. Eunsa. Astrolabio.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper y Row.
- MECD. (18 de febrero de 2014). *INCUAL* <https://www.educacion.gob.es/iceextranet/>
- MECD. (18 de febrero de 2014). *MECES* <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/meces.html>
- MEFP. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Minke, K. M., y Anderson, K. J. (2005). Family-school collaboration and positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 181-185.
- OCDE. (2012). *La medición del aprendizaje de los estudiantes. Mejores Prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. Recuperado el 25 de mayo de 2013, de Librería de la OCDE: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/la-medicion-del-aprendizaje-de-los-estudiantes\\_9789264090170-es](http://www.oecd-ilibrary.org/education/la-medicion-del-aprendizaje-de-los-estudiantes_9789264090170-es)
- OCDE. (2013). *Pisa 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes: Informe Español*. Madrid: MECD.
- ONU. (2012). *Acerca el Pacto Mundial*. <http://www.un.org/es/globalcompact/context.shtml>
- Pérez López, J. (1983). *Teoría motivacional de la organización*. Barcelona: IESE.
- Peterson, C., y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues a Handbook and Classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press.
- PNUD. (2011). *Informe sobre desarrollo humano*. New York: ONU.
- Sacristán Gómez, D. (1982). El hombre como ser inacabado. *Revista Española de Pedagogía*, 27-42.
- Secadas, F. (2005). *Escala observacional del desarrollo*. Madrid: TEA.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. (2004). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., y Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 293-311.
- Seligman, M., Randal, M., Gillham, R., Reivich, K., y Linkin, M. (Junio de 2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Simona Rychen, D., y Hersh Salganik, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Spaemann, R. (1991). *Felicidad y Benevolencia*. Madrid: Rialp.
- Titone, R. (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- UNESCO. (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. Francia: UNESCO.

Unión Europea. (24 de marzo de 2014). *Eur-Lex: Derecho de la Unión Europea*. Obtenido de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:ES:NOT>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Zuazua A. (2012). *Felicidad sostenible*. Paidós Ibérica

# Educación Sensible

## Atención plena integrando inteligencia emocional. Metodología para atender las necesidades educativas del ser de cada estudiante

Arantza Castañeda Rodríguez y Luis Manuel Martínez Domínguez

### Resumen

Todos nacemos con un don. Somos un don. Llevar la mirada hacia la toma de conciencia y descubrir que todos tenemos un tesoro, un potencial y una fuerza interior para gestionar positivamente las situaciones de la vida es un gran descubrimiento para hacer de la propia vida una obra de arte singular. Pero, además, el ser humano cuenta con un superpoder respecto al resto de los seres vivos: es capaz de distanciarse y preguntarse por su propio mundo interior, por el mundo exterior y por los demás. Al enforcarnos en identificar nuestros talentos con el objetivo de ponerlos al servicio del bien común, conseguimos dar un significado a aquello que hacemos, tenemos un “para qué” que aporta valor en nuestro entorno, a la sociedad en la que vivimos. Es entonces cuando sentimos que formamos parte de algo que nos humaniza, que nos trasciende, y empuja a la persona hacia una vida plena. Nuestra sociedad actual se encuentra en una revolución que suma muchos y grandes cambios. En pleno proceso de transformación como el que vivimos, todos llegamos a la conclusión de que en realidad estamos ante un cambio de época y es condición fundamental del buen maestro contemporáneo su compromiso con la formación integral del niño. Educar es sacar lo mejor que cada uno lleva dentro y formar es influir en la manera de ser y actuar de los alumnos, que sostiene la emoción, la curiosidad y la motivación intrínseca del educando, un proceso que involucra tanto la razón como la sensibilidad. También con su silencio el docente puede irradiar conocimientos, valores, y actitudes. Una simple mirada crea o destruye; alienta o inhibe; invita o detiene; aprueba o censura; realza o minimiza. Es urgente tener muy presente esto para poder atender la diversidad de sensibilidades del aula y a partir de ahí buscar las metas de un currículo que desarrolle los talentos genuinos de la persona. El docente ha de tomar el papel del jardinero que sabe ver y valorar la semilla que cada niño lleva dentro, ofreciendo esos cuidados que necesita para que pueda florecer, en un espacio en el que docente y alumno aprendan a la vez. Nuevo paradigma: el valor de lo humano. La educación del Ser para formar personas responsables de sí mismas y comprometidas con un mundo más amable, solidario y sostenible, basado en la integración de una metodología activa en la práctica de la técnica de Mindfulness (atención de forma intencional al momento presente) que facilite la integración de la inteligencia emocional y por tanto desarrollo de competencias, habilidades e incluso actitudes y valores. Una propuesta, en fin, para educar a niños y niñas que se conviertan en hombres y mujeres de bien. Educar es humanizar en la diversidad y para la vida.

**Palabras clave:** Don, talento, emoción, sensibilidad, silencio, valores, aprender, paradigma, humano, ser, compromiso, responsable, solidario, sostenible, Mindfulness, atención plena, inteligencia emocional, diversidad.

## 1. Introducción

*“El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible. Se trata de una visión humanista de la educación como bien común esencial” (Bokova, 2015, p.4)*

### 1.1. Planteamiento

La tradición educativa durante siglos ha venido olvidándose del aspecto emocional de la persona, considerado como un elemento perturbador de la razón, de la reflexión y el conocimiento y es así como la escuela tradicional ha apartado de lo educativo elementos como las emociones, sentimientos, relaciones y convivencia potenciando la individualidad o la competitividad. Como resume en su libro Goleman (1999), demuestra con varios estudios que unas notas excelentes no acostumbra a desembocar en una carrera académica y laboral excelente. Competencias como la autoconsciencia o la empatía, habilidades como el autocontrol o la confianza en uno mismo son inseparables de cualquier persona que quiera conseguir la excelencia y como detalla” El CI se ocupa sólo de una estrecha franja de habilidades lingüísticas y matemáticas, tener un elevado CI tal vez pueda predecir adecuadamente quién va a tener éxito en el aula o quién va a llegar a ser un buen profesor, pero no tiene nada que decir con respecto al camino que seguirá la persona una vez concluida su educación.“

Desde luego en estos días que vivimos, se hace evidente más que nunca que en este cambio de época, ha cambiado la forma en que nos relacionamos, trabajamos, vivimos y por supuesto, en la forma en que aprendemos.

Ya podemos ver estos cambios sociales y sus consecuencias en el aula con niños y niñas desbordados por el exceso de estimulación, estresados, inquietos, que no son capaces de mantener la atención y la calma necesarias a su edad. Además, parece que las nuevas habilidades que alcanzan han de ser a costa del detrimento de otras y el resultado es que nos encontramos ante niños y niñas menos autónomos afectando así a la confianza que tienen sobre sí mismos y sus posibilidades; se comunican con mayor dificultad y toleran menos la frustración, existe un mayor nivel de conflictividad en los ambientes en que conviven (L’Ecuyer, 2012).

Al tomar consciencia de que la sociedad actual demanda necesidades distintas, pongamos hoy en marcha una nueva educación en la que lo importante sea el Ser. “Esto que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía

necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación: la realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser” (Delors, 1996). En su segunda parte, el Informe Delors subraya y dice textualmente 4): «Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser.»

Debemos motivar al alumnado desde la perspectiva de Maslow (1943), educar personas centradas en la realidad que sepan diferenciar lo ficticio de lo real y genuino, que enfrentan los problemas en virtud de sus soluciones, con una percepción diferente de los significados y los fines. Una Escuela como lugar donde vivir valores y no sólo transmitir contenidos donde los niños y niñas sean personas más enfocadas hacia la autorrealización y si cultivamos la aceptación, el humor, la crítica de lo establecido, la participación, la creatividad, la autonomía...tendremos esas personas autorrealizadas. Imprescindible paso previo es que los profesores vivamos estos valores como personas autorrealizadas que ayudamos a nuestro alumnado a que lo sean igualmente.

Se hace necesario volver a la base, a una educación más humana y cooperativa centrada en el niño y la niña, que estimule sus talentos para un desarrollo pleno y feliz pero también para crecer como adultos productivos que aporten valor a nuestra sociedad presente y futura, aprendiendo a ser desde uno mismo hacia el exterior. Posiblemente por esto mismo la psicología humanista concede a la educación un papel tan central en la facilitación de condiciones que posibiliten a los alumnos y alumnas convertirse en personas plenas y para ello, insiste en que “ a los centros escolares deberían otorgarles la libertad que les permita expresar sus intereses y deseos, dando prioridad a comprendernos a nosotros mismos y a los demás, a relacionarlos unos con otros eficazmente, a satisfacer necesidades básicas y a desenvolvemos hacia la autorrealización. Este tipo de educación ayudará a la persona a ser la mejor versión de lo que en sí representa” (Goble, 1980).

Y así lo han venido demostrando gran cantidad de estudios y publicaciones, entre los que cabe destacar a Sir Ken Robinson. En su obra (Robinson, 2010) da gran importancia al amor por lo que hacemos y para ello es necesario la autoindagación, el desarrollo de la creatividad, la aceptación de la diversidad y el error como base para el crecimiento tal y como reflejan sus palabras “La gente produce lo mejor cuando hace cosas que ama, cuando está en “su elemento”. Cada individuo debe buscar ‘*su elemento*’, es decir, debe ser capaz de encontrar por sí mismo o mediante la ayuda de otros sus aptitudes, sus pasiones, sus actitudes y sus oportunidades”.

Podemos asemejar la interioridad a las raíces de una planta. No es la parte más bonita o llamativa como podríamos considerar que lo son las flores, sus hojas o frutas y sin embargo tienen una función vital y fundamental: obtienen agua del suelo y los nutrientes para su supervivencia, enraízan la planta al suelo para mantenerla en pie frente al viento o lluvia así que podemos considerar que nuestra fuerza interior es una fuente de riqueza que permite proyectarnos y dar un significado a nuestra vida. Cultivar las fortalezas y virtudes del alumno y de la alumna dará como resultado una felicidad sostenida, fin último de la educación que aquí planteo.

“Debemos entrenar lo que se conoce como control cognitivo, algo que la simple meditación aumenta.

Se trata de la habilidad para mantener el foco en lo que es importante en cada momento, ignorando distracciones. Es lo que te permite agrandar la distancia entre el impulso y la acción, base de la madurez. El cultivo racional y premeditado de la compasión, empatía y resiliencia

también debiera ser reforzado en estos momentos en los que la humanidad está siendo puesta a prueba” (Goleman, 2018)

### **1.2. Justificación**

La diversidad del aula se manifiesta en una realidad habitual de doble excepcionalidad donde un porcentaje determinado de alumnos, bien sean alumnos con un perfil de altas capacidades, de desórdenes de aprendizaje o dificultades de aprendizaje, requieren de una atención añadida por parte del docente para responder sus necesidades y que hoy en día la escuela procura cubrir con los recursos previstos por nuestro sistema educativo. Sin embargo, en medio queda un grupo “invisible” de niños que por “no hacer ruido” no cuenta con esa oportunidad de ser vistos por su tutor o docente (figura de referencia) con unas necesidades singulares, y no todos están en posición de “autoatenderse” para responder a sus necesidades educativas más profundas.

Muchos de estos niños viven en un entorno familiar y social difícil que les genera inseguridad o incluso viven un vínculo de apego que no es seguro lo que hace que el alumno no pueda centrarse en desarrollar todo su potencial que explica John Bowlby en su Teoría evolutiva del apego. (Bowlby, 2006), o simplemente se enfrentan a momentos de mayor vulnerabilidad de forma temporal por otros motivos excepcionales, y que el docente en su empeño por llegar a las expectativas curriculares no es capaz de atender.

Otros muchos niños de este grupo invisible, incluso se pueden encontrar en un entorno funcional, saludable y seguro, sin embargo, en el que no se llegan a captar las necesidades singulares del niño, fundamentalmente, por que el niño se muestra con “buen comportamiento”. Se les considera niñas y niños buenos, que no tienen problemas, y quizás, los esfuerzos se pongan en otro hermano que da más problemas o alguna circunstancia social o afectiva que reclama más atención de los padres.

Como defendía Sir Ken Robinson a lo largo de su obra, el sistema educativo tradicional no es capaz de desarrollar estrategias de aprendizaje y expresión que posibiliten a cada alumno brillar en aquello en que destaca, partiendo de un espacio seguro y un vínculo de apego con su profesor o profesora para poder alcanzar el mejor rendimiento y productividad de los que cada niño o niña sea capaz. La educación académica preestablecida y extendida a las familias, y, desde éstas, a toda la sociedad tiene como objetivo crear individuos iguales generando una visión muy limitada de lo que es la inteligencia y la capacidad personal, atendiendo a un motivo meramente económico según qué asignaturas tienen una mejor salida laboral. En otra de sus ponencias explica Robinson que “la educación exige emociones” para una educación integral donde el desarrollo cognitivo y la educación emocional como complemento permite el desarrollo de la conciencia emocional, la capacidad de controlar las emociones y adoptar una actitud de vida positiva.

Gracias hoy a los estudios en neurociencia sabemos que para que un niño o niña preste atención en clase, no sirve el autoritarismo si no que hemos de “encender” primero la emoción. El neurocientífico Francisco Mora Teruel define la emoción como “esa energía codificada en la actividad de cientos de circuitos del cerebro que nos mantiene vivos. Y cuando se produce un *apagón emocional* en el niño, sus consecuencias para la vida en el colegio, para aprender y memorizar, son muy negativas”.

Es por esto por lo que la clave está en la figura del docente que necesita la sociedad contemporánea como un experto en aprender, no solamente que cuente con un currículum especializado en un área de conocimiento si no alguien con capacidad para expresar y sentir ternura, mostrarse



abierto y sensible a la experiencia afectiva del niño, transmitir el disfrute por aprender contagiando valores de respeto hacia sí mismos y hacia los demás, confianza en uno mismo y autovaloración de las capacidades propias.

Educación la inteligencia emocional implica que el profesorado sepa identificar sus propios sentimientos y emociones, controlar su expresión y desarrollar conductas asertivas crea así un clima saludable en el aula y una figura de apoyo seguro. Como señala Begoña Ibarrola en el VII Congreso de Educación y Gestión “es necesario desarrollar programas que enseñen a los alumnos a tomar conciencia del mundo de los sentimientos, a saber, hablar sobre ellos, a descubrir las conexiones entre pensamientos, emociones y reacciones, y a manejar adecuadamente el enfado, la tristeza, la ansiedad, etc.”

Muchas escuelas recogen en su proyecto educativo de forma expresa o velada, la importancia del desarrollo de la dimensión socioemocional de los alumnos o bien hace referencia en su ideario a una educación integral. Pero el reto está en materializar estas palabras en acciones concretas orientadas a la alcanzar estas metas. Y es aquí donde tenemos la oportunidad de tomar el *Mindfulness* como recurso para una enseñanza con atención plena como herramienta de educación emocional para el desarrollo de las fortalezas personales y las relaciones interpersonales. Esto responde a ciertas necesidades que han detectado los sociólogos y demás estudiosos como Gilles Lipovetsky que en su ensayo (Lipovetsky, 2006) analiza la sociedad del hiperconsumo “En un futuro lejano aparecerá una nueva jerarquía de bienes y valores. La sociedad de hiperconsumo habrá vivido su vida, cediendo el paso a otras prioridades, a un nuevo imaginario de la vida en sociedad y del vivir bien. ¿Para alcanzar un equilibrio mejor? ¿Para aumentar la felicidad de la humanidad?”.

Podemos pasar de vivir en modo “piloto automático” a vivir en modo “ser”. El ritmo diario y la gestión de la incertidumbre hace olvidarnos de que nuestra conexión fundamental con la vida tiene lugar a través de nuestra interioridad, es decir, a través de la experiencia de nuestro cuerpo y de nuestros sentidos, incluida la mente, que nos permite tocar y ser tocados por el mundo y responder en consecuencia.

La clave es aprender a disfrutar y conectar con el cuerpo y la respiración, tomando consciencia de las sensaciones percibidas y de las emociones, de la valoración de uno sobre su capacidad y el desarrollo del sentido del dominio personal.

Ser más consciente del momento presente es por tanto fundamental para mejorar nuestra salud emocional

Si nos ejercitamos en la atención plena, podemos cobrar conciencia más fácilmente de cualquier cosa que está sucediendo, tanto de los momentos armónicos como en los conflictivos o de tensión. La práctica de la atención plena puede ser por tanto herramienta en educación emocional, facilitando el desarrollo de las competencias emocionales descritas por Bisquerra y Pérez (2007).

Enseñar *Mindfulness* (o atención plena como me refiero aquí) a los alumnos y alumnas es mucho más que la puesta en marcha de unas estrategias y esperar a que aparezcan los resultados. Compartir la práctica de *mindfulness* con niños implica caminar hacia el interior de uno mismo y aprender a convivir amablemente con lo que allí nos encontramos. Pero para llevar esto al día a día, es imprescindible que el docente lo haya vivido antes porque es la única manera de comprender a el niño a lo largo del camino, en sus frustraciones, en sus logros, y sólo así el maestro será la guía que los acompañe cuando aparezcan las dificultades. Parte del papel del docente debería ser ponerse en la piel, en los ojos y en el corazón de los alumnos y alumnas con los que comparte su día, para ir aprendiendo cómo hacerles llegar la práctica de la plena consciencia y de los contenidos de estudio de manera que sea relevante y comprensible

para ellos. Que el alumno o la alumna conecte con esa parte que quiere aprender jugando y que no tiene miedo a caerse para seguir aprendiendo a caminar, es la base del trabajo del respetado maestro zen Thich Nhat Hanh que ha volcado en su célebre “los educadores felices cambiarán el mundo”.

La propuesta aquí es la de ofrecer una alternativa educativa que cuente con técnicas de atención plena y de educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo integral del alumno y que beneficiará en última instancia a la sociedad en su conjunto. Como decía Paulo Freire (2004) “quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender”, educar desde la sensibilidad es acompañar en el proceso de maduración del niño, posibilitando que vayan adquiriendo una formación integral desde el respeto a sus diferencias individuales. Es ayudar a sacar el mejor y mayor potencial de cada uno de nuestros alumnos: pensamiento propio, creatividad, capacidad crítica, valores individuales y colectivos, y ayudar a desarrollar una competencia emocional que les facilite un crecimiento personal y unas relaciones positivas para su vida.

### ***1.3. Objetivos***

Como objetivos generales, este estudio se plantea los siguientes:

- Analizar las carencias del sistema educativo para atender las necesidades educativas del ser de cada persona, que deberían atenderse en todos los estudiantes para satisfacer el derecho de todo ciudadano, reconocido por la declaración de los Derechos humanos y la Constitución Española, a disponer de las oportunidades educativas que le permitan desarrollar su personalidad.
- Analizar el desarrollo de las técnicas de Atención Plena e Inteligencia Emocional aplicadas a la educación, considerando estudios científicos y buenas prácticas.
- Valorar los aspectos positivos de las técnicas de Atención Plena e Inteligencia Emocional que se aprecian, así como las críticas que presentan algunos autores para considerar las posibles deficiencias y evitar errores en su aplicación.

Y como objetivos específicos se destacan:

- Reflexionar sobre una experiencia personal-profesional en la que se aplican técnicas de Atención Plena e Inteligencia Emocional para desarrollar el autoconocimiento, autoestima y autonomía personal para regular el propio comportamiento de los niños, así como la sensibilidad respecto a las necesidades de uno mismo y las de los otros
- Propiciar una mentalidad de crecimiento, una mejora de la convivencia y una mejora del rendimiento académico
- Proponer un programa mejorado a partir de la experiencia y los nuevos conocimientos adquiridos en la revisión bibliográfica y el análisis de buenas prácticas.

### ***1.4. Metodología***

Como metodología de estudio se realizará una revisión bibliográfica e investigación-acción

#### **1.4.1. Revisión bibliográfica**

La búsqueda bibliográfica ha sido llevada a cabo en Pubmed, Eric, Scencedirect y Google Scholar siguiendo los parámetros de búsqueda de “meditation” o “*mindfulness*” y “neuropsychology”, “Pedagogy of Being”, “emotional intelligence”, “attention” o “executive functions” en título y resumen, recuperándose artículos de revistas peerreview en inglés desde el año 2003 hasta junio de 2020.

Merecen especial mención dos personajes clave en la aproximación y divulgación de las técnicas de *Mindfulness* en Occidente: Thich Nhat Hanh y Jon Kabat-Zinn.

La práctica de la atención plena como una herramienta útil para abordar los factores estresantes internos y externos que ocurren a diario para los alumnos y sus profesores y que integra el desarrollo de la inteligencia emocional, consiste en que se pueda crear una cultura de calma cuando estas estrategias simples, efectivas y económicas se implementan dentro del aula. Más allá de mejorar la empatía y la compasión, la atención plena agudiza la conciencia y fortalece las funciones ejecutivas, una adecuada autorregulación emocional, fomenta el pensamiento reflexivo y el diálogo colectivo ( M. Keane, 2018 ).

Incorporamos numerosas formas de práctica de la atención plena (formal e informal) a través de la percepción, incluida la respiración, el escaneo corporal y la meditación con movimientos ligeros, Es bueno tener una estructura sobre la que ir construyendo nuestras clases con recursos de diferentes fuentes, y las que aquí se proponen son KINDNESS CURRICULUM (Richard Davidson, 2010)) proyecto de Healthy Minds , desde infantil hasta 2º primaria y MINDFUL SCHOOLS PROGRAM (2020) desde 3º a 6º primaria.

#### **1.4.2. Análisis de buenas prácticas**

Para la consideración de buenas prácticas se contó con aquellas que compartían la visión de “un aula en el que existe un entorno siempre dispuesto a la atención plena” y la misión de “cultivar un clima seguro y de confianza en el aula a través de la práctica de *Mindfulness*”.

- Algunos aspectos destacables en las buenas prácticas han sido lo siguiente:
- Usar música al inicio de la jornada para crear un espacio que marque el límite entre la vida cotidiana y el comienzo del trabajo escolar.
- Normalizar las pausas y trabajar con el silencio (no en contra).
- Integración explícita de las prácticas formales e informales de *mindfulness* en la pedagogía Comenzar las clases con una pequeña práctica de atención plena para enfocar a los alumnos Guiar a los niños hacia la autoconciencia y aceptación en situaciones de tensión o conflictivas Usar ejercicios de escritura libre combinada con respiraciones conscientes
- Practicar un mayor contacto visual con cada alumno y referirse a cada uno por su nombre para generar relaciones positivas en el aula.
- Propiciar espacios para el diálogo colectivo y permitir que cada niño pueda expresarse sin juicio

Como apuntan Rafael Bisquerra y Silvia Hernández Paniello en su reciente análisis sobre psicología positiva, educación emocional y la atención plena a través del Programa de Aulas Felices (2017), la formación del profesorado es fundamental para cualquier cambio o impulso de mejora educativa. por una formación teórica y práctica, con ejemplos de buenas propuestas de aula en diferentes etapas educativas, complementado con un compromiso personal de trabajo en el aula. Incluye vivenciar en primera persona las fortalezas y la atención plena, con la pauta de ejercitación entre sesiones.

Para ser efectivos se debería proceder a una integración curricular siempre que sea posible. Es importante que las intervenciones docentes no sean actuaciones aisladas, sino un continuo que impregna todas las tareas del aula. Esto implica que las acciones programadas emanen de los documentos de centro (PEC, PCE, PAT). Es decir, que estos documentos recojan entre sus objetivos y actividades la educación emocional y el bienestar. Y que estas prácticas y su esencia traspasen los muros del centro y lleguen a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, personal no docente, familias, entorno), beneficiándose todos de sus efectos positivos. Esto requiere como punto de partida la sensibilización y formación del profesorado, y es fundamental que la formación sea impulsada por la Administración pública.

#### **1.4.3. Investigación-acción aplicado a la propia práctica**

La investigación-Acción se aplica a nivel escolar como un método eficaz para crear análisis concretos en torno a problemas específicos, puede agilizar las relaciones de comunicación, facilitar la de innovaciones, flexibilizar los intercambios entre profesores y especialistas, promover el

desarrollo de estrategias de aprendizaje, procedimientos de evaluación no competitivos, promover la motivación, disciplina y mejorar la gestión del aula (Elliott, 1990).

El *Mindfulness* como recurso puede ser entendido como rasgo o proceso psicológico, como práctica de atención plena para cultivar un estado de conciencia (Germer, Siegel y Fulton, 2005). Una práctica forma de 10 ó 15 minutos al día de *mindfulness* en el aula con los alumnos es suficiente para obtener efectos muy positivos citados anteriormente como la autorregulación emocional, la mejora de las habilidades cognitivas y del clima del aula y del rendimiento académico (López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R., C. Taboada, 2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (*mindfulness*) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. Por esto están proliferando la implementación de programas en el mundo educativo y concretamente en España contamos con el Programa TREVA (López González, 2013), Aulas Felices (Arguis, 2011) y Meditación Fluir (Franco, 2009)

Cuando enseñamos *mindfulness* a los niños, comenzamos realizando juegos que de manera divertida entrenan la capacidad de atención sostenida del niño. A su vez se van familiarizando con la sensación de la respiración en su cuerpo y con el resto de las sensaciones corporales. De esta manera el niño va adquiriendo mayor capacidad de sentir las emociones en su cuerpo. Si además llevamos a cabo prácticas de amabilidad (valores de compasión, gratitud y empatía), tiene más facilidad para poder permanecer atento cuando experimenta emociones difíciles como pueden ser la inquietud, el enfado o el miedo, en lugar de dejarse llevar por esas emociones perdiendo el control de sus actos o en lugar de suprimirlas. La gestión de las emociones difíciles basada en la plena consciencia o *mindfulness* es un proceso que se va construyendo poco a poco. Nosotros como adultos tratando de vivir con plena consciencia, estamos viviendo también este proceso, cada uno en su lugar, y continuamente aparecen nuevos desafíos en nuestras vidas que nos dan la posibilidad de experimentar nuevamente cómo permanecer atentos al momento presente cuando éste se despliega de una manera que es dolorosa o difícil de experimentar. De la misma manera los niños van a aprender poco a poco y cualquier oportunidad es buena para que sigan aprendiendo el mecanismo. Cuando esta práctica es nuestra forma de vivir es mucho más fácil acompañar al niño, porque las emociones difíciles se presentan en cualquier momento, no durante una clase de *mindfulness*, y es en esos momentos en los que vamos a poner a prueba nuestra propia práctica y comprensión de la gestión emocional basada en *mindfulness* para guiar al niño. Nuestra mejor herramienta es estar nosotros presentes y conscientes para poder “leer” lo que el niño necesita y guiarle. Dependiendo de la capacidad de regular el sistema nervioso de cada niño y de cada situación, decidiremos si guiar al niño a dirigir la atención a la emoción en el cuerpo (latido del corazón, intensidad de la respiración, tensión...) o a una imagen asociada a la emoción (por ejemplo un animal que represente la emoción, o un color...) o en algunos casos de mucha intensidad acompañaremos al niño a calmar esa intensidad de la emoción a través de la respiración o incluso a dirigir la atención a otro estímulo, aunque suponga una distracción de lo que está pasando en el momento presente, si la situación lo requiere. Es importante también tener en cuenta que la atención plena a las emociones no se emplea solo cuando las emociones son difíciles de experimentar. También es necesario acompañar al niño a darse cuenta de las emociones agradables que experimenta a lo largo del día. Nuestro cerebro, en su misión de protegernos del peligro o las amenazas, no está programado para fijar las emociones agradables como la satisfacción o la gratitud, tanto como las emociones como la ira o el miedo, y de ahí la importancia de traer consciencia a esos momentos en los que nos sentimos bien y con nuestras necesidades satisfechas, creando nuevos patrones que giran nuestra percepción hacia lo que si tenemos en lugar de a lo que nos falta. Como dice Jon Kabat Zinn, creador del Programa de Reducción del Estrés basado en *Mindfulness*, “Siempre y cuando estés respirando, hay más cosas que van bien en ti qué cosas que van mal, sean cuales sean las dificultades a las que te estás enfrentando”

En el reciente estudio de Investigación-Acción realizado por la Universidades de Barcelona y Zaragoza “*Mindfulness* e investigación-acción en educación. Gestación del Programa TREVA” (2016) que tenía como objetivo el diseño, desarrollo y evaluación de las sesiones de atención plena en el aula y para el que se utilizaron técnicas de recogida y de análisis cualitativas y cuantitativas, se evaluó el modelo CIPP (contexto, input, proceso y producto) y los criterios de Stufflebeam (2003). Concluyen en que tuvo un impacto considerable y efectos individuales y grupales positivos. Además de ser sostenible y transportable

## 2. Marco teórico

Con un marco teórico fundamentado especialmente en las teorías cognitiva-experiencial de Epstein (Epstein, 2012), inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 1995) y el concepto de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990), se utiliza un modelo simplificado de evaluación de competencias directamente relacionadas con la inteligencia experiencial (Epstein,2012) en los alumnos de primaria. Se obtienen unos conocimientos de competencias emocionales en ellos que sirven de punto de partida para un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a la mejora de su bienestar y desarrollo de las fortalezas personales.

### 2.1. La pedagogía del ser

La combinación de *mindfulness* e inteligencia emocional tienen como resultado la psicología de corte humanista que constituye una “tercera vía”, siendo las otras dos el conductismo y el psicoanálisis. Concibe al hombre con un potencial a desarrollar para lograr la autorrealización. El no hacerlo puede conducir al hombre a la enfermedad. Hablamos aquí por tanto de la psicología Humanista aplicada a la educación y su Pedagogía del Ser.

La psicología humanista ofrece una visión positiva del ser humano donde el hombre es un ser único e irrepetible. y por tanto merece todo respeto y es bueno en sí mismo. Se aleja de la tiranía del estímulo para considerar el ambiente como una oportunidad que ha de ser aprovechada desde la libertad. El ambiente es el contexto que facilita o impide el desarrollo de sus capacidades. Ya el humanismo de Rousseau nos invita a encaminarnos hacia la virtud (el hombre es bueno por naturaleza) pero hay que enseñarle a querer a los demás y quererse a sí mismo para que llegue a ser feliz.

Abraham Maslow (1908-1970) es considerado como el padre de la psicología humanista y positiva. Su conocida pirámide de necesidades explica que estamos llamados a superar las necesidades básicas para llegar a las de autorrealización, buscando la verdad, la belleza, fomentando la moralidad, la creatividad o la naturalidad. Nuestro propósito vital es realizarnos como personas.

Por su parte, Erich Fromm (1900-1980) desde su psicoanálisis humanista, llega a conclusiones muy similares e invita a ser uno mismo. Enfoca la alegría no como un estado temporal, sino como un sentimiento de bienestar que acompaña al ser. Coincide en que dar produce mayor felicidad que recibir, es “un acto de expresión de la vitalidad”.

Más tarde llegará la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis (1913-2007) y muchos otros, que adoptan un modelo de *consuelling* y psicoterapia que toma la emoción de la persona como centro de atención.

Llegados a la conceptualización de que la inteligencia intrapersonal y la interpersonal componen la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de forma exitosa, es imprescindible nombrar a Daniel Goleman (1947). Esta habilidad incluye aspectos como conocer y reconocer nuestras emociones, controlar los impulsos, encontrar la motivación para obtener logros, la empatía en reconocer y considerar las emociones de los demás, las habilidades sociales, para relacionarnos positivamente con los demás y enlaza por tanto la inteligencia emocional como componente importante de la psicología de la felicidad que venimos viendo.

Por su parte la meditación vipassana budista, de donde mana el actual *Mindfulness* adapta su práctica a Occidente gracias a Thich Nhat Hanh (2019) y posteriormente difundido por Jon Kabat-Zinn (1991) o Pema Chodron (2017), propone una compasión sin condiciones, aspecto relacionado también con la actual Psicología Positiva: perdonar, pedir perdón, perdonarse a uno mismo. Como antecedente de los psicólogos de corriente humanista, sostiene que el sujeto tiene dentro de sí recursos suficientes que puede poner en marcha para realizarse. Todos podemos alcanzar una vida plena, consciente de la compasión y la serenidad.

El *mindfulness* se aplica desde 1970 en la psicología clínica y en la psiquiatría para tratar enfermedades psicológicas muy comunes, como la ansiedad y la depresión, buscando alcanzar un estado de atención centralizada en un pensamiento o sentimiento positivo (felicidad, tranquilidad, armonía), en un objeto (una piedra, una vela), en la propia concentración, o en algún elemento de la percepción (los latidos del corazón, la respiración, el calor corporal...).

La práctica de atención plena conecta así con un concepto clave de la Psicología Positiva, la experiencia de emociones. Nos enseña a aceptarnos, a conocer e identificar nuestras emociones, ser auténticos, ser nosotros mismos. Para favorecer el desarrollo personal tenemos que establecer una relación empática con los demás, libre y transparente. La necesidad de consideración positiva es básica para ese desarrollo y se nutre de experiencias positivas y de la consideración positiva hacia los demás. La persona se sentirá realizada si siente que a alguien le importa, le acepta, admira o alaba, por ser como es. Ese sentimiento se realiza de forma importante mediante el encuentro personal profundo y mutuo, sin el cual no viviremos como seres auténticamente humanos.

A las escuelas se les pide que asuman roles que aporten bienestar emocional a los estudiantes. Estas prácticas están en línea con la teoría de la educación humanista, aunque pueden ser difíciles de cumplir por las escuelas si no cuentan con el apoyo institucional para dedicar programas de formación específicos para docentes.

## ***2.2. Antecedentes históricos de mindfulness plena e inteligencia emocional***

Esta práctica “es el mantenimiento de una atención completa a la experiencia momento a momento” (Marlatt y Kristeller, 1999), se basa en prestar atención, en el instante presente, a pensamientos, emociones, sensaciones corporales y al ambiente, aceptándolos, sin juzgar si son correctos o no. La atención se enfoca en lo que se percibe, sin la preocupación excesiva por los problemas y sus posibles causas y consecuencias, que desvirtúan la realidad, y dirigir esa atención en la búsqueda de soluciones.

Por un lado, aclarar que la palabra “*mindfulness*” se ha traducido como “atención plena” o “conciencia plena” y es una forma de meditación budista que no tiene por qué asociarse a un credo religioso, sino que se trata de una herramienta de ayuda a la introspección si bien, para contextualizar el *Mindfulness*, hay que tener en cuenta que esta técnica tiene su origen en el budismo.

Por otro lado, es en 1920 cuando aparece el concepto de inteligencia social de Edward Thorndike como precursor de lo que posteriormente en 1990 cuando Salovey y Mayer acuñan un nuevo término “Inteligencia Emocional” a partir de la teoría de las inteligencias múltiples, intrapersonal e interpersonal, de Gardner. No obstante, corresponde a Daniel Goleman el mérito de difundir el concepto en 1995 a través de su obra de *best sellers* dirigida al mundo empresarial, donde introduce el estudio de la Inteligencia Emocional, sus alcances y beneficios.

## ***2.3. Antecedentes del Mindfulness***

Uno de los pioneros en ponerla en práctica en occidente fue Jon Kabat-Zinn, apasionado del yoga y la meditación además de médico y fundador de la Clínica de Reducción del Estrés de la Universidad de Massachusetts en 1979 y profesor de biología molecular. Seguidor de maestros budistas como

Thich Nhat Hanh, monje budista vietnamita, poeta, erudito, activista por los derechos humanos y autor de más de un centenar de libros, muchos relacionados con esta práctica de *Mindfulness*. Además, Nhat tiene un centro de meditación en Francia llamado Plum Village. Según Thich Nhat Hanh (2015) “el *Mindfulness* (o plena consciencia) nos ayuda a darnos cuenta de lo que ocurre en el presente”.

El mindfulness es el resultado de un conjunto de técnicas que emanan de prácticas milenarias orientales, la meditación ZEN, yoga, Tai-chi, Qigong, ...etc., que tienen tres elementos comunes entre ellas: la respiración, el trabajo corporal y la actitud observante.

Así, la clave está en el cambio de actitud, utilizando la respiración para pasar a la respuesta con menos automatismos:

- Futuro real(rumiante): Cuando llegue el viernes por fin podré disfrutar de tiempo para mí
- Futuro proyectivo (consciencia plena): Cuando llegue el viernes por fin podré disfrutar de tiempo para mí, igual que AHORA.
- Pasado real (rumiante): Me siento muy mal, no debería haberle dicho algo así.
- Pasado consultivo (consciencia plena) : Mi Memoria=enciclopedia de aprendizaje de la experiencia

#### ***2.4. Antecedentes de la IE aplicada a la educación***

A finales del siglo XX, distintos organismos lanzan la necesidad de educar la emociones (Comisión Delors, 1996), al mismo tiempo que surgen entidades para difundir los estudios realizados en este sentido (CASEL) y empiezan a aplicarse programas de Educación Emocional en la escuela obligatoria en distintos países, especialmente en los Estados Unidos y Europa.

El valor de la Educación Emocional en la escuela llega en los primeros años de este siglo abordando la labor del maestro como una figura de referencia que entiende a cada niño como único, aportando un trabajo en su formación cognitiva y emocional, es decir, no solo transmitir saberes sino también empatía, sensibilidad y la capacidad para enfrentarse a situaciones complicadas o problemáticas que no puede dominar

La Educación Emocional constituye la aplicación de este nuevo concepto de inteligencia en el marco escolar, para facilitar el desarrollo integral de los alumnos y alumnas de hoy.

### **3. Estado actual**

#### ***3.1. La IE en el ámbito de la educación***

A través de ciencias como la psicología, neurología o la psicopedagogía, han surgido nuevas disciplinas como la Neuroeducación, que defiende, entre otros, el neurocientífico Mora (2017), o la Psicología Positiva de Seligman (2002) y Csikszentmihalyi (1997). Todas ellas procuran, al igual que este trabajo, generar un cambio que propicie una nueva educación en las aulas complementando su estudio con nuevas metodologías en la educación enfocadas a comprender la importancia de fomentar dentro de la escuela, técnicas en fortalezas, habilidades y estrategias psicológicas.

Se busca un desarrollo a nivel cognitivo del alumno en el periodo de su formación académica, para que en su futuro pueda enriquecerse de un bienestar físico, cognitivo y social afrontando desde otras perspectivas lo que la vida depara. Esto, apoyado en métodos de conocimiento en atención plena y afianzando el optimismo de los niños como defiende Seligman en su libro “Niños Optimistas” (2002) desde la educación infantil.

Apreciamos actualmente, por tanto, la conveniencia de una innovación educativa con base en modelos como el pensamiento positivo, la inteligencia emocional y social sin olvidar la necesidad de implicación de los padres en la educación de los hijos, en sus diversos modelos parentales, y los

tipos de apego adecuados que se deben usar. Esto marca tres caminos en los que profundizar en la Educación Emocional, no solo la mirada en los alumnos y alumnas, sino en los educadores y en las familias

La Educación Emocional está presente en la formación de los futuros maestros y maestras en las promociones de los últimos años, pero anteriormente no, lo que implica que hasta ahora los conocimientos en este aspecto se adquirirían a través de cursos de perfeccionamiento profesional.

En España, destaca la línea de trabajo seguida por las Universidades de Barcelona y Lleida, que crean el Grup de Recerca en Orientación Psicopedagògica (1997), cuyo máximo exponente es la obra de Rafael Bisquerra Alzina. Este grupo de trabajo ha llevado a cabo y colaborado en la puesta en marcha de programas de Educación Emocional en el ámbito escolar, centrados en la intervención con los grupos de alumnos y alumnas, con la colaboración del departamento de orientación de los centros escolares como apoyo para su implementación. Los contenidos de estos programas se basan en las siguientes competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades para la vida y bienestar y habilidades sociales. Estos programas son fruto de la preocupación que generan los retos de la sociedad actual y los problemas de adaptación social y comportamiento que se registran en la adolescencia. Es decir, es necesaria su presencia en la escuela como vehículo de prevención y generador de experiencias emocionales constructivas para el futuro, ya que la educación emocional se entiende como un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, que atiende a la formación del bienestar emocional.

### **3.2. Desarrollo de AP en la educación**

Las intervenciones basadas en *Mindfulness* adaptadas al contexto escolar (Felver, Celis de Hoyos, Tezanos y Singh (2016) se ponen en marcha con el objetivo de dotar a la infancia de habilidades para gestionar el estrés y mejorar sus habilidades socio-emocionales, cognitivas y comportamentales demostrando que son eficaces en cuanto al aumento de las habilidades de atención, mejora de la autorregulación emocional en situaciones estresantes, el incremento de la resiliencia y la disminución de los comportamientos agresivos (Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach, 2014).

Algunos de los programas de *mindfulness* que se aplican a los alumnos de primaria o secundaria son: el *Mindfulness in Schools Project* (MiSP) en Inglaterra; el Inner Kids Program, MindUP, Learning Mindful Schools, Wellness Works in Schools, to Breathe y Stressed Teens, en EEUU; Sente, ¡Atención Funciona!, en Brasil; Compas, en Suecia; Call to Care Israel, en Israel. Además, existen programas MBI exclusivos para profesores como:

*Mindfulness Based Well-Education* (MBWE) de la Universidad de Toronto, *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (CARE) y el *Stress Management and Relaxation Techniques* (SMART), en EEUU.

Así como también programas que involucran a padres y a profesores: *Still Quiet Place*, en EEUU; y *Staf Hakeshev*, en Israel (*The Mindfulness Language*). Encontramos incluso programas para docentes, familia y alumnos de cualquier etapa como: *Treva* (López González, 2016), *Aulas Felices* (Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador, 2010) y *Escuelas Conscientes*, en España; en Brasil, *MindEduca*.

El programa básico de Reducción de Estrés Basado en *Mindfulness* (MBSR) consiste en ocho semanas con prácticas de dos a tres horas diarias, y finaliza con un encuentro que dura todo un día (Hick y Bien, 2010). El programa incluye prácticas formales e informales. Las prácticas informales enfatizan el *mindfulness* en la vida cotidiana (R.A. Baer, 2003) con la toma de conciencia a las actividades diarias como comer. Las prácticas formales implican dedicar un tiempo para permanecer sentado, tumbado o de pie, y centrar la atención en la respiración (Vallejo, 2006); junto con determinados ejercicios de relajación como la exploración del cuerpo o *body scan* (Kabat-Zinn,



2003), que consiste en una mera experimentación de las sensaciones corporales asociadas al repaso activo del cuerpo y movimientos conscientes.

En España son más de 200 los colegios públicos los que ya han integrado la práctica de atención plena en el aula, con especial mención en la Comunidad Autónoma de Canarias (Sanmartín, 2015).

La atención plena se relaciona con aumento en la calidad de vida, competencia académica y social, así como reducción de problemas de internalización y externalización. El éxito de estos programas reside en su práctica a largo plazo, tanto en estudiantes como profesorado

### ***3.3. Integración de la IE y la AP dentro del marco de la Pedagogía del Ser***

Ciarrochi y Blackledge en su estudio “*Mindfulness*-Based Emotional Intelligence Training” de 2006 defienden por primera vez la posibilidad de entrenar la IE a través de la atención plena (MBEIT). Ambos investigadores concretan el comportamiento emocionalmente inteligente como “la capacidad personal de comportarse adaptativamente bajo la presencia de emociones y pensamientos fuertemente emotivos” (Ciarrochi y Blackledge, 2006). Partiendo desde esta mirada, el entrenamiento en *mindfulness* podría tener una clara importancia en la manera en que los individuos se relacionan con sus emociones. El efecto de *mindfulness* sería perceptible en las siguientes cuestiones:

- Mayor apertura a la experiencia emocional o aceptación del malestar cuando ante una emoción incómoda la respuesta más habitual es la de resistencia
- Toma de cierta distancia para poder observar los propios pensamientos y emociones y darse cuenta de que esos pensamientos en ocasiones están mezclados con emociones intensas y desagradables que hacen que nuestra realidad parezca distorsionada.
- Identificación de nuestras emociones, así como las de otros individuos y darnos cuenta de que son temporales y evolucionan en el tiempo.
- Desvinculación progresiva de los pensamientos y procesos emocionales, que faciliten a la persona una respuesta y no una reacción a la experiencia vivida.

De este modo, esta metodología procura que los alumnos y alumnas alcancen un mayor grado de inteligencia emocional cuando resuelvan las situaciones emocionales con plena conciencia, que impactará en una mejor forma de afrontar situaciones emocionales. Esto es lo que diferenciará a personas exitosas emocionalmente de otras con dificultades es que las primeras llevarán su atención al aquí y al ahora, mientras que las segundas dirigirán su atención a situaciones ajenas a su control personal, temporalmente ubicadas en el pasado o el futuro puesto.

Tras este estudio, encontramos la propuesta de desarrollo del “Programa Inteligencia Emocional Plena (PINEP) aplicado al *Mindfulness* para regular emociones” de Ramos, Hernández y Blanca (2009) con el que buscan que la práctica de *mindfulness* pueda potenciar los efectos encontrados tras el entrenamiento de la IE.

La complementación de la atención plena y el desarrollo de la educación emocional dentro del aula fomenta por tanto una concepción humanista de SER gracias a la integración creativa de una pedagogía innovadora, concienciadora que permita SER a la persona participando de manera constructiva y creativa en el desarrollo del entorno y de sí misma en búsqueda del bien pensar, bien sentir y bien ser, que en su propia esencia es social puesto que es indispensable la condición de bienestar personal y social para poder hablar de un bien SER. Una pedagogía centrada en la persona en la persona como seres sociales únicos por su interacción única con su entorno material y social. El SER es el existir como persona en construcción colectiva y con capacidad de decidir responsablemente. Así, Ser es saber qué hacer, y la pedagogía del Ser procura la coherencia que necesariamente debe existir entre el pensamiento, la palabra y el acto; entre lo que se enseña y lo que se practica; por tanto, atiende el desarrollo del ser humano autónomo, libre, humanizado y

consciente fruto del proceso de educación dialógica, que lo impulsa en su movimiento permanente en la búsqueda de ser su mejor versión y comprometerse con la transformación del mundo en una sociedad más justa ( I. Dickmann, 2020).

### 3.4. Beneficios de la inteligencia emocional y atención plena en el aula

#### 3.4.1. Beneficios entrenamiento I.E.

El incremento de la competencia emocional supone el reconocimiento de emociones y comprensión de emociones simples y complejas, así como el desarrollo pleno de la personalidad, especialmente en la etapa infantil y adolescente, tanto en sus aspectos motrices, cognitivos, afectivos, de relación e inserción social (Havighurst, S.S., Harley, A. & Prior, M. 2004).

Por extensión, los efectos de la educación emocional dentro del aula conllevarían resultados como:

- Aumento de habilidades sociales y de relaciones interpersonales satisfactorias.
- Disminución de pensamientos autodestructivos.
- Mejora de la autoestima.
- Disminución del índice de violencia y agresión.
- Menor conducta antisocial o socialmente desordenada.
- Menor número de expulsiones de clase.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución en la iniciación en el consumo de drogas.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución de la tristeza y sintomatología depresiva.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.
- Disminución de desórdenes relacionados con la comida

#### 3.4.2. Beneficios práctica AP

Nos ayuda a conocernos a nosotros mismos, a desarrollar habilidades que reducen el estrés y la ansiedad. Nos ayuda también al aumento de la autoestima, la concentración y la creatividad y a regular nuestras emociones. Además, mejora nuestras habilidades sociales (paciencia, empatía, alegría, amabilidad...).

En el ámbito escolar encontramos los siguientes beneficios:

Niños	Maestros:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son más capaces de centrarse y concentrarse.</li> <li>• Experimentan una calma creciente,</li> <li>• Experimentan una reducción del estrés y la ansiedad.</li> <li>• Mejoran el control de los impulsos.</li> <li>• Son más conscientes de sí mismos.</li> <li>• Descubren formas más adecuadas de responder a las emociones difíciles.</li> <li>• Son empáticos y entienden a los demás.</li> <li>• Poseen habilidades naturales de solución de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son más conscientes de sí mismos y están más conectados con sus alumnos.</li> <li>• Son sensibles a las necesidades de sus alumnos. o Mantienen el equilibrio emocional.</li> <li>• Promueven una comunidad de aprendizaje que alienta el desarrollo académico, emocional y social de los niños.</li> <li>• Se esfuerzan tanto personal como profesionalmente.</li> <li>• Saben gestionar y reducir el estrés.</li> <li>• Mantienen relaciones sanas tanto en casa como en el trabajo.</li> </ul>

A nivel de grupo, la mejora del clima de aula con un aumento de la predisposición del alumno que hace que mejore la relación entre iguales y por tanto mejora de la convivencia que muestra cómo

disminuyen los conflictos entre los alumnos. Las relaciones humanas se hacen más fáciles, y mejora también la relación con el profesorado.

A nivel global de centro escolar, mejora el objetivo de la escuela, que es educar a las personas. Podemos añadir además los beneficios que aporta las prácticas meditativas de atención plena o de *Mindfulness* son múltiples desatacando su influencia positiva en el sistema nervioso de los educandos, mejorando la actividad eléctrica del cerebro y por tanto a la capacidad de atención y cognición, la memoria y el resto de las habilidades cognitivas básicas. Su práctica sistematizada genera una mejora de la concentración, incluso favorece la capacidad de cálculo y de abstracción matemática (López González, 2013).

El bienestar emocional es el objetivo del desarrollo de competencias emocionales. Esto es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa puesto que permite resolver eficazmente situaciones de conflicto, contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, a perseverar en la tarea hasta completarla, afrontar mejor los retos de la vida, a prevenir conflictos, gestión del acuerdo, etc. Es muy importante que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de unos principios éticos. La educación emocional y la educación en valores tienden a confluir. Así entendido, el desarrollo de las competencias emocionales significa un proceso de desarrollo personal que afecta a la interioridad. La introspección es una de las estrategias para conocer mejor la propias emociones y fortalezas para así poderlas regular mejor y enfocarnos hacia la autorrealización.

Este educar desde dentro significa tomar conciencia de las propias emociones y por lo tanto de la introspección.

### **3.5. Críticas a la IE y a la AT**

#### **3.5.1. IE aproximación crítica**

Para dar respuesta a la necesidad de entender, gestionar y aprender sobre las emociones, la IE se empaqueta de diferentes formas para ser accesible y consumible. En el contexto educativo, nos encontramos con la emergencia de material pedagógico que es consumido por instituciones educativas y profesionales de la educación como puedan ser guías y manuales prácticos, programas educativos para diferentes niveles, charlas coloquio, herramientas de evaluación, cursos de formación, etc. Todo este material bajo el «paraguas de la inteligencia emocional», la firma de sus diferentes autoridades, la justificación científica y el gran éxito comercial que le acompañan si bien, hay que destacar dos productos: las pruebas de coeficiente emocional y los programas de alfabetización emocional.

No podemos seguir ignorando que lo emocional es afectivo, y que en lo afectivo nos encontramos con elementos de poder (Menéndez Álvarez- Hevia, 2006). Entender la emocionalidad que no solo busque ser compatible con las últimas tendencias científicas asociadas a las ciencias del cerebro, sino que, a su vez, valore y examine profundamente contra dicciones y relaciones de poder a través de las cuáles se determinan y gestionan experiencias emocionales y formas de ser. De esta forma, las reglas emocionales pueden pasar a ser el producto de una negociación situada que permita cuestionar y apropiarse de nuevas formas de gestión emocional. Aunque el poder de acción seguirá siendo limitado, se trata de que, desde las iniciativas educativas, se pase de consumir IE, a deconstruirla para recuperar el mundo afectivo. Cabe destacar la necesidad de promover prácticas que emerjan en contextos específicos (p. ej. aula, centro educativo, nivel educativo, etc.) y que se concentren en las particularidades de estos espacios (p. ej. sociales, culturales, etc.) y sus habitantes (p. ej. educadores sociales, profesores, etc.).

### 3.5.2. La AP, algunas críticas

Por un lado, contamos con que gran parte de los sanitarios del mundo de la psicología o psiquiatría, recelan porque les parece un peligro confundir una simple herramienta de concentración en una terapia para enfermedades que sólo un médico o un profesional debería tratar y curar. Por otro, desde un enfoque más religioso, se cuestionan si esa técnica teniendo tanto un origen budista y una pretensión de solucionar problemas que van mucho más allá de la mera atención, pretende ser no sólo una simple técnica sino configurar indirectamente un modo de vida seudorreligioso.

Lo que sí parece estar claro es que el *Mindfulness* ha venido a poner sobre el tábulo la enorme necesidad de poner atención a las cosas en estos tiempos. Dicho de otra forma: cada vez nos paramos menos a pensar. El ritmo acelerado de nuestras vidas, la exigencia de la vida profesional, el uso excesivo de las nuevas tecnologías, el logro de la multitarea como objetivo y síntoma de progreso, etc., estaban suponiendo un enorme déficit de atención en el presente real de las personas.

La atención plena tiene su espacio dentro de la terapia, pero solo como una más de las técnicas disponibles para un médico capacitado tal y como defiende Albert Ellies (2017).

## 4. Presentación de buenas prácticas de mindfulness en el aula

Una de las lecciones más importantes es que es mejor si las personas que enseñan estas prácticas ya las incorporan a sus propias vidas por lo que es recomendable que el docente trabaje en su propia práctica de *mindfulness* y si aún no tiene un hábito, quizá esta puede ser una oportunidad estupenda para comenzar (Fuente: Mindful Schools (15-20 mins))

Al igual que con cualquier otro proceso de aprendizaje, las prácticas de *mindfulness* requieren una repetición y uso constantes en las experiencias diarias para formar parte de la manera en que interactuamos en nuestras aulas.

### 4.1. “Así me siento... (Animal)”

Objetivo: Conectar con nosotros mismos para darnos cuenta de cómo nos sentimos. Edad recomendada: 4-12 años

Materiales: Dependiendo del recurso elegido (colores, plastilina...)

Explicación de la actividad: Realizaremos una meditación al nivel de los participantes para que puedan conectar con su cuerpo y llevar la atención a su interior. Una manera es invitarles a conectar con su cuerpo es pidiéndoles que pongan la atención en las áreas de contacto (manos, pies, nalgas...), en las sensaciones de su cuerpo. A continuación, les hacemos usar su imaginación para ir al pasado y recordar cómo se sentían. Con su imaginación se van acercando al presente hasta que ya están aquí y ahora, aquí sentados. Y en este punto se les invita a conectar con cómo se sienten ahora. Luego puedes añadir... “Para ayudarte a saber cómo te sientes, te propongo que pruebes algo. Tal y como estás ahora, siente qué animal serías en este momento. Uno grande, pequeño, en movimiento, quieto, solo, acompañado, nocturno, diurno... el primero que venga a ti. No hace falta pensarlo. Ahora poco a poco abre los ojos.”

Dificultad: A veces no es fácil darnos cuenta de cómo nos sentimos o encontrar la palabra que lo defina. Podemos usar diferentes recursos, expresarlo con una melodía, con una postura corporal, con plastilina, buscar una similitud con un tiempo atmosférico, con un animal, con un color, un juguete...etc.

### 4.2. “La respiración está en mi cuerpo”

Objetivo: Explorar diferentes lugares del cuerpo en los que podemos sentir la respiración y mantener a atención en la respiración a través de las palabras ancla.

Edad recomendada: 4-12 años

Materiales: Almohaditas con semillas, peluches o cualquier otra cosa que pese (incluso libros).

Formato: Sala.

Explicación de la actividad: Nos colocamos por parejas, uno se llamará naranja y el otro limón.

Tumbado, inspiro y espiro en la tripa y en el pecho: Todas las naranjas se tumban boca arriba en la postura del cadáver. Los limones se colocan cómodamente a su lado de manera que puedan observar claramente el abdomen y pecho de la naranja. Con mucha atención van a tratar de identificar su ancla. ¿Qué parte notan que se mueve más? ¿El pecho? ¿La tripa? Una vez que hayas encontrado su ancla pon la mano suavemente sobre ella y comprueba si tu mano sube y baja. Si es así, es que el ancla es correcta. Ahora vamos a empezar a decir a nuestra naranja, unas PALABRAS ANCLA, que le ayuden a mantener la atención en la respiración. Puedes decir: sube, baja. O fuera, dentro. O inspiro, espiro. O se hincha, se deshinch... Tu acompañas la respiración de la naranja con tu mano y con tus palabras ancla. Si la respiración es muy lenta quizás tengas que decir: suuuuuube, baaaaaaaja. Cuando consideras que han comprendido la técnica cambiamos de roles, pero antes pide a los limones que noten cómo se sienten en este momento. Sugiere a las naranjas que agradezcan a los limones la ayuda, quizás quieras darles un abrazo.

Dificultad: si no disponemos de una sala con espacio suficiente, podemos practicar sentados en la silla del aula. Uno de los 2 se da la vuelta y pone la mano en la espalda de su compañero tratando de notar la respiración, cuando lo logra se mantiene un par de respiraciones más y luego cambia la mano a otro lugar de la espalda. La persona que está de espaldas pone la atención en el contacto de la mano, que le está ayudando a notar su propia respiración. Luego cambian de roles.

#### **4.3. “Me siento como... un objeto de cocina, un juguete, una imagen...”**

Objetivo: Conectar con nosotros mismos para darnos cuenta de cómo nos sentimos. Edad recomendada: 4-12 años

Materiales: Dependiendo del recurso elegido (colores, plastilina...)

Explicación de la actividad: Realizaremos una meditación al nivel de los participantes para que puedan sentir su cuerpo y llevar la atención a su interior. Una manera es invitarles a conectar con su cuerpo es pidiéndoles que pongan la atención en las áreas de contacto (manos, pies, nalgas...), en las sensaciones de su cuerpo. A continuación, les hacemos usar su imaginación para ir al pasado y recordar cómo se sentían. Con su imaginación se van acercando al presente hasta que ya están aquí y ahora, aquí sentados. Y en este punto se les invita a conectar con cómo se sienten ahora. Luego puedes añadir... “Para ayudarte a saber cómo te sientes, te propongo que pruebes algo. Tal y como estás ahora, siente qué objeto de la cocina serías en este momento... el primero que venga a ti. No hace falta pensarlo. Ahora poco a poco abre los ojos.”

Dificultad: Es posible que el alumno encuentre dificultad en expresar cómo se siente con una imagen o una palabra, podremos utilizar el dibujo, la música u otros elementos como juguetes, colores, etc... Es recomendable hacerlo regularmente, de muchas maneras, que este esfuerzo de mirar hacia el interior para ver cómo nos sentimos se convierta en algo natural.

#### **4.4. Escucha atenta y habla consciente**

Objetivo: Esta dinámica permite a los niños entrenar su atención a la hora de escuchar a los demás. Con niños más mayores se puede también observar si “por dentro” estamos juzgando, opinando o con ganas de interrumpir lo que el otro dice.

Edad recomendada: A partir de 6 años. Materiales: Campana musical (opcional).

Explicación de la actividad: Se pide a las 2 personas que hablen sobre un tema muy concreto. (Por ejemplo: ¿Has utilizado *mindfulness* en algún momento durante esta semana?). Comienza una persona hablando mientras la otra le escucha con atención plena, sin interrumpir ni intervenir a menos que sea para pedir alguna aclaración a lo que está diciendo, pero no para dar su opinión o contar su caso. No es necesario dejar de ser natural o quedar congelado, se puede gesticular, sonreír, etc.... pero se trata de permanecer atento escuchando. Un minuto después (o algo más si son más mayores) suena una campana que indica el cambio de roles. El que ha hablado ahora escucha y viceversa.

Este ejercicio se puede concluir de diferentes maneras: Se pide a cada niño que diga lo que el otro ha dicho. Y el que ha hablado puede verificar si es correcto. También se puede compartir en el grupo grande cómo nos hemos sentido al ser escuchados de esta manera y qué se siente al escuchar a otra persona con plena consciencia: si es fácil, si han encontrado dificultades cuáles son...

Dificultad: sobre todo al principio es posible que algunos niños se muestren tímidos a la hora de expresarse y compartir. El tutor tendrá que conducir con tacto a los niños que muestren resistencias para conseguir que todos los integrantes del grupo participen activamente en la dinámica

#### ***4.5. Crema mágica***

Objetivo: Aumentar la consciencia somática y conectar con la amabilidad Edad recomendada: 4- 12 años

Materiales: Música tranquila

Explicación de la actividad: Proponemos a los niños y niñas usar nuestra imaginación para untarnos una crema mágica. Si quieres saber por qué es mágica, solo tienen que ir untándose y frotándose ambas manos entre sí de vez en cuando, mientras respiran y sonríen. (El efecto de estas tres acciones tiene un impacto en sistema nervioso que hace a los niños sentirse bien y por eso en forma de juego, es verdad que es mágica).

Pon las manos sobre la mesa o las piernas para acabar. Ahora vamos a mandarnos deseos amables a nosotros mismos. Puedes repetir después de mí.

- Que yo esté sano y fuerte.
- Que me sienta feliz.
- Que me sienta tranquilo y en paz.

Nota cómo te sientes en este momento... Levanta la mano si quieres compartir cómo te has sentido

Dificultad: se sugiere una música a bajo volumen y tranquila para evitar alborotar el grupo y pierdan el foco de la dinámica. Si no se dispone de espacio para realizarlo de pie, puede realizar sentados en sus sillas dejando espacio para el movimiento

#### ***4.6. Regalo semillas de generosidad***

Objetivo: Dar la oportunidad a los niños de tomar consciencia de cómo se sienten siendo generosos y amables. Edad recomendada: 6-12 años

Materiales: no es necesario

Explicación de la actividad: El maestro guía: Levanta la mano si un adulto te ha hecho alguna vez dar un regalo a alguien o compartir algo cuando no querías hacerlo... Deja tu mano arriba si esto te hizo sentir bien. Levanta la mano si alguna vez has dado o has compartido algo solo porque querías hacerlo. Deja tu mano arriba si esto te hizo sentir bien. Cuando damos o compartimos algo porque queremos eso nos hace sentir bien en nuestro interior. ¿Quién puede decirme qué significa

“generosidad”? Compartir ¿Sabéis que pasa cuando somos generosos? Nuestros corazones se ponen muy felices. La generosidad o el compartir no tiene por qué hacerse con dinero o con grandes cosas. Podemos ser generosos con pequeñas cosas. Hoy vamos a imaginar algunas de estas cosas. Pon tu cuerpo atento y cierra los ojos. Imagina que estás en el cole y estás en la puerta de tu clase. Una profe está ahí y tiene las manos ocupadas con unos libros, no puede abrir la puerta. Le ayudas a abrir la puerta y ella te sonríe y te da las gracias porque no podía abrirla sin tu ayuda. Nota como te hace sentir esto. Ahora imagina que estás en tu pupitre y a la persona que se sienta a tu lado se le cae el estuche. Te agachas y le ayudas a recoger todos los lápices. Nota como te sientes. Imagina que es la hora del recreo y tienes 2 galletas. Sabes que tu mejor amigo no ha traído nada de merienda así que le das a tu amigo una de tus galletas. Nota como te sientes. Imagina que estás en una fila para hacer algo y sabes que alguien de tu clase quiere ponerse antes que tú. Le dejas que pase antes que tú. Nota como te sientes.

Imagina que le dices algo muy amable y agradable a alguien. Nota como te hace sentir esto. Compartir. ¿Se te ocurre alguna idea de cómo puedes practicar la generosidad hoy? ¿Y esta semana?

Dificultad: Acercar el vocabulario utilizado a la comprensión del alumno en función de su edad

#### **4.7 ¡Gracias!**

Objetivo: Dar la oportunidad a los niños de tomar consciencia de cómo se sienten cuando son agradecidos y comprender que las emociones difíciles pueden convivir con emociones agradables como la gratitud.

Edad recomendada: 6-12 años Materiales: no es necesario

Explicación de la actividad: El tutor guía al grupo: ¿Alguien me puede decir qué significa sentirse agradecido? Pues ahora, cierra los ojos y piensa en 3 cosas por las que te sientes agradecido/a. Pueden ser personas o cosas o experiencias... (1 minuto). Ahora imagina que tienes todas estas cosas a tu alrededor. (15 segundos) Nota como te sientes. (15 segundos) Compartir. (Si dicen cosas agradables, hacer ver que tan solo tardamos 1 minuto en sentirnos bien). Si podemos pensar en todas esas cosas que nos hacen felices, imagina todas las cosas pequeñas que ocurren en el día que podrían hacernos felices. Por supuesto que hay cosas tristes en nuestra vida, o cosas que nos hacen enfadar. Pero si nos fijamos solo en esas cosas, solo nos daremos cuenta de esas cosas. Pero hay muchas cosas en nuestra vida que nos pueden hacer sentir felices si nos enfocamos en ellas. A veces es difícil acordarse porque son cosas pequeñas o porque estamos demasiado acostumbrados. Por ejemplo, sentir el sol en tu cara, tu color favorito, o tu comida preferida, que alguien te sonría, un abrazo de un amigo, jugar un deporte o un juego que te gusta, o hacer arte, o reír... ¿Puedes cerrar los ojos y pensar en otras 3 cosas, pequeñas, que te hacen feliz? Compartir.

Durante los próximos días hasta el viernes podéis hacer un mural con cosas por la que os sentís agradecidos.

## **5. Propuesta didáctica: *mindfulness* como recurso educativo en el aula de primaria**

### **5.1. Presentación y justificación**

Enseñar *mindfulness* a los niños significa mucho más que poner en práctica unas estrategias y esperar a que los resultados aparezcan. Compartir *mindfulness* con niños implica caminar hacia el interior de uno mismo y aprender a convivir amablemente con lo que allí nos encontremos. Para acompañar a los niños en este interesante viaje es necesario haberlo vivido antes. Sólo así podremos comprender a los niños a lo largo del camino, en sus logros y frustraciones y seremos la guía que los acompañe si es que aparece alguna tormenta. No hay duda de que los niños experimentan la vida de manera diferente a los adultos, solo hay que ver cómo se desplazan de un lugar a otro saltando o



corriendo o su inmensa capacidad de sorprenderse ante las cosas aparentemente sencillas, entre otros muchos ejemplos. Por ello, otra parte de este viaje es ponernos en la piel, en los ojos y en el corazón de los niños para ir comprendiendo cómo hacerles llegar esta práctica de la plena consciencia de manera que sea relevante y comprensible para ellos. *Buscamos ser honestos y auténticos con estos seres llamados niños, a la vez tan poderosos y vulnerables.*

Lo deseable es que este programa se convierta en un proyecto escolar del centro y se pueda llevar a todas las aulas, lo que requiere formar previamente a los profesores en su práctica personal para que puedan trasladarlo adecuadamente a los alumnos y saquen el mayor provecho posible de esta herramienta. En otro caso, contaremos con que sea el tutor del aula quien lo incluya en su programación para trabajar regularmente con los niños.

## 5.2. Contextualización

Cuando guiamos a los niños en el entrenamiento de la atención consciente (*mindfulness*), debemos cuidar en todo momento que ellos tengan claro donde les estamos pidiendo que pongan su atención, cuál es el soporte, y que éste sea concreto. En lugar de pedirles que pongan la atención en la respiración, indicaremos a los niños que pongan la atención en las sensaciones que experimentan en su cuerpo al respirar. Por ello, durante este programa de actividades experimentaremos personalmente diferentes sensaciones corporales que pueden servir de ancla a los niños (por ejemplo, el movimiento del abdomen subiendo y bajando o el aire rozando las fosas nasales al entrar y al salir, entre otras muchas). Veremos también, a través de nuestra propia experiencia, cómo dependiendo de la intensidad que pongamos en una u otra parte de la respiración (inspiración o espiración) o en uno u otro lugar del cuerpo (abdomen, fosas nasales, pecho...) estaremos persiguiendo un objetivo diferente en la regulación del sistema nervioso. Las **palabras ancla** nos ayudan a mantener la atención en la respiración. Vamos a explorar cómo podemos presentar a los niños este recurso. En relación con los pensamientos, es importante comprender que no pretendemos dejar de pensar ni cortar por lo sano el proceso de pensamiento, sino empezar a tomar consciencia del proceso de pensar y tener ciertos recursos para poder dejar pasar los pensamientos en lugar de darles nuestra atención.

A veces no es fácil darnos cuenta de cómo nos sentimos y es al expresarlo cuando tenemos más claridad sobre lo que sentimos en nuestro interior. Podemos usar diferentes recursos, expresarlo con una melodía, con lápices o pinturas, con una postura corporal, con plastilina, buscar una similitud con un tiempo atmosférico, con un animal, con un color, un juguete...etc. Unas personas conectarán más con unos medios de expresión y otras con otros. Se trata de que todo el mundo pueda ir encontrando lo que a él o ella le ayuda a descubrir lo que siente en su interior a nivel emocional.

Es bueno hacerlo regularmente, de muchas maneras, que este esfuerzo de mirar hacia el interior para ver cómo nos sentimos se convierta en algo natural. Por ello, además de dedicar una sesión semanal para la práctica de *Mindfulness* en el horario escolar como se recoge en esta propuesta, dedicaremos cada día espacios de práctica de 5 minutos como rutina de atención y escucha activa:

- Diariamente al iniciar y/o finalizar las clases
- En cualquier momento en que sea imprescindible prestar gran atención
- Cuando el aula esté saturada, cansada
- Tras una prueba o tarea que exige esfuerzo
- Cuando los alumnos se muestren nerviosos, después del patio o en un día intenso
- Como actividades curriculares de expresión oral en castellano o inglés, de Plástica, Educación Física, Valores, etc.....

## 5.3. Objetivos generales

Educar para la salud y el bienestar Desarrollar la inteligencia emocional Potenciar la autonomía personal Mejorar el rendimiento escolar

#### **5.4. Objetivos específicos**

- Aprender qué es y en qué consiste el *mindfulness* o atención plena Aprender a respirar
- Aprender a relajarnos
- Aprender a focalizar la atención Desarrollar la conciencia emocional
- Aprender a regular los propios estados emocionales Reforzar una autoestima (alta y constante) Fomentar actitudes positivas interpersonales
- Reflexionar sobre cómo afectan las emociones a nuestro cuerpo, nuestra conducta y pensamiento
- Potenciar la expresión emocional y la escucha activa
- Promover la educación en valores de autorrespeto, empatía, tolerancia y compasión.

#### **5.5. Desarrollo de competencias**

El alumno debe desarrollar a lo largo de su vida académica una serie de competencias y actitudes que le aporten la capacidad integral para desarrollarse como adulto, profesional y ciudadano.

Este programa se sitúa dentro del marco de las competencias clave de los actuales sistemas educativos europeos de desarrollo personal e integración social, competencias actualmente recogidas en la Normativa básica: Orden ECD/65/2015 de 21 de enero BOE 29/01/2015.

En especial, permite al profesorado trabajar las competencias más transversales como son la comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales todas orientadas al SABER HACER que herramienta de *Mindfulness* aporta y que a continuación se detallan:

- Aprendizaje independiente y autodirigido: favorece el interés de aprender, la automotivación, ser capaz de seguir la técnica, abrirse a nuevos retos y promueve la capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.
- Comunicación oral y escrita: expresarse de forma correcta y adecuada de forma oral y escrita
- Resolución de problemas: identificar dificultades, reflexionar sobre las distintas formas de verlo, creatividad para encontrar la solución más acertada, asertividad en las relaciones entre compañeros.
- Compromiso ético: flexibilidad, tolerancia, solidaridad, empatía y honestidad.
- Competencia matemática, ciencia y tecnología, el desarrollo del pensamiento lógico-matemático tiene mucho que ver con el saber analizar, abstraer, comparar y sintetizar.
- Competencias emocionales, destaca la autoconciencia y autocomprensión, capacidad para hacer frente a situaciones estresantes, mayor control de los pensamientos y nivel de atención
- Consciencia y expresiones culturales: autocuidado de la salud, regulación del estrés, ansiedad, propiocepción, control postural, gestión de los hábitos alimenticios y de cuidado personal. Convivencia y bienestar emocional.

Por otro lado, las competencias emocionales que específicamente se trabajan con la práctica de la atención plena serían:

- Autoconciencia y autocomprensión
- Relajación corporal y liberación de la tensión física
- Concentración y atención
- Capacidad para afrontar situaciones estresantes de forma resolutiva
- Control del flujo de pensamientos no deseados, narración interna positiva

- Comunicación fluida y mayor comprensión entre alumnos-alumnos, docente-alumno y padres-docentes, porque comparten pensamientos y sentimientos regularmente.

Puede aplicarse en todas las áreas del currículo educativo, así como desde la acción tutorial y la educación en valores o educación física para desarrollar las competencias psicocorporales de *mindfulness*.

### 5.6. Bloques de contenidos del programa

BLOQUE I	BLOQUE II	BLOQUE III
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es y qué no es <i>Mindfulness</i>?</li> <li>• Respiración</li> <li>• Conciencia corporal</li> <li>• Atención plena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentración</li> <li>• Relajación</li> <li>• Regulación de emociones</li> <li>• Reflexión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconocimiento y Autoestima</li> <li>• Fortalezas y virtudes</li> <li>• Optimismo, creatividad y motivación</li> <li>• Meditación</li> </ul>

Cada sesión estará orientada a trabajar el tema propuesto en los contenidos siguiendo el orden propuesto.

El programa se plantea con una duración total de 12 horas, distribuidas a lo largo del trimestre en 1 sesión semanal de 50 minutos si bien esta temporalización podría flexibilizarse en función de las necesidades del aula, pero sin perderse de vista que debe tratarse de una actividad enfocada en aumentar el bienestar emocional, por lo que no debe suponer una tensión añadida para el docente y los alumnos.

Además, cada día y en el horario habitual de clase, se harán pequeños descansos de 5 minutos para practicar la atención plena (Al llegar por la mañana al aula, después de volver del recreo y antes de marcharse a casa al final de la jornada lectiva).

### 5.7. Metodología y atención a la diversidad

Participación activa a partir de la propia vivencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el *Mindfulness* como metodología, ayudando a los niños a sentir la respiración en el cuerpo y el uso de las palabras ancla. Enseñaremos técnicas que les permitan darse cuenta de sus pensamientos y sean capaces de soltarlos, ayudándoles en la comprensión sobre su cuerpo-mente.

La técnica más utilizada es centrar la atención en la respiración, siguiendo el ritmo inspiración-espирación, en cada movimiento respiratorio. Cuando la mente se aparta del objeto (la observación de la respiración) volver suavemente, y sin autocrítica, a dirigir la atención a la respiración y sin identificarse con un pensamiento o emoción puesto que es algo temporal que igual que viene se irá por lo que me muestro amable conmigo mismo, me doy la compasión que necesito, para llegar a un estado neutro o de calma.

Cuando hago referencia a “sin crítica” hablo de la autocompasión inherente a esta práctica de consciencia plena. Derivado de la psicología budista este valor implica tratarse con amabilidad a uno mismo reconociendo la propia humanidad compartida con otros seres humanos. La autocompasión busca el bienestar aceptando las propias limitaciones.

La práctica de atención plena está en total coherencia con los objetivos generales del currículo básico de Primaria para la Comunidad de Madrid, así como con las medidas de atención a la diversidad al tener el *Mindfulness* un carácter integrador con los alumnos de distintas confesiones religiosas, ya

que se trata de una disciplina aconfesional. Por otro lado, se trata de un trabajo individual por lo que igualmente aúna distintos niveles cognitivos dentro del mismo grupo.

Hay que aclarar que el programa de entrenamiento en *mindfulness* se suele aplicar a un grupo de personas y no sólo a una persona de forma individual, y será así como se realice en el aula con los alumnos. En cualquier caso, es muy recomendable la práctica previa del docente para poder enseñarlo adecuadamente a los niños.

Llegados a este punto, y para dibujar bien el enfoque de este trabajo, hemos de contestar a ¿Cómo integrar la inteligencia emocional en la práctica de *mindfulness*? El proceso incluye por un lado la atención dirigida; la toma de consciencia de las sensaciones corporales, del estado emocional y la experiencia que lo produce y pasando a la inhibición de la elaboración de pensamientos o sentimientos. El segundo ingrediente propuesto es adoptar una actitud de curiosidad, apertura y aceptación de la experiencia. De este modo se aprende a no reaccionar automáticamente a la estimulación que se está percibiendo si no llevar a un pensamiento crítico y reflexivo desde el que responder con amabilidad y respeto, hacia uno mismo primero y después hacia los demás, desde los propios valores para ayudar a tomar mejores decisiones, vehículo por tanto del desarrollo de la gestión emocional y del desarrollo de las competencias clave.

Vuelvo a remarcar la importancia de la creación del vínculo entre docente y alumno, la comprensión de la naturaleza del niño, la importancia de nuestra propia práctica como principal herramienta.

Para practicar *mindfulness* con los niños necesitamos silencio, pero al principio debemos cultivar el silencio con cariño, entendiendo que es un proceso que lleva tiempo. Ayuda crear equipo, conexión y experimentar un silencio íntimo. Abrirse con curiosidad y sentido del humor a la experiencia de estar en silencio. Sin prisas, todos juntos.

Para la puesta en escena, el docente deberá

1. Usa un lenguaje concreto y que el niño/a pueda entender.
2. Habla con un tono cálido y amigable.
3. No uses imperativos. Haz propuestas e invitaciones. Por ejemplo “*Deja que tus ojos se cierren*” en vez de “*Cierra tus ojos*”
4. Cuida el volumen para que todos los niños/as puedan oírte.
5. Según como uses tu tono puedes inducir al niño/a a un estado de relajación o atención lo cual es diferente. Sé consciente de ello.
6. No des por supuesto que el niño/a se siente bien ni de una determinada manera. Evita usar frases como: “*Ahora que estás tranquilo/a*” “*Con esta práctica tan agradable*”
7. Concreta y guía al niño/a para que sepa dónde tiene que poner su atención: respiración (nariz, barriga, pecho), sonidos, emociones...
8. En la medida de lo posible cuida que tu tono sea natural y alegre y no serio y solemne.
9. Ten tu sensibilidad abierta para ver cómo están recibiendo la práctica los niños/as.
10. Guía la práctica estando presente.

La disposición para la práctica será en función de la posibilidad de realizarla en un aula polivalente donde los alumnos puedan estar tumbados sobre esterillas, o si estamos en la clase habitual con todo el mobiliario, lo que impide otra postura que no sea la de sentados en sus sillas. Lo prioritario es que se encuentren cómodos y relajados.

Comenzamos por invitar a los alumnos a mantener en una postura sentada sobre la silla, espalda erguida, pero sin tensión y dejando caer los brazos sobre las piernas (la espalda puede quedar pegada o no al respaldo, aunque si no lo hace ayuda a fortalecer su musculatura)

Las piernas separadas y las manos pueden entrelazarse a la altura del abdomen o quedar sobre los muslos con las palmas mirando hacia arriba.

Es de gran apoyo utilizar un gong, campanilla o cualquier otro instrumento de percusión que marque el inicio de la sesión y ayude a llevar la atención al sonido como punto de partida, al igual que tocarlo al final para marcar su finalización.

### **5.8. Actividades**

Las actividades seguirán la estructura siguiente para cada sesión:

1. Cuerpo atento y atención al sonido
2. Atención a la respiración (encontrar el ancla en el cuerpo)
3. Amabilidad: pensamientos amables (hacia ti mismo y hacia un ser querido/compañero)
4. Consciencia corporal
5. Atención a la respiración (palabras ancla)
6. Pensamientos
7. Mirar con atención
8. Amabilidad (conmigo mismo y con los demás)
9. Emociones y valores (Reflexión en grupo)
10. Gratitud
11. Expresión creativa (lectura cuento, dibujo, diario emocional, relato corto de una experiencia, bailar o escuchar música significativa)

Las actividades que aquí desarrollo se encuentran en la sección de ANEXO de este trabajo de fin de grado. Cada sesión es diferente por lo tanto la novedad y la curiosidad son elementos siempre presentes, que predispone a los alumnos a abrirse a lo que surja durante la práctica. El desarrollo de las distintas actividades pone el acento en vivir el momento presente con plena atención y actuar con consciencia sin la “mente de mono” o el “piloto automático”.

Al finalizar las sesiones, se presenta una reflexión común sobre el tema tratado donde el alumno es libre de compartir sus vivencias, potenciando el diálogo del grupo.

### **5.9. Recursos**

El espacio debe permitir la realización de actividades en grupo por lo que se dispondrá de un aula polivalente, gimnasio, o bien dentro del aula habitual de los alumnos.

Los recursos materiales necesarios son medios audiovisuales como proyector, algún ordenador con conexión a internet, música ambiente (relax, piano, reiki) además de material fungible como folios, bolígrafos, pinturas...

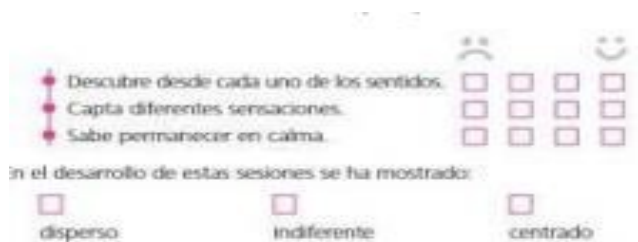
### 5.10. Evaluación

La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje si bien aquí nos encontramos en un ámbito, el interior, al que no se puede acceder de forma directa, lo que obliga a tener en cuenta ciertos aspectos:

No debe entrar en el ámbito de lo calificable

Los criterios de evaluación deben ser observables y perceptibles a través de expresiones verbales y no verbales, recogidos en un registro diario

Puede ser utilizada tanto la autoevaluación como la heteroevaluación, partiendo de los objetivos previamente establecidos y de los criterios de evaluación



### RÚBRICA PARA EVALUAR LA ATENCIÓN PLENA.

Rúbrica	SÍ	A VECES	NO
<b>Respiración y relajación</b>	Sabe respirar de forma acompasada y conscientemente. Se relaja con facilidad siguiendo las pautas.	Respira acompasadamente. Le cuesta relajar todas las partes de su cuerpo.	No es capaz de controlar su respiración. Está inquieto, no mantiene la postura, hace ruido o mira lo que pasa a su alrededor.
<b>Conciencia corporal</b>	Coordina sus esquemas perceptivo-motrices y conoce su propio cuerpo, sus sensaciones y emociones.	Coordina algunos esquemas perceptivo-motrices, conoce algunas partes de su cuerpo y algunas sensaciones y emociones.	No coordina sus esquemas perceptivo-motrices y no identifica sus sensaciones y emociones
<b>Expresión emocional</b>	Expresa sus sentimientos y emociones cada día.	Expresa sus sentimientos y emociones en algunas ocasiones.	No expresa los sentimientos y emociones.

Replicando el programa aquí propuesto de 12 semanas, a lo largo del curso académico serían evaluables los siguientes puntos al finalizar:

Esfera intrapersonal	Esfera interpersonal	Esfera académica
Autoconcepto Autoestima Pensamientos positivos o negativos Gestión emocional Iniciativa, autoconfianza en las propias capacidades	Integración en el grupo de iguales Sensación de ser rechazado Miedo a hablar en público Capacidad de liderazgo Empatía	Facilidad de atención y concentración Optimismo ante los esfuerzos y los logros Cuidado de la salud y alimentación Estrategias para aprender y retener nuevos contenidos

A esta valoración deberá unirse una opinión de cada niño y niña sobre lo que ha significado para ellos la práctica de *Mindfulness*, qué han aprendido y qué impacto ha supuesto para sus vidas.

## 6. Conclusión

Si coincidimos en que los verdaderos ejes de la educación son:

- El desarrollo del potencial humano de cada persona
- Transmitir unas normas y valores de convivencia en sociedad para que el alumno pueda expresarse y compartir con su entorno ese potencial
- Aprender conocimientos de un patrimonio cultural que le permitan desarrollar sus capacidades.

Entonces podemos afirmar que la herramienta de *Mindfulness* es la vía para trabajar esto dentro de un nuevo paradigma educativo.

Tanto por la opinión de expertos en la práctica de meditación y *Mindfulness*, como los estudios de la psicología positiva y desde la neurociencia que avalan la mejora a nivel neurofisiológico, conductual y cognitivo de la persona que usa esta herramienta, podemos pedir abiertamente la inclusión de esta práctica en la escuela actual como vía para mejorar las estrategias cognitivas pero también para ayudar a los seres humanos a gestionar las emociones y hacer frente a los contratiempos o dificultades de la vida con mayor seguridad en uno mismo y optimismo, tanto de niños como de adultos. La aportación de valores como la compasión, la apertura mental y el no juzgar, hace a las personas más tolerantes y empáticos con las diferencias de cada individuo, por lo que mejora la convivencia en un clima más pacífico.

Se trata al fin de una filosofía de vida que nos enseña a conocernos mejor a nosotros mismos, saber agradecer lo que tenemos y saber desprendernos de lo superficial que no somos sin responder a ningún credo religioso, hay lugar para todos. Enseñando esto a nuestros alumnos podemos hacer escuelas donde enseñar a vivir, enseñar a ser, a conocer en total armonía con los cuatro pilares de la educación que exponía Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

La comunidad educativa desea cambios, pero el docente busca más formación, más contenidos en cómo trabajar con los niños, pero no se cuestionan ellos “¿qué tipo de docente soy? ¿qué apporto yo?”, sino que parece que siempre están buscando *recetas*.

El primer trabajo de la educación empieza por el maestro o maestra, que busque trabajar en primera persona un mayor nivel de consciencia para poder ver nuestros puntos ciegos, qué es eso que podríamos hacer mejor, cómo mejorar cómo me muestro en mi relación con los alumnos. Ya sabemos que el clima entre el profesorado y el alumno es clave, repercute directamente en el canal de comunicación y éste a su vez en las posibilidades de actuación.

Por eso propongo que sea el docente quien tome la iniciativa y trabaje en su autoconocimiento, en su desarrollo personal, en cómo se relaciona con el exterior como una forma de nutrirse y poder así comprender mejor a los alumnos para poder ayudarles mejor.

Una educación holística en el más amplio sentido. *Educar para aprender a Ser*.

Apuesto por la práctica de la atención plena que integre una educación emocional y en valores como herramienta metodológica para ser aplicada en nuestros centros educativos como fórmula

para acoger a la diversidad de alumnos y alumnas con sus diferencias que hacen único a cada ser humano, porque es una herramienta que sirve para todos, para todo tipo de momentos felices o complejos, porque trabaja el desarrollo integral de la persona en sus distintas esferas. No se trata de que el aspecto académico quede por detrás, simplemente pongo el acento en la importancia del bienestar emocional y relacional como motores de motivación para abrirse al conocimiento, a partir de ahí el alumno tiene la energía y la fortaleza para enfrentarse a retos con esfuerzo y con confianza en sí mismo que le conducirán en la mayor parte de las veces hacia resultados exitosos, fortaleciendo más su autoestima y volviendo a impulsarle ante nuevos desafíos, ya sean académicos o experiencias vitales, con una actitud optimista y resolutiva, que se tornará en pura resiliencia cuando las circunstancias del exterior no permitan el final deseado. Pero para educar niños y niñas resilientes, necesitamos primero maestros y maestras resilientes, y no es una cualidad que venga de serie por lo que deberemos poner todo nuestro empeño en desarrollarla.

Sabemos mucho sobre las neuronas espejo, sabemos sobre la capacidad de padres y profesores para modelar al niño, pues bien, creo que especialmente estas dos figuras por el poder increíble que tienen en sus manos, tenemos el deber moral de convertirnos en la Mejor Versión de uno mismo para convertirnos en ese referente y ese refugio que cualquier menor necesita pero especialmente aquellos que viven en un vínculo de apego insano, un entorno no seguro, experiencias traumáticas, problemas de salud o se encuentren en riesgo de exclusión.

Elaborar este trabajo me ha ofrecido la ocasión de profundizar en mi propia práctica meditativa, que ya vengo realizando desde hace varios años, y descubrir y elaborar distintos materiales para poder llevar la atención plena al aula a través del juego. La atención plena o la plena consciencia, nos ayuda a regresar a un estado neutro de calma, donde yo soy mi propio refugio, donde yo soy mi mejor amigo y me trato con amabilidad, escapando así de la alta velocidad y las exigencias que marca desde fuera la sociedad actual. El *mindfulness* se convierte en el camino para regresar a los propios valores esenciales, llegando a un estado de paz interior que se reflejara en una mejora en las relaciones sociales con el exterior que hagan posible una mejora en los vínculos, amables, comprometidos y no prejuiciosos.

Es decir, de dentro hacia afuera. No al revés.

La realización de este trabajo ha tenido algunas dificultades, una de ellas es la dificultad que encuentran los colegios para ceder horas a un proyecto como este en el aula, ya que le conceden un peso (¿desmedido?) a las asignaturas instrumentales dentro de la configuración del horario escolar. Otra de las principales barreras al investigar y entrevistar a distintos docentes sobre su opinión sobre la inclusión de *Mindfulness* en el entorno educativo, la presunción de que la meditación budista (de donde nace esta disciplina) tenga un carácter religioso, y a pesar de explicar que no corresponde a ningún credo y es precisamente esa una de sus virtudes, que puede acoger a cualquier persona independientemente de su condición religiosa, entra en juego lo “políticamente correcto o incorrecto”. Me doy cuenta de que en la sociedad occidental actual no parece conveniente afirmarse en un credo religioso, y yo personalmente no lo tengo, pero considero que hay que mirar más allá de los ritos y los líderes religiosos o gurús, y sí encuentro algo muy positivo común a todas las religiones que la sociedad dispersa que somos hoy hemos perdido: el rezo. Ese momento de intimidad interior para practicar el silencio que nos haga volver a nuestro centro en medio de tanto ruido externo, para poder poner en orden emociones y pensamientos, para la reflexión y el pensamiento crítico que nos muestre la coherencia entre lo que sentimos, lo que pensamos y lo luego hacemos y decimos, con un discurso interior amable y compasivo porque aceptas que eres un ser humano, y tener un instante para agradecer todas las posibilidades con las que contamos a nuestro alcance, todo lo positivo que tenemos y todas las experiencias que nos han hecho crecer, avanzar, aprender. Cuando nos miramos a nosotros



mismos con estos ojos, de forma natural e inconsciente miramos así a los demás, y este es el suelo donde se podrán sembrar semillas que florezcan y den frutos.

Es por este motivo que me ha gustado tanto dedicarme a este trabajo y a ponerlo en práctica en las ocasiones que tengo de ofrecer talleres de Yoga&Mindfulness en centros escolares, tanto a docentes como a niños, porque he podido ser testigo de los beneficios de la práctica de la atención plena que nos devuelva a una vida más consciente.

## 7. Bibliografía

- Arguís, R. (2011). *Aulas Felices*.  
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documenta+ci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Baer, R. A. (2003). *Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review*. <https://psycnet.apa.org/record/2003-03824-001>
- Baum, S., Viens, J., & Slatin, B., with Gardner (2005). *Multiple intelligences in the elementary classroom: A teacher's toolkit*. New York: Teachers College Press.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R., & Hernández Paniello, S. (2017). *Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Bowlby, J. (2006). *Los vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.
- Campbell, B. (1991). Multiple intelligences in the classroom: Of the seven different ways we learn, schools focus on only two. add the other five, and you increase the chances of success. *The Learning Revolution*. 27. Retrieved November 20, 2008 from <http://www.context.org/ICLIB/IC27/Campbell.htm>.
- Chodron, P. (2017). *Cómo meditar*. Editorial Sirio.
- Ciarrochi, & Blackledge. (2006). *Mindfulness-Based Emotional Intelligence Training: A New Approach to Reducing Human Suffering and Promoting Effectiveness*.  
[https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ciarrochi/publication/223996429\\_Mindfulness-based\\_Emotional\\_Intelligence\\_training\\_A\\_new\\_approach\\_to\\_reducing\\_human\\_suffering\\_and\\_promoting\\_effectiveness/links/0912f505b18ee74d1b000000/Mindfulness-based-Emotional-Intelligence-training-A-new-approach-to-reducing-human-suffering-and-promoting-effectiveness.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ciarrochi/publication/223996429_Mindfulness-based_Emotional_Intelligence_training_A_new_approach_to_reducing_human_suffering_and_promoting_effectiveness/links/0912f505b18ee74d1b000000/Mindfulness-based-Emotional-Intelligence-training-A-new-approach-to-reducing-human-suffering-and-promoting-effectiveness.pdf)
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Davidson, R. (2010). <https://centerhealthyminds.org>. Center of Healthy Minds University of Wisconsin-Madison. <https://centerhealthyminds.org/science/studies/kindness-curriculum-study-with-pre-kindergarten-students>
- Delors, J. (1996). «*La Educación encierra un tesoro*» Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI. Ediciones Unesco.
- Dickmann, I. (2020). *Pedagogia do Ser*. Editora Livrológia.

- Díez de Ulzurrun, A., & Martín. (1998). *La educación emocional. Estrategias y actividades para educación infantil, primaria y secundaria*. Aula de Innovación Educativa.
- Elliot. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Ellis, A. (2017). *The place of meditation in cognitive-behavior therapy and rational-emotive therapy*. In *Meditation: Classic and Contemporary Perspectives*. Shapiro DH, Walsh R.
- Epstein, S. (2012). *Constructive thinking. The Key of Emotional Intelligence*. Londres: Paeger.
- Felver, Celis de Hoyos, Tezanos, & Singh. (2016). *Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto*.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27449361007/index.html>
- Franco, C. (2009). *Meditación flúir para serenar el cuerpo y la mente*. Bubok Editorial.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=762734>
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., Bisquerra, R., & Taboada, C. (2016). *Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioural problems in the classroom*. *Frontiers in Psychology*.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Germer, Siegel, & Fulton. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press. Goble, F. K. (1980). *The third force: the psychology of Abraham Maslow*. New York: Grosman.
- Goleman, D. (1999). "La práctica de la Inteligencia Emocional". Kairós. Goleman, D. (2018). *Los Beneficios de la Meditación*. Kairós.
- Havighurst, Harley, & Prior. (2004). *Building preschool children's emotional competence: A parenting program*. *Early Education and Development*.  
<https://psycnet.apa.org/record/2004-19821-005>
- Hick, H., & Bien, T. (2010). *Mindfulness and the Therapeutic Relationship*. Zindel V. Segal.  
<https://www.mindfulschools.org/about-mindfulness/our-programs/>
- Kabat-Zinn, J. (1991). *Full Catastrophe Living*. Ensayo.
- Keane, M. (2018). *Creating a culture of Calm: Mindfulness Unfolding in the Classroom*. Gifted Education International.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Actual. Lipovetsky, G. (2006). *La felicidad paradójica*. Anagrama.
- López González, L. (2013). *Escuelas que meditan, escuelas que sienten*. Idem.
- López-Gonzalez, L. (2013). *El Programa TREVA (técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas*. ISEP Science.  
[https://www.researchgate.net/publication/287999781\\_El\\_Programa\\_TREVA\\_tecnicas\\_de\\_Relajacion\\_Vivencial\\_Aplicadas\\_al\\_Aula\\_aplicaciones\\_eficacia\\_y\\_acciones\\_formativas](https://www.researchgate.net/publication/287999781_El_Programa_TREVA_tecnicas_de_Relajacion_Vivencial_Aplicadas_al_Aula_aplicaciones_eficacia_y_acciones_formativas)

- Marlatt, G. A., & Kristeller. (1999). *Mindfulness and meditation*. American Psychological Association.
- Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Martino Fine Books.
- Menéndez Álvarez- Hevia, D. (2006). *Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo*. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/01/Aproximaci%C3%B3n-cr%C3%ADtica-a-la-Inteligencia-Emocional-4.pdf>
- Mindfulness based interventions in schools a systematic review and meta analysis*. (2014). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25071620/>
- Moral, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Ramos, Hernández, & Blanca. (2009). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado*. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27449361006/html/index.html>
- Robinson, K. (2010). *El Elemento*. Barcelona Grijalbo.
- Salovey, M., & Mayer. (1990). *EMOTIONAL INTELLIGENCE: KEY READINGS ON THE MAYER AND SALOVEY MODEL*. PETER SALOVEY MARC A. BRACKETT.
- Sanmartín. (2015). *Meditación en el colegio. El mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2015/06/15/556f439c268e3e9e438b459a.html>
- Seligman, M. (2002). *Niños Optimistas: Como crear las bases para una existencia feliz*. Debolsillo.
- Stufflebeam, D. (2003). *The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation*. Recuperado de Oregon Program Evaluators Network Conference, Portland el 10 de Julio de 2020. <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>
- Thich Nhat Hanh. (2019). *Plantando semillas: la práctica de mindfulness con niños*. Kairós.
- Vallejo. (2006). *Mindfulness*. Papeles del Psicólogo. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1340.pdf>
- Irina Bokova, I. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* UNESCO. <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>

# Propuesta de intervención para el desarrollo de comportamientos prosociales a través de la compasión y el “aprendizaje y servicio solidario”

María Soledad Ortiz Treviño y Luis Manuel Martínez Domínguez

## Resumen

Existen recientes estudios que demuestran que la práctica de la compasión a través del *mindfulness* aporta numerosos beneficios tales como mayores cotas en la competencia social, dominios de aprendizaje, salud y desarrollo socioemocional, flexibilidad cognitiva y retraso de la gratificación, factores que contribuyen en la mejora de un comportamiento prosocial (Flook, Goldberg, Pinger y Davidson, 2015). Los comportamientos prosociales podrían resultar una valiosa fuente de desarrollo para acometer acciones de mejora social que ayuden a promover, desde edades tempranas, acciones positivas en la sociedad.

El presente programa de intervención se propone ofrecer una alternativa para incrementar el comportamiento prosocial en la ayuda a la educación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2021) en la etapa de educación infantil a través de una metodología que combina una serie de sesiones de la práctica del *mindfulness* en la compasión y otra serie de sesiones de acciones de mejora social mediante la metodología de “aprendizaje y servicio solidario”, con el objetivo de formar ciudadanos más empáticos, compasivos, activos, comprometidos en la cooperación al desarrollo sostenible con iniciativas como la acción por el clima y responsables con la sociedad.

**Palabras clave:** compasión, *mindfulness*, educación infantil, “aprendizaje y servicio solidario”, comportamiento prosocial, desarrollo sostenible, acción por el clima.

## Fundamentación teórica

### *El concepto de la compasión y su tratamiento pedagógico*

El enfoque metodológico que plantea este programa hace uso de la conceptualización de la compasión extraída de la práctica del *mindfulness*, por lo que antes se considera necesario hacer un acercamiento a la definición de este último término para establecer un marco adecuado.

*Mindfulness* puede definirse como una práctica sobre la observación del propio proceso mental y corporal a través de hacerse consciente de las sensaciones físicas, las emociones y los pensamientos que transcurren en la mente del propio individuo que lo practica. En palabras de Vago y Silbersweig, es un rasgo o estado mental en el que, a través de la focalización en un objeto de atención, como por ejemplo la respiración, se observan los pensamientos, emociones y sensaciones corporales tal y como aparecen en el momento presente (2012). Uno de los más importantes referentes sobre este tipo de práctica mental es Jon Kabat-Zinn, Doctor en biología molecular, quien es famoso por la creación del programa MBSR (*Mindfulness*-Based Stress Reduction) que trata de prácticas en el entrenamiento de reducción de estrés basado en *mindfulness*. Este autor define *mindfulness* como una práctica de meditación que se basa en “el estado particular de consciencia que surge al poner atención, de forma intencional y sin juzgar, en el momento presente, viviendo la experiencia momento a momento” (John Kabat-Zinn, 2003). Por tanto, el origen de este tipo de entrenamiento mental proviene de las prácticas de la meditación oriental pero despojado de sus ideologías religiosas ya que su aplicación y estudio científico se ha destinado al ámbito de la salud (Arpa, 2017). El objetivo fundamental de este tipo de entrenamiento es ejercitarse en reducir la tendencia a resistirse o evitar el sufrimiento, dirigiéndose a él con conciencia amable y espaciosa (Simón y Germer, 2011).

El concepto de compasión de la meditación oriental tiene que ver mucho en la forma en que se encara el sufrimiento de uno mismo y el sufrimiento ajeno tal y como se ha descrito con la práctica del *mindfulness*. De este modo la compasión podría definirse como “la profunda consciencia del sufrimiento de uno mismo y de los otros seres vivientes, junto con el deseo y el esfuerzo de aliviarlo” (Gilbert, 2015; citado por García-Campayo, Demarzo y Modrego, 2017, p.96).

La compasión según Neff (2004) tiene a su vez tres elementos que la componen:

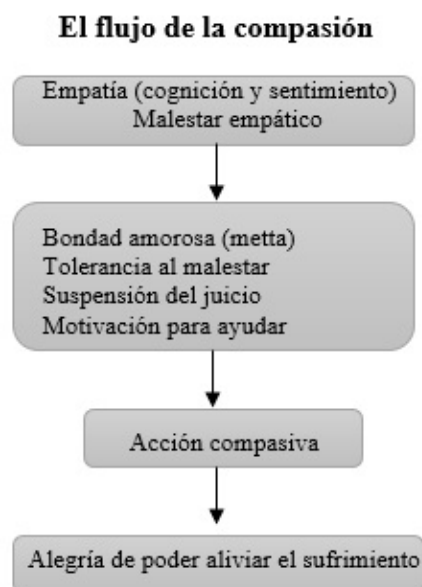
- *Mindfulness*: Ser conscientes del sufrimiento propio y ajeno.
- Humanidad común: Sensación de conexión con los otros y entendimiento de que los demás también pueden tener sufrimiento y pueden equivocarse, al igual que uno mismo.
- Autocompasión: La disposición a no criticarse a uno mismo, ser amable y bondadoso con uno mismo cuando se sufre.

Este último aspecto de la autocompasión suscita cierta controversia cuando trata de aplicarse en el mundo occidental, ya que comúnmente el concepto de autocompasión suele tener una connotación negativa cuando una persona lo experimenta. Suele relacionarse con el tipo de debilidad de una persona que se muestra egoísta porque no atiende más que a sus propias necesidades y no quiere y no pretende autocorregir sus errores, lo que en definitiva le pueda hacer adoptar un papel pasivo ante el sufrimiento ajeno y propio. Según los autores García-Campayo, Cebolla y Demarzo este tipo de visión deriva de la conceptualización que ya se hacía en la Grecia Clásica mediante la influencia de Platón (427 a.C-347 a.C) quien entendía este concepto como un acto egoísta realizado por personas débiles, visión apoyada a su vez por Nietzsche (1844-1900) que lo veía un acto nihilista que deprime a quien la practica (2016, pp.35-40).

Luego esta connotación negativa sobre la autocompasión suele conducir a actitudes que, con tal de evitar un mal mayor o ser tildado de persona egoísta, la persona tienda a tratarse duramente mediante la autocrítica o experimentar otro tipo de emociones desagradables las cuales podrían llevar a un estado de bloqueo de la persona. Muy al contrario, la compasión hacia uno mismo, en la que no se suprime la responsabilidad de los propios actos, produce un estado de bienestar a la persona que la posibilita a lograr un papel activo en el que poder ser compasivos con los demás ya que solo encontrándose bien esa persona se encuentra capacitada para poder ayudar o tratar de aliviar el sufrimiento de los otros (García-Campayo et al., 2017). Las personas autocompasivas tratan de reducir elementos como la autocrítica y el enjuiciamiento lo cual les permite acceder más fácilmente a un estado de bienestar que les posibilita a ser más sensibles y empáticos ante el sufrimiento ajeno (Gilbert y Procter, 2006). Además, la autocompasión reconoce el derecho que tienen las personas a cometer errores, incompetencias y a experimentar el sufrimiento entendidos como condición humana y tratarse con dignidad, respeto y amabilidad en tales circunstancias (Neff, 2003; citado por Priore y González, 2017, p.306). Entendido como necesario el aspecto de la autocompasión para poder poner en práctica la compasión hacia los demás, Simón también divide a la misma en dos elementos: uno de ellos se refiere a la sensibilidad ante el sufrimiento propio y el ajeno, y el otro, aún más importante, a que no se quede solo en la conciencia del sufrimiento sino a la motivación y compromiso para tratar de aliviarlo (Simón, 2014).

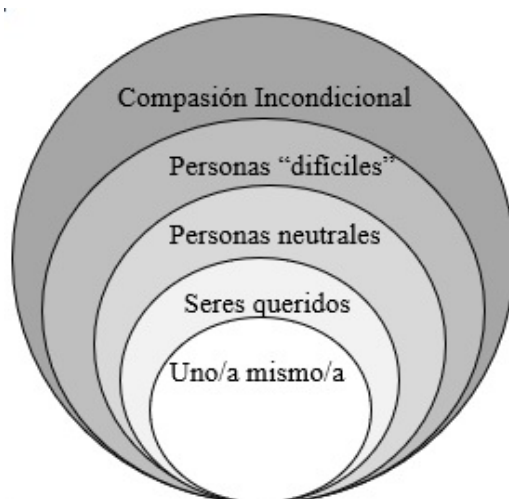
Las diferentes vertientes interpretativas sobre el concepto de la compasión entre el mundo occidental y oriental se deben principalmente a comprender la compasión en el primer caso en un nivel sentimental e irracional y, en el segundo caso, a entenderla a un nivel cognitivo, es decir, como “una motivación que orienta nuestra conducta” (García Campayo, Cebolla y Demarzo, 2016, p.40), lo que permitiría hacer una práctica de la misma de manera sistematizada para poder desarrollarla y medirla de manera empírica (García Campayo, López del Hoyo, 2021, p.95).

Desde un punto de vista pedagógico la conceptualización de la compasión que sirve de motivación a este proyecto es la que permite ser desarrollada de una manera sistemática y deliberada. Es decir, entendida más que como una mera emoción o sentimiento espontáneo, como un rasgo que predispone a la persona a actuar al servicio de sí misma o de los otros para tratar de aliviar el sufrimiento. Visto de este modo, “Esta conducta prosocial proporcionaría sentimientos de alegría y satisfacción, al ver que hemos ayudado a reducir el sufrimiento de éstos, facilitando a su vez una mayor compasión, creándose así un círculo cerrado llamado flujo de la compasión” (Cebolla, Enrique, Alvear, Soler y García-Campayo, 2017). A continuación, en la Figura 1 se muestra el proceso del flujo de la compasión:



**Figura 1.** Diagrama sobre el flujo de la compasión. Adaptado por Simon (2017).

Según Simon, este proceso se desencadenaría al realizar prácticas meditativas en las cuales se combinan la práctica del *mindfulness* con la compasión, más concretamente la práctica de la Bondad Amorosa o Mettta en una secuencia consciente y deliberada de etapas de generación de compasión que comprende desde el origen, la compasión dirigida hacia uno mismo, pasando por la compasión a un ser querido, a la compasión a una persona neutral, a la compasión a una persona “difícil” (con la que se tiene algún tipo de dificultad), hasta llegar a la compasión más elevada, la que se refiere a todos los organismos vivos, la compasión incondicional. Los autores Galante y Loizo ilustran este proceso por etapas de la compasión mediante la práctica meditativa de la Bondad Amorosa o Mettta que puede verse en la Figura 2:



**Figura 2.** Progresión en el desarrollo de la compasión. Adaptado de Galante et al. (2014) y Loizzo (2012).

Este tipo de práctica que involucra el *mindfulness* con la compasión dentro del contexto educativo puede ayudar al alumnado produciendo una mejora en el proceso de aprendizaje, reduciendo el estrés, aumentando su estado de bienestar y una mejora en las relaciones interpersonales con sus compañeras y compañeros (García-Campayo et al., 2017).

Un ejemplo llevado a la práctica mediante un currículo específico para ello es el ya mencionado Currículo *Kindfulness*. Este programa será descrito en el subapartado siguiente 3.1 que muestra una revisión sobre los programas basados en la conceptualización de la compasión. Los resultados de la investigación sobre su implementación revelaron mejoras en la competencia social, en los resultados académicos, en el nivel de desarrollo socioemocional y salud y aumento en el retraso de la gratificación (Flook et al., 2015, p.8-9).

Vistos los beneficios que podrían aportar las prácticas basadas en la compasión o bondad a través del *mindfulness*, sería necesario analizar el tratamiento de dichos aspectos en el actual currículo de la segunda etapa de educación infantil, en concreto, en el territorio de la Comunidad de Madrid según el Decreto (DECRETO 17/2008, de 6 de marzo) que compete a este trabajo:

- Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
  - Aceptación y valoración positiva de uno mismo.
  - Conocimiento de las necesidades básicas del cuerpo, acciones que favorezcan la salud y el bienestar propio.
  - Identificación, expresión y regulación de los propios sentimientos y emociones.
  - Aceptación y valoración positiva de la identidad y características de los demás.
  - Uso respetuoso de espacios, elementos y objetos y actitud de ayuda a personas.
  - Asunción de normas y pautas de buen comportamiento.
  - Actitud de ayuda y de colaboración con el resto de personas.

- Habilidades de interacción, colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto.
- Resolución de conflictos de manera pacífica.
- Área 2. Conocimiento del entorno
  - Respeto e interés por las relaciones con niños y niñas de otras culturas.
  - Respeto y cuidado hacia la naturaleza, especialmente animales y plantas, rechazando actitudes negativas.
- Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación
  - Uso de la lengua oral, el lenguaje corporal y el lenguaje plástico para expresar emociones, sensaciones y vivencias para regular la propia conducta.
  - Uso conveniente de las reglas sobre el intercambio lingüístico mediante una escucha activa, guardando respeto a las opiniones ajenas y respetando el turno de palabra.

De este modo, puede notarse que existe una correspondencia entre las exigencias citadas del currículo en cuanto al tratamiento de los comportamientos prosociales y las cuestiones fundamentales abordadas mediante las prácticas de la compasión a través del *mindfulness* en general y, más concretamente, con el ejemplo del Currículo *Kindfulness*, aunque existan otros ejemplos (serán citados más adelante), que tratan sobre: la consciencia de las propias emociones y el estado del cuerpo, calmarse y resolver problemas, la interdependencia, la gratitud hacia uno mismo y los demás y el cuidado al mundo.

Por lo que, se considera adecuado para este proyecto basarse en una metodología que pueda implementar prácticas de este tipo, diseñadas y adaptadas al otro objeto de estudio en este trabajo que se explicará en el apartado siguiente, los proyectos de “aprendizaje y servicio solidario”, no solo porque la adecuación del currículo con este tipo de prácticas sea adecuada, como se acaba de analizar, sino además por los beneficios potenciales que se han demostrado tras sus estudios en el ámbito personal y educativo y porque el desarrollo del rasgo de la compasión podría ser un buen precursor para los proyectos de “aprendizaje y servicio solidario” al posibilitar un desarrollo emocional adecuado para una puesta en práctica posterior más eficaz y enraizada en los individuos.

### ***Definición del “aprendizaje y servicio solidario” (AySS) y su aplicación educativa***

Mediante la estrategia metodológica del “aprendizaje y servicio solidario” se pretende llevar a la acción los comportamientos o actitudes prosociales con el fin de producir un aprendizaje de contenidos curriculares junto con un servicio a la comunidad en un proceso debidamente estructurado, objetivable y planificado.

Esta metodología subyace de la consideración de involucrar al alumnado en un aprendizaje activo, participativo, amparado en lo que UNESCO (1993) denomina educar para la democracia en la que se empodera a la infancia y adolescencia en la participación activa sobre los asuntos sociales y políticos, reconociendo el derecho a “emitir opinión, ser escuchados e incidir en las decisiones que se toman respecto a temas que son de su particular interés e incumbencia, en el ámbito familiar, judicial, educativo, de la salud, etc.” (OEA e INN, 2010: 21; citado por Ochoa, Pérez, Salinas, 2018).

Se considera, por tanto, la necesidad de una educación en la participación activa y democrática, una educación para la ciudadanía del alumnado que les posibilite tomar un papel activo en la vida que les rodea, que les impulse en la resolución de conflictos de manera pacífica y a la mejora de las desigualdades sociales.



El “aprendizaje y servicio solidario” es “una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes” (Tapia, 2008, p. 43).

“El aprendizaje servicio sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia.” Puig (2007).

Este concepto para Halsted (2000) consiste en una metodología para el desarrollo de habilidades a través de un servicio a la comunidad mediante un programa en el que realizar acciones importantes y de responsabilidad en la comunidad y en la escuela asumiendo roles significativos y desafiantes en: guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos bibliotecas o centros de jubilados.

Jeremy Rifkin refiere al respecto también que el “aprendizaje y servicio solidario” es un modo de llevar a la vida real a los niños y niñas fuera de su encapsulado mundo escolar y el mundo virtual otorgado por abuso sobre el manejo de las pantallas para proporcionar la oportunidad de involucrar a los y las estudiantes en un proceso de ayuda dentro de su comunidad capaz de otorgarles responsabilidad, autoestima, liderazgo y empatía (1996).

El concepto de “aprendizaje y servicio solidario” surgió en la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos, alrededor de 1915, en el currículo de las Appalachian Folk Schools, según cita Tapia (2008) a través de los trabajos de Shapiro (1978), Titlebaum, P. et al. (2004) y Levine (2006), integrando contenidos de aprendizaje, actividades de trabajo y servicio social con una intención pedagógica. Pero realmente no llega a sistematizarse su implementación hasta la década de los 70 y 80 en el ámbito de la enseñanza universitaria en los países de España, Alemania y Estados Unidos. Posteriormente se amplió su aplicación en distintos países de Latino América para vincularlos con la enseñanza secundaria y preuniversitaria, en concreto en Argentina, que a través del nivel universitario han aplicado proyectos que han logrado vincular con el resto de los niveles escolares (Halsted, s.f.). Con el tiempo ha logrado instaurarse como metodología aplicable a todos los niveles educativos y en todos los sectores sociales.

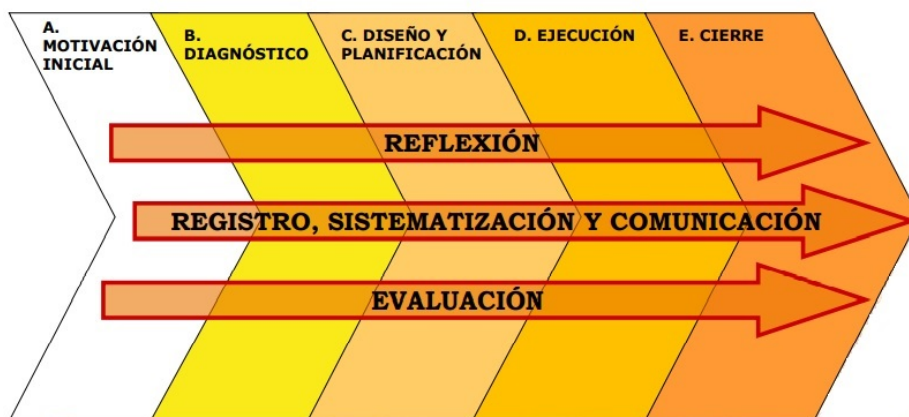
El “aprendizaje y servicio solidario” también es denominado a través de las siglas ApS o AySS. De aquí en adelante, se utilizará la denominación AySS para referirse al “aprendizaje y servicio solidario” dado que las letras de estas siglas coinciden exactamente con la denominación escogida.

En cuanto a las especificaciones que todo AySS debiera conllevar se distinguen las seis siguientes según Puig y Palos (2006):

- Válido para cualquier edad tanto en el ámbito de la educación formal y no formal y en los distintos espacios temporales.
- Debería tratar de ofrecer un servicio verdadero a la comunidad en un marco que permita la reciprocidad.
- Tendría que tratar de posibilitar una sistematización del proceso para la adquisición de conocimientos y competencias para usos reales.
- Es un proceso experiencial, vivencial, a través de la comprensión.
- Necesita que los distintos agentes educativos, así como otras instituciones o grupos sociales, generen acuerdos y colaboren para facilitar la realización del servicio.
- Debería provocar mejoras y cambios en el desarrollo personal, en las relaciones entre las instituciones educativas y sociales implicadas y en el sector comunitario que se beneficie del servicio.

Además de estas características, los proyectos AySS habrían de acometerse a través de una secuencia adecuadamente estructurada mediante el diseño de un itinerario de diversas etapas. Son múltiples la variedad de modelos que existen en cuanto a la definición del proceso por etapas.

En esta ocasión se ha elegido un referente bastante difundido que comprende cinco etapas las cuales pueden observarse en la Figura 3.



**Figura 3.**  
Itinerario para los proyectos de “aprendizaje y servicio solidario”.  
Fuente: CLAYSS (2013), basado en EDUSOL (2000), Paso

Joven (2004), Tapia (2006).

A continuación, se especifica en qué consiste cada una de estas etapas CLAYSS (2013):

- A. Motivación inicial: Consta a su vez de dos partes. La primera de ellas trata sobre la motivación institucional, lo que significa identificar las cuestiones sociales que afectan a la comunidad y las fortalezas pedagógicas e institucionales del proyecto para la institución educativa. Para ello es conveniente elegir a los o las estudiantes y docentes que se encuentren más interesados y que tengan claro los objetivos por los cuales desean participar.
- B. Diagnóstico: Se compone de dos partes. Inicialmente necesita de la identificación de la necesidad que precisará de herramientas de investigación y diagnóstico, diseño de un diagnóstico participativo y diálogo con la comunidad. También se hace necesario que a nivel institucional haya una revisión que propicien un aprendizaje más enriquecedor y un uso adecuado de los recursos necesarios.
- C. Diseño y planificación: El diseño consiste en fijar los objetivos y actividades asociadas al aprendizaje y a la actividad solidaria con la involucración de los y las estudiantes en el proceso. Por otro lado, la planificación consiste en agendar los hitos importantes y necesarios para el desarrollo y consecución del proyecto.
- D. Ejecución: Se trata de la elaboración en sí del proyecto, el paso a la acción a través de la consecución o no de los objetivos del diseño y planificación establecidos. Podrían surgir inconvenientes por el camino que habría que tratar de subsanar y tener en cuenta para la última etapa de cierre.
- E. Cierre: Es el momento de finalización de la ejecución del proyecto. Consiste en realizar un balance, evaluar el transcurso del proyecto y realizar una reflexión sobre todos los datos recogidos de una manera sistemática durante su transcurso gracias a la elaboración de una memoria del proyecto.

Tras haber referido las etapas, características y conceptualización de lo que significa el “aprendizaje y servicio solidario” se hace necesario hacer también un análisis sobre cómo se involucra esta metodología dentro del Currículo, al igual que se hizo en el apartado anterior. Se

toma como referencia el Decreto de la Comunidad de Madrid (DECRETO 17/2008, de 6 de marzo) teniendo en cuenta que dicha metodología implica también contenidos sobre los comportamientos prosociales. Para no repetir información, sólo se incluyen en este caso los puntos adicionales a la información analizada anteriormente del currículo en el apartado anterior, ya que se ha considerado que todos los contenidos referidos anteriormente están incluidos también en este apartado salvo con la excepción de los siguientes puntos (más asociados a la temática de la compasión).

- Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
  - Aceptación y valoración positiva de uno mismo.
  - Conocimiento de las necesidades básicas del cuerpo, acciones que favorezcan la salud y el bienestar propio.
  - Identificación, expresión y regulación de los propios sentimientos y emociones.

Por el contrario, se añade a la información del currículo anterior los siguientes apartados:

- Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
  - Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal.
  - Autonomía y satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.
  - Planificación de la acción y aceptación de las propias posibilidades. Valoración por el trabajo bien hecho propio y el de los demás.
  - Generar acciones que propicien una mejora en la salud y bienestar propio y ajeno.
- Área 2. Conocimiento del entorno
  - Valoración de la importancia de la repoblación, limpieza y recogida selectiva de residuos.
  - Identificación de necesidades, ocupaciones y servicios en la comunidad que les rodea.

Para finalizar este apartado, se quiere dejar constancia de la reivindicación sobre la necesidad de implementar este tipo de proyectos dentro del ámbito educativo con lo referido por García Pérez y De Alba, la necesidad de formar a los docentes de educación infantil para la educación del alumnado en un mundo urbano en el que han de ser conscientes, ya desde pequeños, de los problemas de su entorno y empezar a participar en la resolución de los mismos (2014), dado que los y las estudiantes de esta etapa educativa no son sólo los ciudadanos futuros, sino que son ciudadanos actuales (García Pérez y De Alba, 2008) y, por tanto, ya forman parte de este mundo en el que tienen el derecho a participar de una manera activa para tratar de mejorarlo.

### ***Análisis de programas de intervención sobre la compasión del mindfulness y AySS***

#### **Programas basados en la compasión**

Una revisión de la literatura al respecto revela un uso reducido de programas basados en la práctica de la compasión a partir del *mindfulness* dentro del ámbito educativo. Es bastante frecuente encontrarse con programas referidos al *mindfulness*, incluso destinados a la etapa de educación infantil, pero no que hagan referencia concreta al concepto de la compasión o bondad amorosa dado que ello implica un conocimiento previo de la práctica del *mindfulness* y existe menos experiencia e investigaciones al respecto.

Dentro del panorama nacional pueden enumerarse los más representativos:

## “Programa Horeb”<sup>2</sup>

De la mano de la autora Carmen María Jalón<sup>3</sup> nace este proyecto que logra vincular el “*Mindfulness* con la Tradición Cristiana” acercando las aportaciones del campo del *mindfulness*, más en concreto con el de la compasión, con las contribuciones sobre las enseñanzas referidas por el Papa Francisco en su “Carta Encíclica Laudato Sí”<sup>4</sup> a partir de un estudio científico (Asociación de interioridad Horeb, s.f). El objetivo fundamental del programa es crear hábitos de interiorización y cuidado amoroso para la recuperación del equilibrio ecológico: “interno con uno mismo, solidario con los demás, natural con todos los seres vivos, y espiritual con Dios” (LSÍ n.210, como se citó en Jalón, 2021). Puede notarse que hace una progresión de dicho equilibrio similar a la progresión en el desarrollo de la compasión que se describe en el apartado de conceptualización de este último concepto. Este proyecto se dirige a un rango de edad comprendido entre los seis y 18 años estructurado en ocho etapas que se componen de 40 sesiones de cinco minutos repartidas durante todo el curso académico. En cuanto a los beneficios de los resultados preliminares de su investigación dirigido por el Dr. Campayo que se están realizando en la actualidad se encuentran los siguientes: una mejora del clima del aula y puntuaciones mayores en empatía, compasión y preocupación por los demás, menores niveles de afecto negativo y un aumento por la preocupación diversos problemas medioambientales (García-Campayo, s.f.).

## “Aulas Felices”<sup>5</sup>

Es un programa que tiene por objetivo potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y promover su felicidad tanto de los estudiantes, como del profesorado y de las familias (Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador, 2012). Este trabajo va dirigido a alumnado entre los tres a los 18 años mediante la impartición un total de 321 actividades que tratan de aplicar las aportaciones de la psicología positiva entre todos los miembros de la comunidad educativa con el fin de promover el bienestar en las aulas. El contenido del programa se divide en dos bloques principales: La atención plena (*mindfulness*) y la educación de las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004, citado por Cosentino y Solano, 2015), entre las que se encuentran la compasión, la empatía, la amabilidad y la bondad. Las investigaciones realizadas a partir de la implementación del programa dieron como conclusión los siguientes resultados: mayor nivel de *mindfulness*, autoestima, empatía, satisfacción con respecto a las relaciones sociales y una disminución de conductas relacionales agresivas (Lombas et al., 2016, citado por García-Campayo et al., 2017).

## “Programa TREVA”<sup>6</sup>

Existe otro programa denominado TREVA “Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas en el Aula” con el largo recorrido de 20 años que pretende impulsar el trabajo de la compasión a través del *mindfulness*. Los objetivos generales de este programa son una mejora del rendimiento

---

<sup>2</sup> Para una ampliación sobre el contenido, metodología y equipo que lidera este proyecto puede encontrarse en la página web: <https://mindfulnessytradicioncristiana.com/programa-horeb-de-interioridad/>

<sup>3</sup> Licenciada en Psicología y en Ciencias Económicas y Empresariales. Experta en *mindfulness* por la Universidad de Zaragoza. Una de las pioneras en Interioridad en España y una de las promotoras del congreso de “Tradición cristiana y *mindfulness*”: [http://descubretuinterioridad.com/equipo\\_carmen.html](http://descubretuinterioridad.com/equipo_carmen.html)

<sup>4</sup> Carta escrita por el Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común, la “madre tierra”, nuestro planeta. El texto literal puede verse en: <https://www.vidanuevadigital.com/wp-content/uploads/2015/06/Laudato-Si-ES.pdf>

<sup>5</sup> El centro escolar CPEIP Ximénez de Rada en Navarra aplica este programa que puede verse en la web: <https://cprada.educacion.navarra.es/aulas-felices/>

<sup>6</sup> Dirección web del sitio sobre el programa TREVA donde poder documentarse sobre la trayectoria, componentes del equipo directivo y demás características del proyecto: <https://programatreva.org/>

académico y de la salud mediante los objetivos específicos de una mejora del clima del aula, del centro y del desarrollo las inteligencias emocional y espiritual (López, 2013). Dicho desarrollo de estas inteligencias conllevaría el uso de la empatía, la compasión, y la bondad. El programa se compone de 12 unidades didácticas que se encuentran centradas en las competencias psicocorporales de relajación, meditación y *mindfulness* y destinado al alumnado, profesorado y familias. En cuanto a las ventajas tras el estudio del programa se ha observado, entre otras: aumento en las competencias emocionales, mejoría en la salud y descenso del estrés, progreso en la convivencia y disminución de conflictos (García-Campayo et al., 2017).

En cuanto a las referencias que se han podido encontrar en el ámbito internacional, la más importante es la siguiente:

“Curriculum *Kindfulness*”<sup>7</sup>

Este programa referenciado con anterioridad va dirigido a alumnos de edad preescolar y se impartió durante 12 semanas durante su horario escolar (dos sesiones de unos 30 minutos a la semana) realizando prácticas basadas en la atención plena para cultivar la atención, la regulación emocional y asentar conceptos relacionados con la bondad y la compasión (Flook et al., 2015, p.4) a través de ocho unidades que trataban temas como la consciencia de las propias emociones y el estado del cuerpo, calmarse y resolver problemas, la interdependencia, la gratitud hacia uno mismo y los demás y el cuidado al mundo, entre otros (Healthy Minds, 2017). Un estudio sobre la eficacia de este currículo demostró la viabilidad y beneficios potenciales de un plan de estudios basado en el desarrollo de habilidades prosociales sobre la atención plena en un entorno real. El alumnado que participó en la capacitación del currículo de la amabilidad mostró mayores tasas en la competencia social, calificaciones más altas, mayor nivel de desarrollo socioemocional y salud y aumento en la flexibilidad cognitiva (sobre todo en el retraso de la gratificación) en comparación con el grupo de control, favoreciendo adicionalmente a aquellos estudiantes con deficiencias en la función ejecutiva y la competencia social (Flook et al., 2015, p.8-9).

Siguiendo este modelo de integración de la compasión a través del *mindfulness* también se han encontrado otras propuestas de currículos de características similares a la anterior, como son: el programa “Learning to BREATHE”<sup>8</sup> que integra un currículo *mindfulness* específico para jóvenes para la gestión del estrés, compasión y gratitud tratando de incorporar el *mindfulness* a la vida diaria (Learning to breathe, 2021); el programa “The Ripple Kindness Project SEL Curriculum”<sup>9</sup> que hace uso de la Psicología Positiva para integrar prácticas sobre el aprendizaje social y emocional, el *mindfulness* y la amabilidad (Ripplekindness, 2022); y el proyecto “The Kindness Curriculum”<sup>10</sup> en Australia que trata de aplicar un plan de estudios destinado a niños y niñas desde el nacimiento a los cinco años para enseñar amabilidad, empatía, autocompasión, colaboración y *mindfulness*, entre otros (Cela, 2020).

### **Programas de AySS en educación infantil**

Tradicionalmente, los proyectos de “aprendizaje y servicio solidario” se han puesto en práctica en etapas de educación de niveles superiores a la de educación infantil: Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional de Grado Medio y Superior, Bachillerato o incluso en el nivel universitario, en el cual se dio su origen. Hasta hace pocos años

---

<sup>7</sup> Puede encontrarse más información acerca del proyecto, el equipo directivo, su metodología, objetivos y recursos adicionales en: <https://www.thekindnesscurriculum.com/>

<sup>8</sup> Puede ampliarse información en la web: <https://learning2breathe.org/>

<sup>9</sup> Para saber más puede consultarse en: <https://ripplekindness.org/overview/>

<sup>10</sup> Programa desarrollado por la asociación CELA Community Early Learning Australia: <https://www.cela.org.au/publications/amplify!-blog/nov-2020/the-kindness-curriculum>

no se habían registrado experiencias en la etapa que concierne al presente proyecto fin de grado. Sin embargo, actualmente ya puede observarse que hay numerosos ejemplos en España.

Existen hoy importantes fuentes en la red de Internet que registran este tipo de experiencias educativas e incluso organizan concursos para su promoción. Entre ellas, las más importantes encontradas son: el Banco de Experiencias <sup>11</sup> de la Fundación Zerbikas <sup>12</sup> y la Red Nacional de Aprendizaje y Servicio <sup>13</sup> (Zerbikas, 2022). De ésta última también pueden observarse numerosas experiencias recogidas en el libro “100 buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio” (Cuñado, García & Martín, s. f.) el cual realiza una cuidadosa recopilación clasificada por edades.

A continuación, se darán muestras de algunos de los proyectos encontrados para la etapa de educación infantil:

“Entrena tu corazón” <sup>14</sup>

Proyecto galardonado con el Premio “Aprendizaje-Servicio” en la etapa de infantil y primaria en 2019 otorgado por la Red Nacional de Aprendizaje y Servicio realizado por el colegio Santo Ángel en Palencia. Fue un proyecto llevado a cabo por niñas y niños de educación infantil que, motivados por su visión crítica hacia la agresividad y falta de respeto en el deporte, elaboraron un spot publicitario junto con deportistas de élite para promover el juego limpio e impulsar valores humanos. En este proyecto pudo verse involucrado todo el centro de cara a realizar una mejora en la salud y la actividad física de los estudiantes. La necesidad o problema social detectado fue la falta de respeto observada entre los padres, alumnado y entrenadores durante el transcurso de las actividades deportivas. El alumnado trasladó su preocupación durante sus asambleas diarias y junto con el profesorado decidieron ponerse en acción.

“Amig@s activ@s” <sup>15</sup>

Este proyecto recibió el premio Nacional de Aprendizaje y Servicio en 2018 en la "Categoría promoción de hábitos saludables y prevención de la obesidad en centros de infantil y primaria". Ha sido un proyecto con la colaboración de una gran red de centros escolares (que pueden verse en la web de la nota al pie) en la región de Aragón (España) con alumnado de educación infantil y educación primaria (Colegio Santo Ángel, 2018). La necesidad social detectada fue la contribución a la salud de los niños y las niñas en contextos vulnerables. Para ello, todos los centros que participaron se unieron en cooperación para abordar cuestiones tan importantes como la promoción de un vida saludable y los derechos humanos a través de la práctica de la actividad física, la compartición de conocimientos y la recaudación de fondos con el fin de conseguir atención sanitaria integral para 500 pequeños y pequeñas de Nicaragua gracias a suplementos vitamínicos, vacunación y el control de la talla y el peso.

---

<sup>11</sup> El Banco de Experiencias de la fundación Zerbikas es un banco de datos que recoge numerosas experiencias de AySS a nivel nacional y cuya web de consulta es: <https://www.zerbikas.es/banco-de-experiencias/>

<sup>12</sup> La fundación Zerbikas es un Centro Promotor del “aprendizaje y servicio solidario” en Euskadi orientado a facilitar y reforzar proyectos de AySS dirigida a centros educativos de todos los niveles, ONGs, Centros de Garantía Social, Instituciones y espacios de educación no formal y Administraciones públicas.

<sup>13</sup> La Red Nacional de Aprendizaje y Servicio es una asociación española sin ánimo de lucro cuyo objetivo es difundir el “aprendizaje y servicio solidario”, potenciar la colaboración entre los grupos territoriales y representarlos frente a otras instituciones de carácter supralocal. Su web es: <https://www.aprendizajeservicio.net/>

<sup>14</sup> Proyecto desarrollado por el colegio “Santo Ángel”, cuya entidad titular es la Fundación EDUCERE: <http://desarrollo.alojate.net/redaps/wp-content/uploads/2019/12/proyecto-entrena-tu-corazc393n.pdf>

<sup>15</sup> Proyecto colaborativo intercentros de Amig@s activ@s en colaboración con la ONGD en Estelí, Nicaragua a la que iba destinada los fondos: <https://aprendizajeservicio.com/wp-content/uploads/2021/02/amig-s-activ-s.pdf>

### “Supervial”<sup>16</sup>

La siguiente experiencia se ha extraído del libro “100 buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio” (Cuñado, García & Martín, s. f.) cuya necesidad social detectada fue la prevención de los accidentes de tráfico y el fomento de la movilidad sostenible. El centro educativo que lo llevó a cabo fue el CEIP El Almendral de Mairena del Aljarafe (Sevilla) en colaboración con su Ayuntamiento. El trabajo fue realizado en el curso escolar 2017/2018 por el alumnado de educación infantil a través de la concienciación sobre la importancia de la educación vial a la población y el dilema de la contaminación. Para ello organizaron actividades de distintas índoles mediante recursos plásticos y lúdicos, como fueron circuitos de actividad física en parques, por ejemplo. De esta forma confeccionaron una campaña cívica para la promoción de la seguridad vial y buenas prácticas con el medio ambiente que finalizó con la petición de la colaboración al ayuntamiento de su localidad. En cuanto a los conocimientos académicos conseguidos se enumeran: la educación vial, el problema de la contaminación, observación de los fenómenos de su entorno, la expresión plástica, habilidades comunicativas y para el trabajo en equipo y el desarrollo de la responsabilidad social.

### “Proyectos AySS a través de cuentos infantiles”<sup>17</sup>

El objetivo de este trabajo fue la intercooperación y unión entre los centros de educación infantil que se encuentran vinculados con la asociación ACES (Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social) promotora de este proyecto para dar a conocer los pilares básicos de dicha asociación que tienen que ver con el AySS: respeto a las diferencias, el trabajo en equipo, el fomento de la autonomía personal de cada individuo, la innovación y el cuidado del medio ambiente (ACES, 2021). Para poder llevarlo a cabo utilizaron la herramienta de la lectura con la ayuda de dos cuentos que iban dirigidos de manera específica dependiendo de la edad de los niños y niñas: “Coopi y la fiesta del color” para el alumnado de cero a dos años y “Coopi y el misterio del Bosque Blanco” para los estudiantes de tres a seis años. Mediante esta metodología se buscaba la unión de la comunidad educativa entre el primer y segundo ciclo de educación infantil, el trabajo de las emociones y la puesta en marcha de acciones que lleven a desarrollar y consolidar los valores antes indicados en las aulas.

### “Una experiencia intergeneracional: Innovación Metodológica mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio en educación infantil”<sup>18</sup>

Este proyecto fue realizado en 2012 por el colegio Germans Ochando en Almassora (Castellón) de la mano de Gil Gómez (Gil Gómez, J. et al. (2012). La finalidad de esta experiencia inclusiva fue fomentar la relación de los y las estudiantes del segundo ciclo de educación infantil con personas mayores de la Residencia de la Tercera Edad de Almassora que se encuentra cercana al centro para fijar una alianza en la cual realizar actividades de manera conjunta. Con este proyecto pudo darse un aprendizaje académico tanto de la temática de las festividades, de las estaciones, del concepto tiempo y aprendizaje de las competencias social y ciudadana, además de ofrecer un servicio de cooperación con el otro centro promoviendo interacciones positivas, de pertenencia y de afecto, un servicio del que pudo también beneficiarse las personas que participaron desde la residencia de ancianos.

### “Fem un lleó (Hagamos un león)”

---

<sup>16</sup> Proyecto de AySS por el colegio El Almendral de Mairena del Aljarafe (Sevilla) en colaboración con el Ayuntamiento de Mairena del Aljarafe: <https://proyectedepaz1718.blogspot.com/2018/03/supervial-te-ayudara-piensa-y-actua.html>

<sup>17</sup> Proyecto de unión de entre escuelas llevado a cabo por la asociación ACES: <http://cuentoscoopi.aces-andalucia.es/>

<sup>18</sup> Experiencia de AySS entre el Colegio Germans Ochando y la Residencia de Tercera Edad de Almassora: [http://mail.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_825/a\\_11145/11145.pdf](http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_825/a_11145/11145.pdf).

El colegio CEIP Lavinia (Barcelona) con la colaboración del Ateneu de Fabricació Les Corts (Ayuntamiento de Barcelona) elaboró la siguiente práctica a partir de la necesidad social de concienciación sobre el acogimiento y consolación a los más pequeños y pequeñas recién llegados a la escuela. Esta actividad fue realizada por el alumnado de cuatro años que diseñaron y fabricaron medallones con forma de león mediante tecnología en tres dimensiones para dar la bienvenida a sus compañeros de tres años. A parte de dar este servicio, el aprendizaje realizado fue la atención y observación de las necesidades de los otros, habilidades en expresión plástica y dibujo, iniciación a la lectoescritura, y desarrollo de la empatía y expresión de los sentimientos. Podría observarse que este tipo de proyecto guarda vinculación con la temática de la práctica de la compasión y la empatía hacia el otro.



## **Propuesta de programa de intervención para el desarrollo de comportamientos prosociales a través de la compasión y el "aprendizaje y servicio solidario"**

### ***Justificación de la intervención psicopedagógica***

Una vez definido el marco referencial a través del cual se diseña este proyecto, a continuación, se va a dar paso a la explicación que permite definir la asociación de los conceptos anteriormente mencionados mediante el planteamiento de una propuesta de programa de intervención para el alumnado del segundo ciclo de educación infantil.

Cabe destacar que, a pesar de existir, como se ha visto, diversidad de proyectos en los últimos años que se apoyan tanto en el desarrollo de la compasión de la práctica del *mindfulness*, como en los proyectos de “aprendizaje y servicio solidario” en dicha etapa, no es muy común su aplicación para dicho rango de edad ya que, tal y como se explicó con anterioridad, la primera infancia se ha asociado tradicionalmente con una menor capacidad para desarrollar comportamiento prosociales debido a que su momento evolutivo les vincula con una visión más basada en el egocentrismo. Es por ello por lo que, este tipo de iniciativas han comenzado a través de investigaciones posteriores que corroboran la capacitación y gran margen de posibilidades que ofrece la primera infancia.

El presente proyecto trata de apoyar este tipo de iniciativas dado que considera que si el alumnado está capacitado para desarrollar tales comportamientos prosociales, según la argumentación ya descrita, pueda ser este un momento idóneo para dar comienzo a este tipo de proyectos, ya que mientras antes se comience la práctica de cualquier ejercicio o entrenamiento, siempre que se respete las capacidades del momento evolutivo en el que se encuentren los niños y niñas, antes podrán florecer, asentarse e incrementarse exponencialmente este tipo de comportamientos, para que su impacto sea el mayor posible. El rango de edad que compete a este trabajo, el de los tres a los seis años, es un momento donde el aprendizaje de los medios de socialización y la inteligencia emocional tienen un papel muy importante, probablemente más que en ninguna otra etapa y, además, los pequeños y pequeñas adquieren los aprendizajes de un modo más activo, experiencial, partiendo desde sus intereses y movidos por el juego. Todo ello, hace del proceso de aprendizaje un medio idóneo para que la adquisición sea más profunda y significativa.

El programa que se va a presentar a continuación es probablemente innovador en el sentido de ofrecer la combinación de estos conceptos que se han mencionado, ya que, tras la revisión bibliográfica no se han encontrado hallazgos sobre proyectos o programas que traten de vincular estos dos temas concretos.

Además de todo esto, se ha determinado como tema vehicular de todo el proceso la “Acción por el clima”, un objetivo que debiera ser de tratamiento prioritario en cualquier centro educativo ya que se trata de uno de los objetivos de desarrollo sostenible ODS de la Agenda 2030<sup>19</sup>. El objetivo 13 “Acción por el clima” consiste en todas aquellas medidas que permitan combatir el cambio climático y sus efectos:

A través del ODS 13, se insta a adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. La lucha contra el cambio climático, tanto la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero como la adaptación al cambio climático, es una prioridad para España. (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Gobierno de España, s. f.).

---

<sup>19</sup> Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS: Se trata de 17 objetivos a los cuales se han comprometido 193 países con las Naciones Unidas, entre ellos España, para el desarrollo sostenible con el compromiso de cumplirlos para el año 2030, para la igualdad entre las personas, proteger el planeta y asegurar la prosperidad: <https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/home.htm>.

Según datos referidos en un reciente informe realizado por las Naciones Unidas la disminución de la actividad humana debido a los efectos de la crisis de la COVID-19 no ha sido suficiente para llegar a la meta marcada para el 2020, con lo que proclama que si no se hacen cambios efectivos de manera inmediata y determinante “los efectos catastróficos del cambio climático serán mucho peores que la pandemia actual” (Naciones Unidas, 2020).

La Agenda 2030 contempla para este objetivo una meta que hace una llamada directamente al ámbito educativo de esta manera: “Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana.” (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Gobierno de España, s. f.).

Por tanto, estos motivos se consideran del todo justificados para despertar el interés de tratar esta temática como vehículo que irá guiando el diseño de la presente propuesta de intervención.

### ***Población a la que se dirige***

En este apartado se detallan las características definitorias de la población a la que va dirigida la propuesta de intervención presente. Dicha propuesta ha sido diseñada para poder llevarse a cabo en el colegio Centro Cultural Palomeras ubicado en el distrito de Puente Vallecas en la ciudad de Madrid. Este centro educativo concertado de una sola línea cubre las etapas educativas desde la segunda etapa de educación infantil hasta la etapa de secundaria.

Se trata de un centro educativo laico que promueve la adquisición de valores y la inclusión de toda la comunidad escolar poniendo énfasis especial en la atención a la diversidad y la apuesta por la innovación. El contexto socioeconómico en el que se encuentra sumido se caracteriza por ser un lugar de acogimiento inmigrante en su trayectoria histórica. El perfil de las familias del centro destaca por ser: trabajadores con escasez de recursos económicos e inestabilidad laboral.

La propuesta presente se encuentra dirigida al aula del tercer curso de dicha etapa, es decir, 25 alumnos y alumnas de cinco a seis años. Además, también se precisa de la participación del alumnado que recibe el servicio, los cuales son 25 alumnas y alumnos de la clase de segundo de infantil (de cuatro a cinco años).

### ***Objetivos***

Generales:

- Desarrollar competencias emocionales y, por ende, comportamientos prosociales que ayuden a tomar una conciencia social en ayuda a la “Acción por el Clima” a través de la práctica del *mindfulness* en la compasión.
- Realizar un aprendizaje que ayude al alumnado a tomar futuras medidas de “Acción por el Clima” y que sean capaces de transferir ese aprendizaje a otros gracias a un proyecto de “aprendizaje y servicio solidario”.

Específicos:

- Conocer lo que es el concepto de cambio climático y algunos de los agentes que lo provocan, más concretamente, los gases de efecto invernadero.
- Iniciarse en el conocimiento de los efectos del cambio climático.
- Utilizar el lenguaje plástico y el lenguaje oral como medio de comunicación para expresar emociones, vivencias y sensaciones mostrando disfrute por dicha realización.

- Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico para el análisis de situaciones.
- Interpretar y producir imágenes en situaciones de comunicación demandas.
- Escuchar atentamente situaciones de comunicación oral, explicaciones y reflexiones para producir un aprendizaje.
- Usar la lengua oral para resolver situaciones reales y disfrutar mediante este proceso.
- Desarrollar respeto y valoración sobre las opiniones y sentimientos de sus compañeros y compañeras.
- Iniciarse en la práctica de ponerse en la situación de los otros y en la interpretación de sus sentimientos.
- Acercarse a la disposición en ayuda a los demás, desarrollar compasión y el deseo de querer aliviar su sufrimiento.
- Desarrollar aprecio por el resto de los seres vivos de este planeta y conciencia de la necesidad de cooperación y ayuda.
- Comenzar a interesarse y actuar para realizar acciones de cooperación y ayuda en servicios sociales promovidos por su comunidad educativa.
- Iniciarse en el aprendizaje para enseñar a los demás y disfrute con este proceso.

### ***Contenidos***

Para abordar el apartado concerniente a los contenidos cabe recordar que anteriormente fueron definidos gran parte de ellos en apartados anteriores, en los apartados relativos al concepto de la compasión y la definición de “aprendizaje y servicio solidario”. Con el propósito de no repetir información sólo se expone aquí los contenidos relativos al tema vehicular expuesto “Acción por el clima” que hace de hilo conductor para esta propuesta de intervención.

Por tanto, según el Decreto de la Comunidad de Madrid (DECRETO 17/2008, de 6 de marzo) estarían incluidos:

#### Área 2. Conocimiento del entorno

- Bloque 1. *Medio físico: Elementos, relaciones y medida.*
  - Conocimiento del medio físico y del paisaje. Observación de sus cambios y descripción de sus características.
  - Paisajes del mundo, el cambio del paisaje a lo largo del año. Adaptación de los seres vivos al medio físico.
- Bloque 2. *Acercamiento a la naturaleza.*
  - Características definitorias de los distintos tipos de seres vivos, y algunos seres inertes como el Sol, rocas, nubes o ríos. Valoración de su importancia para la vida del ser humano.
  - Conocimiento del ciclo vital y observación de características, comportamientos y cambios de los seres vivos.
  - La adaptación de los seres vivos al medio natural, los cambios que ello ocasiona.
  - Observación y estudio de alguno de los fenómenos de la naturaleza (lluvia, viento, día, noche, etc.). Reflexiones sobre sus causas y sus consecuencias.
  - Gusto por realizar actividades en el entorno natural. Valoración de su importancia, del respeto y cuidado de este.
  - Valoración de la importancia de la repoblación, limpieza y recogida selectiva de residuos.

### ***Metodología***

Los principios fundamentales metodológicos sobre los que se asienta este trabajo parten desde el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje experiencial. Tales enfoques serán el sustento

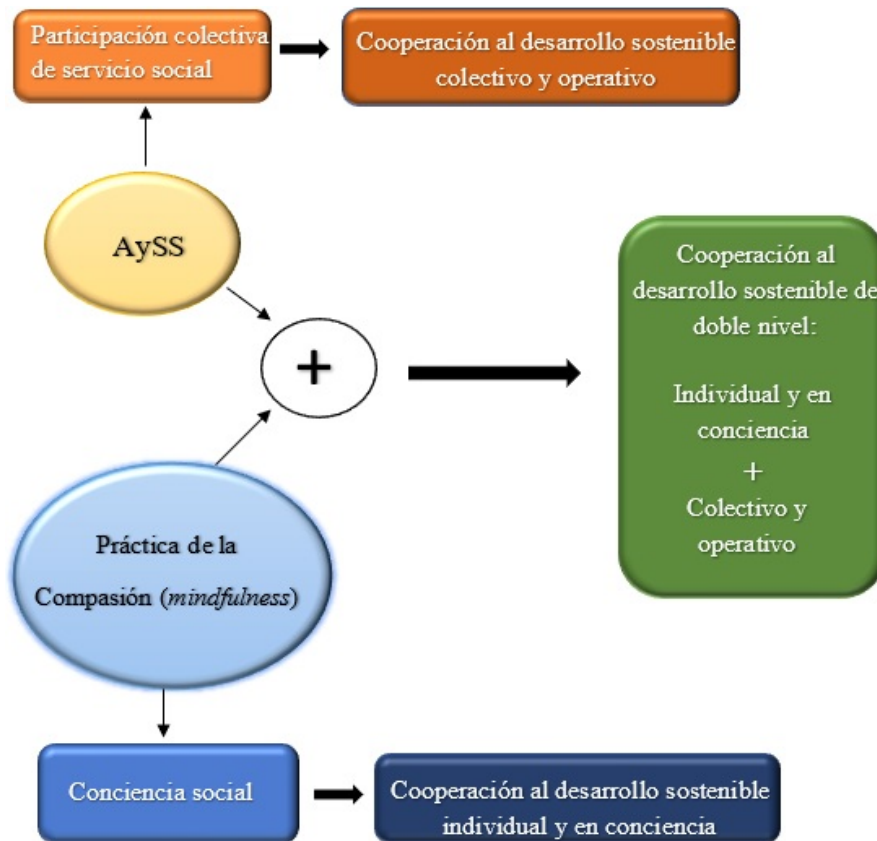
sobre el desarrollo de las estrategias metodológicas que ofrece el AySS y las prácticas de la compasión a través del *mindfulness*.

Ambos enfoques parten del modelo pedagógico de aprendizaje del constructivismo Social de Vygotsky (1896-1934) en el que el aprendizaje se concibe como el resultado de la interacción social y no como una actividad individual. Los infantes construyen su propio aprendizaje a través de la reflexión e interacción con sus pares haciendo así del aprendizaje un proceso más significativo, activo, participativo y contextualizado (Gómez y Ortiz, 2018).

El aprendizaje experiencial proviene de los principios filosóficos de John Dewey (1920-1950), donde el objetivo primordial es la adquisición del conocimiento a través de la participación y exploración directa con el medio. Tras esa interacción habría un periodo de reflexión a través del cual se produciría la construcción del propio aprendizaje del individuo. El aprendizaje sería, por tanto, la construcción del conocimiento a partir de los aportes de sus integrantes que un importante énfasis en la dimensión social y moral de cualquier práctica (Amundarain y Pérez, 2020).

El objetivo del diseño metodológico que se presenta es, fundamentalmente, que el alumnado pueda producir un aprendizaje significativo que les posibilite seguir aprendiendo, que puedan extrapolar lo aprendido a diferentes contextos y situaciones y que les permita enseñar a otros, uno de los objetivos que promueve el AySS. El conocimiento viene de una construcción propia que se sustenta en la experimentación, la interacción y la reflexión. Estas tres acciones se ven reflejadas tanto en las prácticas del *mindfulness* en la compasión como en las actividades desarrolladas para el AySS. Todo ello conducido gracias a un proceso por etapas que será explicado en el apartado de temporalización, un proceso gradual en el que, bajo los enfoques pedagógicos del aprendizaje experiencial y el aprendizaje colaborativo, las estrategias que ofrece el AySS y las prácticas de la compasión, se combinan para proporcionar habilidades y competencias en busca de una concienciación social en desarrollo sostenible.

Ya se mencionó que, para tener un mayor alcance y resultado en este proyecto cuyo fin es ofrecer una mejora en el desarrollo sostenible, se ha hecho un diseño en el que se asocian las metodologías del AySS y las prácticas de la compasión del *mindfulness* como si fuera una simbiosis. Seguidamente se muestra un gráfico que ilustra este proceso para un desarrollo de las siguientes capacidades:



**Figura 4.** Capacidades adquiridas para el desarrollo sostenible mediante la combinación del AySS y la práctica de la compasión (*mindfulness*). Fuente: Elaboración propia.

De este modo se pretende que los estudiantes adquieran dichas capacidades de cara a la promoción del desarrollo sostenible, un desarrollo individual y en conciencia trabajado a partir de las prácticas de la compasión (desarrollo de habilidades sociales y emocionales), y un desarrollo colectivo y operativo proveniente de la estrategia de AySS (trabajo cooperativo para aprender contenidos y brindar un servicio enseñando a otros).

En cuanto al modo de utilización de los espacios, dado que se trata de un aprendizaje experiencial y cooperativo, se emplea el recurso de los rincones para potenciar la interacción y el aprendizaje en conjunto con materiales específicos, las asambleas para plantear debates que los lleve a la reflexión y espacios fuera del aula como son el patio del propio centro o aulas de otros alumnos y alumnas pertenecientes a cursos inferiores, como ya se detalla más adelante. Se ha tratado de elegir el menor número de espacios posibles fuera de la propia aula de implementación de este proyecto de cara a minimizar el impacto en cuanto a las gestiones organizativas que requieren de permisos externos y de recursos extra fuera de lo convencional en el aula.

### ***Servicio que ofrece el AySS***

En todo proyecto de AySS el primer paso consiste en definir la necesidad que promueve su creación. Para este caso se ha visto necesario abordar un aprendizaje desconocido para el alumnado y de alta prioridad como la “Acción por el clima”, conocer medidas que permitan combatir el cambio climático y sus efectos.

El conocimiento adquirido por parte del alumnado que ofrece el servicio a través de este programa, una clase de tercero de infantil, trata de una formación acerca de los conceptos relacionados con el medio ambiente, los principales problemas que los ocasionan, cómo la acción del ser humano los provoca y algunas medidas para poder combatirlo. Todo ello se realiza a través

de la visualización de vídeos, realización de trabajos manuales y de experimentación, momentos de debate y de reflexión, dando como resultado la elaboración de un cuento.

Este conocimiento es transferido al alumnado de la clase de segundo de infantil y de esta forma el servicio se ve contemplado a través de las jornadas de unos talleres. En dichas jornadas se hace primero un taller para la presentación del cuento que explica algunas nociones sobre el calentamiento global y efecto invernadero y cómo poder combatirlo. Y el otro taller consiste en el aprendizaje de uno de los procesos para combatirlo, en este caso, el proceso de reutilización de materiales de desecho a través de la elaboración de una manualidad que el grupo de tercero de infantil enseña a la otra clase.

De este modo queda contemplada la parte que se refiere al “aprendizaje y servicio solidario”.

### ***Temporalización***

El modo de planificación de esta propuesta tiene por objetivo, como ya se ha mencionado, abordar tanto las prácticas de la compasión del *mindfulness* como los proyectos de AySS. Por este motivo se cree necesario realizar una planificación que contenga dos etapas fundamentales que contemplen estos dos aspectos para desarrollar de manera secuencial y gradual cada una de sus subpartes, haciendo que haya puntos en común a través del hilo conductor o tema vehicular elegido, “la Acción por el clima”. Este tema puede verse reflejado en la parte final del bloque 1 y durante todo el transcurso del bloque 2.

De esta manera se detallan los dos bloques principales y sus subapartados para abarcar el tema de las prácticas de meditación en la compasión (*mindfulness*) como el primero en abordarse por tratar de ser la base emocional para obtener un aprendizaje en cooperación al desarrollo sostenible en conciencia e individual. Con el tratamiento del segundo bloque que introduce el AySS se trata de conseguir un aprendizaje en cooperación al desarrollo sostenible colectivo y operativo, tal y como se describe en la metodología.

Para ello se ha diseñado un sistema que elabora una combinación de ambos bloques de esta manera: primero se imparte el primer bloque y, a continuación, se imparte el segundo bloque a la vez que se repiten algunas de las sesiones más importantes del primer bloque en la misma semana para que haya una mayor interacción e influencia entre los bloques.

De este modo, se pretende abordar todo el proceso en un total de 10 semanas, seis de ellas están destinadas a realizar el primer bloque y las cuatro restantes son para realizar el segundo bloque más la repetición de algunas sesiones del primer bloque. Se ha pensado que las sesiones se integren en el currículo a través de las materias de psicomotricidad, conocimiento del entorno, educación plástica y educación musical. Cada semana se utiliza una sesión de conocimiento del medio y otra de educación plástica, educación musical o psicomotricidad, según el caso lo requiera y según las actividades se relacionen con dichas materias.

El primer bloque consiste en seis semanas, cada una de ellas tiene dos sesiones diferentes englobadas en estos temas:

- Semana 1: Tema 1. Introducción al *mindfulness* en la compasión y atención a la respiración.
- Semana 2: Tema 2. Las emociones.
- Semana 3: Tema 3. Calmarse y resolver problemas.
- Semana 4: Tema 4. Entender el sufrimiento propio y ajeno.
- Semana 5: Tema 5. Mostrarse compasivo ante el sufrimiento propio y ajeno.

- Semana 6: Tema 6. Conectar de manera amable con el planeta.

Por otro lado, el segundo bloque está compuesto por cuatro semanas también con dos sesiones cada una:

- Semana 7: Tema 1. Medio ambiente y su problemática.
- Semana 8: Tema 2. Principales medidas para la mejora del medio ambiente.
- Semana 9: Tema 3. Preparación de los talleres de aprendizaje.
- Semana 10: Tema 4. Impartición de taller para el alumnado de segundo de infantil.

Durante las últimas cuatro semanas en las que se imparte el bloque 2 también se introduce cada semana la repetición de algunas sesiones aprendidas en el bloque 1, tan solo la parte correspondiente de cada una que tenga que ver con la relajación y concentración en el foco de atención requerido. Estos ejercicios suelen durar en torno a unos 15 minutos y se realizan el día que se haga cada sesión del bloque 2 a primera hora de la mañana, durante la asamblea. Estas sesiones que se repiten se encuentran señaladas en verde en el bloque 1. Pueden repartirse indistintamente según se considere necesario, en función de las necesidades del alumnado y su evolución en el proceso: actividad 2 del tema 1, actividad 2 del tema 3, actividades 1 y 2 del tema 5, y actividad 2 del tema 6.

### ***Desarrollo de la propuesta***

Seguidamente, se describen las características esenciales de las actividades del programa mediante la Tabla 1.

<b>Bloque 1. La compasión del <i>mindfulness</i></b>	
<b>Tema 1. Introducción al <i>mindfulness</i> en la compasión y atención a la respiración</b>	
<b>Actividad 1.</b> <b>¿Qué es el <i>mindfulness</i>?</b>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar de manera activa y atenta las explicaciones.</li> <li>- Entender lo que significa el concepto de <i>mindfulness</i>.</li> </ul> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Algodón, pajitas, campanilla.</li> <li>- Espaciales: El aula.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p>Temporalización: 30 minutos.</p> <p>Desarrollo: El alumnado aprende que la palabra <i>mindfulness</i> consiste en “prestar atención al momento presente” a través de un proceso de preguntas, de reflexión y de la observación de su propia respiración al hacer mover un algodón soplando con una pajita.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de exponer ejemplos de lo que significa prestar atención plena.</li> <li>- Muestra interés y participa mostrando su opinión.</li> </ul>
<b>Actividad 2.</b> <b>Iniciarse en la compasión del <i>mindfulness</i></b>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la reflexión para el análisis de situaciones.</li> <li>- Reforzar y ampliar lo que significa el concepto de <i>mindfulness</i> e introducir la compasión en la práctica.</li> </ul> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Ordenador, esterillas, muñecos de apego traídos por cada estudiante.</li> <li>- Espaciales: El aula de psicomotricidad.</li> <li>- Humanos: La docente del aula.</li> </ul> <p>Temporalización: 30 minutos.</p>

	<p>Desarrollo: Los alumnas y alumnos refuerzan el aprendizaje del concepto del <i>mindfulness</i> por medio del cuento “<a href="#">Mindful Monkey, Happy Panda</a>” (Alderfer, Lee, 2020) y se inician en la práctica consciente a través de una meditación guiada que es la canción de “<a href="#">La Nube</a>” (Robledo, Acuña, Arbor, 2019). También realizan un ejercicio de respiración consciente con su muñeco de apego al que intentan calmar o aliviar el sufrimiento, con la meditación en la compasión de <i>mindfulness</i>.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sigue las instrucciones dadas por el docente.</li> <li>- Se mantiene concentrado y respirando con calma realizando las acciones que requieren atención plena.</li> </ul>
<b>Tema 2. Las emociones</b>	
<b>Actividad 1. Conocer las emociones</b>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar el lenguaje plástico y oral para expresar sus emociones.</li> <li>- Desarrollar el pensamiento reflexivo sobre su propio cuerpo.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Ordenador, papel, pinturas.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p><b>Temporalización:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se presentan las 6 emociones básicas de Ekman (1979, citado por Sánchez Collantes, 2020): Miedo, tristeza, ira, alegría, sorpresa y asco. Reflexión de cómo se sienten por dentro, con qué forma y lugar se manifiestan cada una de las emociones en el cuerpo para posteriormente representarlas mediante un dibujo. Al finalizar visualizan el vídeo “<a href="#">Las emociones básicas para niños</a>” (Smile and Learn, 2020).</p> <p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza un dibujo en el que muestra las partes de su cuerpo e identifica emociones.</li> <li>- Muestra interés y expresa su opinión.</li> </ul>
<b>Actividad 2. Gestionar las emociones con amabilidad</b>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar sus vivencias con emociones de manera consciente.</li> <li>- Iniciarse en el conocimiento del trato amable a las emociones.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Ordenador.</li> <li>- Espaciales: El aula.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p><b>Temporalización:</b> 30 minutos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> El alumnado aprende a expresar vivencias y relacionarlas con emociones frente a los demás. Se les da permiso al resto para que respondan con una muestra amable, la maestra puede actuar de modelo. Se hace una reflexión sobre las emociones vividas. Para finalizar cantan y bailan la canción “<a href="#">Ser amables con los demás</a>” (Little Baby Bum, 2016).</p> <p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra interés y respeto por las emociones y expresión de vivencias de los demás.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa o demuestra aprobación por el trato amable a las emociones.</li> </ul>
<b>Tema 3. Calmarse y resolver problemas</b>	
<b>Actividad 1. Resolver un conflicto</b>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de la lengua oral para resolver conflictos y situaciones reales.</li> <li>- Desarrollo y expresión oral del pensamiento crítico.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Ordenador, papel y pinturas.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p><b>Temporalización:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Los niños y niñas se agrupan por parejas y realizan la simulación de un conflicto ante el resto de la clase. Posteriormente realizan un dibujo de cómo se han sentido cada uno y lo explican también. Una vez hecho esto, se hace un pequeño debate para que indiquen ideas para resolver el conflicto y formas de expresarlo físicamente (un abrazo, una palmada, una caricia, una sonrisa, etc.).</p> <p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeta el turno de palabra y opiniones de los demás.</li> <li>- Utiliza la lengua oral para resolver situaciones reales.</li> </ul>
<b>Actividad 2. Dar recursos para calmarse</b>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar atentamente y comprender explicaciones y narraciones literarias.</li> <li>- Realizar ejercicios con atención plena en el proceso.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Ordenador, papel y pinturas.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p><b>Temporalización:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> A partir de la narración del cuento "<a href="#">Tengo un volcán</a>" (Tirado, Turu, 2019) se reflexiona con los alumnos y alumnas sobre las ventajas de conocer herramientas para calmarse. Después se realiza un ejercicio de visualización de un conflicto propio y distintas pautas de relajación: cinco respiraciones conscientes y lentas, escuchar atentamente una canción, imaginar que les dan un abrazo, imaginar ser un árbol. Luego hacen un dibujo de cada proceso y los comparan.</p> <p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra interés por las explicaciones dadas y las narraciones.</li> <li>- Se concentra para realizar los ejercicios adecuadamente.</li> </ul>
<b>Tema 4. Entender el sufrimiento propio y ajeno</b>	
<b>Actividad 1. Entender el sufrimiento y cómo se siente</b>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar sus emociones a través del lenguaje oral y plástico.</li> <li>- Entender lo que significa el concepto sufrimiento y cómo puede manifestarse en el propio cuerpo.</li> </ul>
	<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Papel, pinturas, envases de yogurt, pegatinas, etiquetas.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p>Temporalización: 50 minutos.</p> <p>Desarrollo: Realizan una manualidad para entender el concepto de sufrimiento y cómo este se manifiesta en la persona. Para ello elaboran una cueva con material de desecho e introducen dentro unas etiquetas confeccionadas por ellos mismos con los nombres de las emociones que provocan sufrimiento: tristeza, ira, miedo, asco. Se explica que la cueva es el sufrimiento donde se introducen esas emociones. Para finalizar representan en un dibujo con qué elemento se identifica esa emoción dentro de su cuerpo (llamas de fuego, aire frío, piedra pesada, etc.).</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar sus emociones a través del lenguaje oral y plástico.</li> <li>- Entender lo que significa el concepto sufrimiento y cómo puede manifestarse en el propio cuerpo.</li> </ul>
<p><b>Actividad 2.</b> <b>Entender cuando sufre el otro</b></p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciarse en la práctica de ponerse en la situación de los otros y en la interpretación de sus sentimientos.</li> <li>- Acercarse a la disposición en ayuda a los demás, en querer aliviar su sufrimiento.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Papel y pinturas, cartulinas tamaño A2.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p>Temporalización: 50 min.</p> <p>Desarrollo: El alumnado aprende a comprender cómo los demás sienten el sufrimiento. Para ello se organiza pequeños grupos de debate en el que explican los dibujos de la actividad anterior al resto y, después de esto, inventan soluciones creativas para eliminar esos elementos representados en los cuerpos, los dibujan e introducen en un mural colectivo.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra interés y participa para entender los sentimientos de los otros.</li> <li>- Ha creado ideas para poner solución al sufrimiento de los otros.</li> </ul>
<b>Tema 5. Mostrarse compasivo ante el sufrimiento propio y de otras personas</b>	
<p><b>Actividad 1.</b> <b>Ser compasivo ante el sufrimiento propio</b></p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y traer a la memoria momentos difíciles con calma.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de ser amables ante las situaciones difíciles.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Papel, pinturas, botellas de plástico vacías, tijeras, pegatinas, etiquetas.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p>Temporalización: 40 minutos.</p> <p>Desarrollo: El objetivo es realizar una manualidad que consiste en el “bote de los abrazos”. Una vez realizado han de recordar un momento del día en el que sintieran sufrimiento. Después los pequeños van a su</p>

	<p>bote para introducir un abrazo (papel escrito) en ese bote. Se les indica que pueden repetir esa operación cuando lo deseen y que se revisará con posterioridad.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de evocar situaciones difíciles con calma.</li> <li>- Actúa de manera sosegada ante las emociones desagradables.</li> </ul>
<p><b>Actividad 2.</b> <b>Ser compasivo ante el sufrimiento ajeno</b></p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reafirmar la práctica de ponerse en la situación de los otros y en la interpretación de sus sentimientos.</li> <li>- Potenciar la disposición a ayudar a los demás, a querer aliviar su sufrimiento.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Papel y pinturas, botellas de plástico vacías, palos de madera, pegamento, agua, glicerina, decoración de brillantina.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p><b>Temporalización:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se realiza una manualidad para aprender a crear buenos deseos a los compañeros y compañeras que dan muestras de sufrimiento. Primero exponen una situación conflictiva y reflexionan sobre cómo se sienten. Después en la manualidad meten el dibujo de un amigo o amiga en una botella y la decoran. Posteriormente imaginan que su amigo o amiga está sufriendo y emiten buenos deseos hacia esa persona.</p> <p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiesta buenos deseos cuando imagina a un amigo o amiga sufriendo.</li> <li>- Trata con respeto y valoración al resto de compañeros y compañeras durante el transcurso de la actividad.</li> </ul>
<b>Tema 6. Conectar de manera amable con el planeta</b>	
<p><b>Actividad 1.</b> <b>Ser compasivo con otros seres vivos</b></p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el aprecio por el resto de los seres vivos de este planeta.</li> <li>- Hacerse consciente de que el ser humano produce daños a la naturaleza.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Ordenador, papel, pinturas, cartulinas tamaño A2, pegamento, restos inorgánicos que puedan ser reciclados.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p><b>Temporalización:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> El alumnado aprende a través de la canción “<a href="#">Somos el mar</a>” (Sánchez, 2021) el daño que los seres humanos están produciendo al planeta y el sufrimiento a los animales. Se les insta a que imaginen otro tipo de animales o plantas que puedan estar sufriendo y que hagan un collage mediante un trabajo cooperativo con materiales inorgánicos traídos de casa que puedan reciclarse.</p> <p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra interés y aprecio a animales y plantas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa desacuerdo mediante el lenguaje oral o plástico sobre daños producidos por el ser humano a la naturaleza.</li> </ul>
<b>Actividad 2. Gratitud y cuidado hacia nuestro planeta</b>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reafirmar el aprecio por el resto de los seres vivos de este planeta.</li> <li>- Desarrollar el deseo de alivio ante el sufrimiento del planeta.</li> </ul> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Papel, pinturas, pizarra y tizas.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p>Temporalización: 50 minutos.</p> <p>Desarrollo: Los y las estudiantes inventan la letra de una canción a través de una estructura creada por la maestra en el que incorporan animales, plantas y elementos inertes naturales (Sol, río, mar, montañas...), algún aspecto positivo que aporten y una acción humana que los cuide. Para ello realizan una reflexión a través de varios ejemplos que aporta la tutora y los dibujan. La maestra escribe la letra a partir de estos dibujos y le añade una melodía. Entre todos y todas aprenden y memorizan la canción.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crea ideas sobre aportes positivos que brinda la naturaleza.</li> <li>- Ha expresado formas en que el ser humano puede ayudar.</li> </ul>

## Bloque 2. “Aprendizaje y servicio solidario”

### Tema 1. Medio ambiente y su problemática

<b>Actividad 1. Sostenibilidad</b>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir el conocimiento previo sobre el problema del cambio climático.</li> <li>- Conocer el concepto de sostenibilidad.</li> </ul> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Ordenador.</li> <li>- Espaciales: El aula.</li> <li>- Humanos: La docente habitual.</li> </ul> <p>Temporalización: 50 minutos.</p> <p>Desarrollo: Con esta actividad el alumnado realiza un aprendizaje cooperativo sobre el conocimiento previo que tienen ante el cambio climático. Para ello se realiza un debate para recabar información y que la docente pueda recoger y dar formas a estas ideas. Al finalizar la sesión se visualiza el video sobre “<a href="#">mundo sostenible</a>” (Elenapiens, 2017) que explica el concepto de sostenibilidad para que en sus casas indaguen sobre los principales problemas medioambientales.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra interés por el problema de cambio climático y el concepto de sostenibilidad.</li> <li>- Aporta alguna información sobre el conocimiento del cambio climático.</li> </ul>
<b>Actividad 2. Problemas del</b>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender sobre los principales problemas que afectan al cambio climático.</li> </ul>

cambio climático	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer alguno de los efectos que supone el cambio climático.</li> </ul> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Ordenador, cartulinas tamaño A2, recortes de fotografías, pegamento, lápices de colores.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p>Temporalización: 50 minutos.</p> <p>Desarrollo: En esta actividad las niñas y niños traen información investigada en casa sobre los principales problemas que afectan al cambio climático mediante fotos que lo represente. En corro, exponen qué problema representa cada foto y la maestra hace una clasificación de ellos en un mural y los pequeños y pequeñas deben pegar sus fotografías en cada tipo de problema.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe clasificar correctamente el tipo de problema medioambiental según la clasificación propuesta.</li> <li>- Ha demostrado interés por conocer los efectos que supone el cambio climático.</li> </ul>
------------------	--

## Tema 2. Principales medidas para la mejora del medio ambiente

Actividad 1. Acción por el clima	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar sobre la mejora del medio ambiente.</li> <li>- Conocer las acciones principales de mejora: reducir, reciclar y reutilizar.</li> </ul> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Ordenador, fotografías, cartulinas tamaño A2, pinturas.</li> <li>- Espaciales: El aula.</li> <li>- Humanos: La docente habitual.</li> </ul> <p>Temporalización: 50 minutos.</p> <p>Desarrollo: Los alumnos y alumnas comparten el conocimiento traído de casa sobre acciones para mejorar el cambio climático. Lo exponen en correo al resto mediante fotografías que han traído. Con esa información se hace un mural. Después ven un vídeo sobre “<a href="#">reducir, reciclar y reutilizar</a>” (Happy Learning Español, 2017). Para finalizar exponen ejemplos que se les ocurran.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trae de casa información que sabe explicar sobre acciones para mejorar el clima.</li> <li>- Ha mencionado ejemplos de reducir, reciclar y reutilizar.</li> </ul>
Actividad 2. Reciclar, reutilizar y reducir	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar sobre las acciones de reciclar, reutilizar y reducir.</li> <li>- Exponer ejemplos sobre situaciones reales que lo requieran.</li> </ul> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Elementos para reciclar, reutilizar y reducir traídos de casa.</li> <li>- Espaciales: El aula.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p>Temporalización: 50 minutos.</p> <p>Desarrollo: Cada persona trae de casa un elemento para reciclar, otro para reutilizar y otro que sirva para reducir. Cada cual ha de explicar al</p>

	<p>resto la clasificación de los elementos traídos e indicar ejemplos de cómo podrían reciclarse y reutilizarse.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasifica debidamente los materiales traídos según las acciones reciclar, reutilizar y reducir.</li> <li>- Puede explicar ejemplos sobre cómo realizar esas acciones frente a los objetos traídos.</li> </ul>
<b>Tema 3. Preparación de los talleres de aprendizaje</b>	
<b>Actividad 1. Presentación del cuento</b>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el concepto del efecto invernadero.</li> <li>- Representar gráficamente los conocimientos adquiridos.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Texto del cuento “Valentín y las plantas mutantes”, papel y pinturas.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La docente habitual.</li> </ul> <p><b>Temporalización:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> La maestra lee el texto del cuento que aparece en el Anexo 1 sobre el efecto invernadero que estará dividido en 10 partes y los alumnos y alumnas representan en grupos de dos o tres un dibujo de cada parte. Cada grupo se especializa en esa parte para saber narrar la información al resto.</p> <p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representa correctamente los conceptos referidos en el cuento a través del dibujo.</li> <li>- Narra de manera comprensible los conceptos y la historia que se refleja en sus dibujos.</li> </ul>
<b>Actividad 2. Aprender a reutilizar</b>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender un método de reutilización de material plástico.</li> <li>- Aprender a enseñar a los demás.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Envases de leche vacíos, tijeras, pintura de tipo témpera, pinceles gordos, pegatinas, ceras blandas, lápices de brillantina, cola blanca, alimento para pájaros, palitos de madera y cuerda.</li> <li>- Espaciales: El aula.</li> <li>- Humanos: La tutora del aula.</li> </ul> <p><b>Temporalización:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Con esta actividad aprenden a hacer un comedero para pájaros con material de desecho. En grupos de cuatro o cinco personas, dos de ellas aprenden cómo hacerlo según las indicaciones de la profesora que luego tienen que explicar al resto del grupo. La docente supervisa el proceso y les ayuda a enseñar a las alumnas y alumnos enseñantes.</p> <p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha realizado con éxito todos los pasos para hacer el comedero de pájaros.</li> <li>- Muestra interés en ayudar y entender a los demás.</li> </ul>

Tema 4. Impartición de taller para el alumnado de 2º de infantil	
Taller Contar el cuento	1. <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar de manera comprensible para su audiencia conceptos de medio ambiente, la problemática del efecto invernadero y algunas acciones de mejora.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Ordenador, proyector, micrófono, imágenes del cuento escaneadas, texto del cuento “Valentín y las plantas mutantes”.</li> <li>- Espaciales: El aula de psicomotricidad.</li> <li>- Humanos: La docente habitual, la docente de la clase que recibe el servicio y una persona de apoyo.</li> </ul> <p><b>Temporalización:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> La tutora y el alumnado que da el servicio cuenta el cuento con los dibujos de los niños y niñas donde cada grupo explica su dibujo al alumnado que recibe el servicio, posteriormente a que la docente ha leído la narración correspondiente a esa imagen. También solicitan al alumnado que recibe el servicio que traigan un envase de leche vacío para la siguiente sesión.</p> <p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expone de manera clara, organizada y comprensible para su audiencia conceptos aprendidos sobre medioambiente, la problemática del efecto invernadero y algunas acciones de mejora.</li> </ul>
Taller Enseñar a reutilizar	2. <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciarse en el aprendizaje para enseñar a los demás y disfrutar con este proceso.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Envases de leche vacíos, tijeras, pintura de tipo témpera, pinceles gordos, pegatinas, ceras blandas, lápices de brillantina, cola blanca, alimento para pájaros, palitos de madera y cuerda.</li> <li>- Espaciales: El aula de psicomotricidad y zona exterior de recreo.</li> <li>- Humanos: La docente habitual, la docente de la clase que recibe el servicio y una persona de apoyo.</li> </ul> <p><b>Temporalización:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se organizan grupos de cuatro niños y niñas para reproducir un aprendizaje sobre reutilización de desechos. Para ello vuelven a realizar la manualidad del comedero de pájaros. Cada grupo se compone de dos personas que son los enseñantes (las que realizan el servicio) y otras dos que son los aprendices (las que lo reciben). Las maestras prestan su apoyo allá donde se les requiere potenciando que sean capaces de resolver las dificultades por sí mismos.</p> <p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consigue dar instrucciones para que los aprendices hagan los pasos adecuados en la realización de la actividad.</li> <li>- Muestra actitud de ayuda y cooperación respetando a los demás.</li> </ul>

**Tabla 1.** Descripción de las actividades del plan de intervención. Fuente: Elaboración propia.

## ***Recursos***

Tal y como puede observarse en el desarrollo de las actividades, cada una de ellas precisa de unos determinados recursos materiales, humanos y espaciales. Puede notarse que, en el caso de los recursos humanos, que son los habitualmente más costosos, se ha diseñado una propuesta para hacer el menor uso posible, es decir, tan solo contando con la docente habitual del aula, salvo en la última actividad, en la que se realiza el servicio, en la que se precisa también del docente de la otra aula y de una persona de apoyo debido al gran número de alumnado que hay que coordinar.

En cuanto a los recursos espaciales también se ha tratado de ajustarse al mínimo requerido, por lo que solo se utiliza en dos ocasiones un aula distinta al habitual, el aula de psicomotricidad y un espacio de recreo al aire libre (solo en un caso), espacios que generalmente están presentes en cualquier centro y suelen usarse con asiduidad y sin precisar de permisos adicionales.

## ***Atención a la diversidad***

Resulta de vital importancia considerar la atención a la diversidad desde el punto de vista del enfoque educativo que se ha elegido para el presente trabajo. La personalización en la enseñanza lleva implícito realizar un esfuerzo por parte de todos los agentes educativos en adaptarse a las singularidades de cada individuo, al acercamiento sensible y empático de cada persona, tal como comulga los comportamientos prosociales, la compasión y la AySS.

Puede observarse también la legislación vigente, la cual contempla ciertas directrices al respecto que pueden extraerse del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, concretamente al artículo 8, donde se contempla la atención a la diversidad:

La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración. (art. 8 DECRETO 17/2008, de 6 de marzo)

Con lo que tomar medidas para la personalización de la enseñanza para prestar atención a las necesidades especiales, apreciar las singularidades y realizar adaptaciones acordes a estas y a su ritmo evolutivo es una obligación para todos los centros. Todos y cada uno de los niños y niñas tienen el derecho a recibir ese trato, una adaptación y respeto a su singularidad. Además de todo esto, puede haber determinados colectivos de alumnado con necesidades que precisen de una adaptación más compleja o demandante, colectivos de necesidades especiales con características similares que se han tipificado para dar un tratamiento común. En la Tabla 2 se describen los que se han considerado más frecuentes:

<b>Tipo de necesidad</b>	<b>Estrategias metodológicas</b>
<b>Déficit motor</b>	La persona con un déficit motor precisa de una variedad de materiales que han de adaptarse a sus posibilidades para que puedan manipularse con seguridad a la vez que seguir cumpliendo con los objetivos de la actividad en un entorno libre de elementos que limiten su movilidad, propiciando el movimiento y ejercitación tanto de las áreas no afectadas como las que tenga más dificultad sin forzar los procesos para tratar de compensar siempre ambos lados corporales y músculos o extremidades opuestas y así evitar posibles sobrecargas que puedan derivar en otras lesiones.



<b>Déficit auditivo</b>	El objetivo fundamental en este caso es que la persona pueda comunicarse de manera satisfactoria utilizando diferentes estrategias dependiendo de su grado; de si dispone o no de audífono, de si puede leer los labios, etc. Para ello puede hacerse adaptaciones verbales con consignas sencillas, concisas y claras, como vocalizar bien para que pueda leer los labios o complementar mediante gestos o pictogramas. Por todo ello es importante que la persona pueda estar cercana a la docente y que haya una buena iluminación en la sala.
<b>Déficit visual</b>	Lo importante en este tipo de déficit es conocer los espacios antes de desenvolverse en ellos, para lo que sería necesario hacer una visita guiada con puntos de referencia sobre las distintas estancias y accesos que se vaya a utilizar con posterioridad. Se podría acompañar también de un mapa con texturas diversas para que pueda memorizar su contenido, por ejemplo. Aun así, las estancias tienen que estar desprovistas de obstáculos, que permitan facilidad de movimiento asegurando un entorno seguro. Es importante también que pueda estar cerca del docente o de algún compañero que le ayude si lo precisa, sensibilizando al grupo para que roten en esta labor y no se sobrecargue a una o varias personas.
<b>Déficit cognitivo</b>	Puede haber gran variedad de posibles alteraciones de este tipo. Generalmente, las tres más usuales son el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-H) y el trastorno del espectro autista (TEA). Existen ciertas consideraciones generales que podrían ser útiles en cualquiera de estos casos. Es muy importante captar la máxima atención posible en estas personas la cual es bastante limitada, por lo que las rutinas son herramientas imprescindibles para que se sientan involucrados en los procesos. Por ello, una buena idea es anticipar los acontecimientos que sucederán después presentándose primero los elementos con los que van a trabajar en cualquier actividad, si es preciso recurriendo a etiquetas verbales, mímica o pictogramas. Estas herramientas también pueden usarse para explicarles las pautas de las actividades además de reducir al máximo posible el número de estas, siendo pautas sencillas y claras, y usando la repetición.

**Tabla 2.** Tipos de necesidades especiales frecuentes en el aula. Fuente: Elaboración propia.

### ***Evaluación***

Todo proceso de evaluación precisa de manera imprescindible de tres momentos de elaboración: inicial, procesual y final. También ha de considerarse para la evaluación dos puntos de vista necesarios: la evaluación al alumnado y la evaluación al docente, es decir, la que evalúa el diseño e implementación del plan de intervención y que ha de asegurar una mejora continua del mismo.

La evaluación inicial del alumnado consiste en la comprobación de los saberes iniciales que tienen antes de comenzar con su proceso de aprendizaje sobre el tema a tratar, así como una valoración actitudinal sobre el acogimiento de las actividades que se ponen en juego. Se ha considerado para ello utilizar la técnica de la observación directa y la recogida de información a través de la herramienta que proporciona el diseño de la tabla que se muestra en el Anexo 2, la cual se trata de una rúbrica de evaluación que sirve tanto para la evaluación inicial como para la evaluación final del alumnado.

Posteriormente, se realiza la evaluación procesual que consiste en la evaluación continua del proceso, la evaluación verdaderamente formativa, la que tiene lugar en cada actividad posteriormente al proceso de preguntas iniciales. Se hace también mediante la observación directa y, además, la valoración de las creaciones que elabora el alumnado como producto de cada actividad que lo requiere. La información se recoge tras la finalización de cada actividad, en la misma jornada a través de la tabla de evaluación procesual del alumnado que se encuentra en el Anexo 2 y que utiliza los criterios de evaluación de cada actividad descrita en el desarrollo de las actividades.

La evaluación final del alumnado consiste, como ya se ha referido, en volver a utilizar la rúbrica de evaluación que se usa en la evaluación inicial y cruzar esas respuestas con las de la evaluación procesual, además de la revisión de las producciones del alumnado.

Para finalizar el proceso de evaluación, se realiza también la evaluación referida a la acción docente en los tres momentos: inicial, procesual y final. Se utiliza también una rúbrica de evaluación inicial y final con las mismas cuestiones, para valorar las expectativas iniciales con respecto a los resultados tras la implementación. En cuanto a la evaluación procesual se realiza durante la implementación del plan de intervención, después de cada una de las actividades en función de los resultados obtenidos para poder determinar adaptaciones o mejoras antes de comenzar la siguiente actividad, utilizando para ello una batería de preguntas definidas en la tabla de evaluación procesual al docente en el Anexo 2 que se debe complementar con las medidas a adoptar en los casos en que se requiera.

De este modo, evaluando el proceso de aprendizaje del alumnado y, por otro lado, la acción docente, en los tres momentos, inicial, procesual y final, se considera completo el proceso de evaluación del presente trabajo.

### **Implementación del programa: una pequeña muestra**

El afán de poder llevar a la realidad este trabajo, poder poner en práctica todos los conocimientos adquiridos y la creación de este programa de intervención, han sido motivo para que la presente alumna tratara de encontrar una oportunidad para implementar al menos una parte del diseño propuesto realizando una síntesis que pudiera materializarse mediante la experiencia de una semana en un centro escolar.

Dado que durante el transcurso de la elaboración de este programa también la alumna ha estado realizando sus prácticas externas, ha considerado que pudiera ser esta una oportunidad idónea para vincular el proceso práctico con su estudio para así poderlo acercar al ámbito profesional lo máximo posible dentro de sus posibilidades.

Para completar la formación del proceso de prácticas es necesario cumplir con una serie de requisitos, entre los cuales es necesario elaborar una unidad de aprendizaje sobre una temática de libre elección. Se consideró esta valiosa oportunidad para abordar la temática de este estudio y para ello se consultó la posibilidad a los tutores de ambos trabajos, quienes aceptaron la proposición.

De este modo, se considera que se ha podido realizar un enriquecimiento de ambas experiencias por varios motivos.

Por un lado, puede apreciarse un enriquecimiento de la memoria de prácticas ya que el diseño de la unidad de aprendizaje se ha fundamentado y construido a partir de una base sólida de conocimientos adquiridos tras la realización del marco teórico que se ha expuesto en este trabajo. Además, ha sido necesario hacer una adaptación sobre el programa diseñado, tanto en la

planificación y temporización, como para atender las diferencias sobre la audiencia a la que ha ido dirigido.

El programa contempla un aula compuesta por alumnado entre cinco y seis años, para los que realizan el servicio y la mayor parte de las actividades (alumnos ejecutores), y un aula de entre cuatro y cinco años para los que reciben el servicio (alumnos receptores). Sin embargo, en el caso real las edades para los alumnos ejecutores han sido entre tres y seis años y los receptores entre uno y medio y tres años. Esto ha sido así debido a las características del centro educativo real en el cual se ha hecho las prácticas externas; una escuela de cero a seis años con aulas mixtas de edad. Estas diferencias han requerido de unas adaptaciones en función de las capacidades evolutivas de los niños y las niñas dando como resultado el diseño de una unidad de aprendizaje de mayor complejidad que lo que hubiera requerido el diseño de una unidad de aprendizaje desde cero a partir de una temática libre, con tal de seguir cumpliendo con la misma filosofía, estructura de trabajo, estrategias metodológicas, enfoque pedagógico y fines educativos que el presente trabajo.

Por otro lado, se estima que esta decisión ha producido un enriquecimiento también en el presente ESTUDIO, dado que ha sido posible llevar a un escenario real el estudio y diseño realizado, la mejor manera para poder contrastar la información acerca de la implementación y así poder extraer conclusiones más rigurosas y profundas. Es cierto que ha tenido que ser a partir de una síntesis en vez del programa completo dado que no era viable la implementación total por motivos organizativos del centro, ya que la duración del programa podría suponer una irrupción considerable en el proyecto anual del centro que ya tenían planificado.

Por tanto, estos motivos se han valorado lo suficientemente meritorios como para realizar dicha síntesis que ha precisado de una serie considerable de adaptaciones como para significar un diseño de actividades diferente al expuesto y totalmente adaptado a los alumnos y alumnas y condiciones del centro real. Dicho centro se trata de una escuela privada, laica y bilingüe ubicada en la ciudad de Madrid en el distrito de Hortaleza. Su nombre es Wilka los Nidos y su perfil socioeconómico muestra familias de medios a altos ingresos económicos.

En cuanto a las actividades implementadas se recogen, como ya se mencionado, en una unidad de aprendizaje o proyecto denominado “Yo curo con Amor” que se compone de cinco actividades repartidas a lo largo de una semana:

- Primer día: Introducción a la meditación de la compasión de *mindfulness*.
- Segundo día: Conocimiento de las emociones básicas y transmisión de una visión de aceptación, todas las emociones son naturales y necesarias a pesar de que puedan ser agradables o desagradables.
- Tercer día: Las emociones en el cuerpo, el concepto de sufrimiento y la manera de aliviarlo.
- Cuarto día: El sufrimiento en el mundo, acciones nocivas y acciones benéficas que realiza el ser humano sobre el planeta.
- Quinto día: El taller sobre el “aprendizaje y servicio solidario”, la transferencia del aprendizaje anterior como servicio social.

A continuación, en la Tabla 3 se detalla las características de las actividades:

Actividad: “Yo curo con Amor”	
Actividad 1. Introducción a la meditación de la compasión de <i>Mindfulness</i>	
Temporización	40 minutos.

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar un vínculo afectivo con las actividades posteriores a través de su muñeco de apegó.</li> <li>- Iniciarse en la meditación que conlleva centrarse, calmarse y propiciar un sentimiento de aliviar el sufrimiento.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Esterillas, muñecos de apegó.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La docente habitual.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	Mediante esta actividad los alumnos dan a conocer al resto del grupo su muñeco de apegó relatando sus características y el motivo de su vínculo. Después se explica lo que significa meditar y se realiza un ejercicio de meditación de cinco minutos tumbados con el muñeco de apegó en su estómago al que se mece mediante la respiración para intentar aliviarlo debido al temor tras una pesadilla.
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se comunica mediante el habla o por gesto con el resto de sus compañeros y compañeras para presentar a su muñeco de apegó.</li> <li>- Muestra interés en la práctica de la meditación e intenta seguir las indicaciones dadas.</li> </ul>
<b>Actividad 2. Conocimiento de las emociones</b>	
<b>Temporización</b>	30 minutos.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar interés por la práctica de la meditación.</li> <li>- Aprender las emociones básicas y cómo se expresan.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Muñecos de apegó, goma Eva de colores, pegamento, tijeras, cartulinas de los mismos colores y fotografías de las emociones.</li> <li>- Espaciales: El aula habitual.</li> <li>- Humanos: La docente habitual.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	Los niños en corro, tras la meditación que se repite del día anterior, han de identificar las seis emociones básicas (miedo, ira, alegría, tristeza, asco sorpresa) a partir de fotografías y colocarlas en el arcoíris como símbolo de aceptación de estas. “Todas son necesarias y naturales”.
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene una actitud positiva ante la práctica de la meditación.</li> <li>- Es capaz de identificar y comunicar emociones.</li> </ul>
<b>Actividad 3. ¿Qué es el sufrimiento y cómo aliviarlo?</b>	
<b>Temporización</b>	40 minutos.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar la práctica de la meditación y sentimiento de compasión.</li> <li>- Iniciarse en el respeto y cuidado de las emociones.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<p>Materiales: Arcoíris y tarjetas de las emociones del día anterior, muñecos de apegó, telas rígidas para realizar un cuerpo humano, pegamento, pegatinas con forma de corazón, lana, pan rallado y botes de cereales de bebé.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaciales: Aula habitual.</li> <li>- Humanos: La docente habitual.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	Tras la realización de la meditación pertinente, los pequeños y pequeñas aprenden que las emociones se pueden encontrar en el cuerpo de manera efímera y cambiante en distintas zonas del cuerpo y

	que el sufrimiento ocurre cuando a estas mantenemos atrapadas o tapadas (de manera simbólica se encuentran en un bote que deben destapar). Para deshacer el sufrimiento podría ser bueno aceptarlas con respeto dejando que vuelen hasta su arcoíris y sustituyéndolas en el cuerpo por corazones.
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se esfuerza en concentrarse en la práctica de la meditación.</li> <li>- Colabora activamente y de manera positiva para manejar las emociones según las indicaciones en su manipulación.</li> </ul>
<b>Actividad 4. Aliviar el sufrimiento del mundo</b>	
<b>Temporización</b>	40 minutos.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar la práctica de la meditación en la compasión.</li> <li>- Despertar el interés por los problemas medioambientales y conocer algunas de sus soluciones.</li> <li>- Acercarse al concepto de globo terráqueo y del lugar donde habita el ser humano.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Muñeco de apego, pelota hinchable, pintura en aerosol azul para pintar la pelota, goma Eva para hacer los continentes, tijeras, pegamento, fotografías de problemas medioambientales, fotografías de soluciones a dichos problemas, velcro adhesivo.</li> <li>- Espaciales: Aula habitual.</li> <li>- Humanos: La docente habitual.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	Después de la pertinente meditación se presentan distintos problemas sobre el clima que afectan al planeta el cual está representado en 3D mediante una pelota gigante. Se ofrecen también distintas soluciones y los alumnos y las alumnas tiene que sustituir los problemas que se encuentran en el globo terráqueo por soluciones. Para acceder al globo terráqueo y hacer esas sustituciones realizan primero un pequeño circuito de psicomotricidad que simboliza el esfuerzo que supone transformar las acciones nocivas por acciones benéficas.
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se esfuerza en concentrarse en la práctica de la meditación.</li> <li>- Muestra interés por los problemas del clima y sus soluciones.</li> <li>- Identifica en el globo terráqueo el lugar donde habita tras la explicación dada.</li> </ul>
<b>Actividad 5. Taller “aprendizaje y servicio solidario”</b>	
<b>Temporización</b>	50 minutos.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar la práctica de la meditación en la compasión.</li> <li>- Participar en un proceso de transferencia de aprendizaje.</li> <li>- Colaborar para ayudar en el aprendizaje de otros.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: El mismo material que en la sesión anterior.</li> <li>- Espaciales: Aula de psicomotricidad.</li> <li>- Humanos: Docentes de las dos aulas participantes.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	Tras la pertinente meditación, el alumnado transfiere los aprendizajes que adquirió el día anterior para explicárselo a los pequeños y pequeñas del aula que recibe el servicio. Lo primero que hacen es explicar los distintos tipos de fotografías para después contarles lo que han de hacer con el globo terráqueo. Los niños que enseñan ayudan en el proceso de manipulación a los más pequeños contando con la ayuda del personal docente. Se hace de nuevo el circuito de

	psicomotricidad y esta vez cada alumno que ejecuta el servicio acompaña a otro que lo recibe.
<b>Criterios de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se esfuerza en concentrarse en la práctica de la meditación.</li> <li>- Muestra interés por comunicarse para transferir conocimiento adquirido sobre el clima.</li> <li>- Ayudar a otros para que puedan producir un aprendizaje.</li> </ul>

**Tabla 3.** Descripción de las actividades de la síntesis de la implementación sobre el proyecto “Yo curo con amor”. Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar este apartado se indica que en el Anexo 3 pueden visualizarse fotografías de la ejecución de las actividades.

## Conclusiones

Una retrospectiva acerca de la elaboración de este trabajo, a través de un riguroso ejercicio de revisión y análisis, permite realizar una serie de reflexiones que podrían ser de gran utilidad para futuros trabajos que propongan programas de intervención para fomentar el desarrollo de comportamientos prosociales en la primera infancia en colaboración a una educación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2021).

Como ya se describió en su momento, la finalidad de este proyecto consiste en ofrecer una alternativa práctica para el profesorado que se encuentre interesado en proyectos educativos que persigan un mejoramiento social, ciudadanos más participativos, comprometidos con su entorno, que sepan desenvolverse socialmente de manera positiva, que se sientan inclinados a mantener comportamientos positivos hacia los demás y tengan motivación para realizar acciones de mejora social, lo que se podría resumir en desarrollar comportamientos prosociales. Una definición aceptada por la comunidad científica sobre este término podría ser delimitada como “aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa ulterior” (Roche, 1998).

El origen en el que se fundamenta este trabajo, el fervor creciente en su investigación y creación ha sido la apuesta por el ser humano, por su gran capacidad para realizar acciones positivas a la sociedad. Es por ello por lo que se ha puesto tanto énfasis en otorgar la debida importancia al desarrollo de comportamiento prosociales como la vía para el progreso y avance de las comunidades (De Waal, 2011), dado que se considera esta la gran responsabilidad de la educación, como una de las herramientas más potentes para mejorar la sociedad.

Este plan de intervención está destinado a la primera infancia, confía en las capacidades del alumnado en la etapa de educación infantil para acometer acciones positivas de compromiso social, a pesar de la controversia que pueda haber para tener comportamientos que denoten empatía, e incluso altruismo, a diferencia de los que reducen a los niños en la primera infancia a no ser capaces de comprender el punto de vista ajeno hasta la edad en que da comienzo la educación primaria (Piaget, Inhelder, 1956). La revisión bibliográfica se apoya en la visión de que la primera infancia puede demostrar empatía hacia los que se encuentren en situaciones desfavorables para interactuar con ellos de manera positiva apoyándose en estudios como los de Eisenberg, con datos registrados desde los dos años (1999).

Para ello, esta propuesta se ha servido de dos estrategias metodológicas fundamentadas científicamente a través de la práctica, la meditación en la compasión del *mindfulness* y el “aprendizaje y servicio solidario”.

En la actualidad existe una amplia literatura científica que avala la efectividad de la práctica del *mindfulness* en el aula para obtener una reducción de la ansiedad, mejora en las relaciones interpersonales y mayores cotas de bienestar, entre otros (García-Campayo, Demarzo y Modrego, 2017). Más concretamente, la meditación en la compasión del *mindfulness* dispone también de recientes estudios que alientan sobre mejoras en: la flexibilidad cognitiva y el retraso de la gratificación, el desarrollo socioemocional, la competencia social, dominios de aprendizaje y salud (Flook, Goldberg, Pinger y Davidson, 2015). Todo ello apunta a una mejora en el desarrollo de comportamientos prosociales, lo que podría ayudar a la persona en el fomento de una mayor conciencia social, un mejoramiento de las habilidades emocionales y sociales que puede desarrollarse con la práctica. Estas ventajas son las que han llevado a elegir dicha metodología como ayuda al desarrollo sostenible de manera individual y en conciencia, por unos ciudadanos más conscientes y concienciados con la sociedad.

El “aprendizaje y servicio solidario” es una estrategia metodológica ya establecida en España y con un alto grado de aceptación dado a los numerosos proyectos que hoy en día pueden

verse implementados en escuelas de todo el territorio nacional, tal como puede observarse en la Red Nacional de Aprendizaje y Servicio (Zerbikas, 2022). Se ha elegido esta metodología para alcanzar el fin de este trabajo dado que permite realizar proyectos en los que se pone al alumnado en el centro del proceso para abordar necesidades detectadas en sus comunidades, analizando la realidad en la que viven e implicándolos con los destinatarios del servicio que realizan (Folgueiras y Luna, 2010), a la vez que los aprendizajes de los alumnos se planifican y mejoran (Tapia, 2005). Se trata de proyectos que disponen de una variedad de modelos que ofrecen un sistema de planificación y diseño, tal y como se mostró en el ejemplo de CLAYSS (2013), lo cual facilita la implementación y consecución de los objetivos marcados. De esta forma se estima que contar con esta metodología ayuda al alumnado a colaborar en el desarrollo sostenible de manera operativa y colectiva, por una ciudadanía más participativa, democrática y solidaria.

Ambas metodologías se han estudiado para combinarlas y producir una sinergia a través del planteamiento de una metodología propia. Dicha metodología estima la meditación en la compasión del *mindfulness* como una herramienta para generar un desarrollo personal individual y en conciencia y, además, considera al AySS como un medio para un desarrollo colectivo y operativo de los grupos que lo ejecutan. Como resultado se proporciona una nueva metodología que podría brindar una cooperación al desarrollo sostenible de doble nivel, individual y en conciencia, más otra operativa y colectiva. Se considera ventajoso, por tanto, fusionar ambas metodologías en una sola; una que haga hincapié en el trabajo personal e interior (metodología de la compasión) y otra que transforme los buenos deseos en acciones planificadas y ejecutadas por un colectivo en colaboración (metodología del AySS), de manera cuidadosamente secuenciada y progresiva. De este modo se considera completo el proceso cuando el objetivo es promover mejoras sociales que se lleven a término.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el concepto de compasión que expone este proyecto no es muy conocido en la sociedad occidental y podría generar rechazo hacia algunas personas que lo relacionan directamente con el tipo de debilidad humana que deprime a quien la practica (García-Campayo et al., 2016, pp.35-40). Muy al contrario, el enfoque de este estudio plantea la compasión como una fortaleza humana, “una orientación de la mente que reconoce el dolor y la universalidad del dolor en la experiencia humana, y la capacidad de afrontar dolor con amabilidad, empatía, ecuanimidad y paciencia” (Feldman y Kuyken, 2011, p.143), una orientación que puede practicarse de manera sistematizada, que puede desarrollarse y medirse de manera empírica (García Campayo, López del Hoyo, 2021, p.95).

Como consecuencia del desconocimiento de esta conceptualización, no sería de extrañar que la práctica de este tipo de meditación no disponga de un amplio registro de experiencias en el ámbito educativo. De hecho, no se han encontrado más experiencias que las mencionadas en este trabajo, y mucho menos, en la etapa de educación infantil (tan solo una en España y no específicamente para esta etapa), como sí se han podido registrar en la metodología de “aprendizaje y servicio solidario”. Es más, este proyecto podría tratarse de una novedad en el campo de la meditación en la compasión en España para la etapa de educación infantil, y más aún cuando resulta ser una combinación con el “aprendizaje y servicio solidario”, una composición metodológica de la que no se han encontrado otros hallazgos, lo que podría hacer concluir la innovación que introduce este trabajo y la necesidad de una formación al profesorado para llevar a cabo proyectos de esta tipología.

Es por ello por lo que el diseño de las actividades propuestas surge del imaginario de este trabajo y no guardan analogía con ninguno de los ejemplos expuestos. Por ello se creyó conveniente realizar una implementación sintetizada, para poder poner en práctica esta propuesta y sacar algunas conclusiones para posibles futuras vías de trabajo.



## *Prospectiva*

De la implementación sobre una síntesis del programa han podido extraerse ciertas consideraciones. Entre ellas, se ha podido constatar que la secuenciación y estructuración de los distintos temas resulta ventajosa para la introducción de los distintos conceptos: *mindfulness* (prestar atención al momento presente), el sufrimiento, la compasión, etc., ya que las alumnas y alumnos los fueron introduciendo y dando un uso adecuado tras las actividades. Además, la catalogación sobre emociones agradables y desagradables ha ayudado a que no manifestaran tanto rechazo a las emociones desagradables como antes de realizar la actividad que explicaba este aspecto. De este modo, al introducir el concepto de sufrimiento ha sido más sencillo explicar que es inherente a la vida de todo ser humano y es algo que en mayor o menor medida se puede aliviar.

Durante el diseño de la implementación, al ponerse manos a la obra para acercar las actividades a los niños, se ha creado como mejora en la estructuración interna de las actividades una descomposición en distintos momentos que ha resultado muy útil para establecer un orden en la actividad a la vez que generar sorpresa y un alto índice de participación: inicialmente había un momento para presentar el material y que idearan hipótesis sobre su uso (momento de la “sorpresa”), después otro momento para la meditación de cinco minutos, seguidamente otro para la explicación a través de preguntas guiadas para que construyeran su propio aprendizaje, después otro para la manipulación de materiales a través del juego y por último una reflexión conjunta sobre todo lo acontecido. Se considera que ha sido muy útil esta estructuración de cada actividad, ya que ha generado orden y rutinas que han aportado seguridad al alumnado y a la docente, dando como resultado un alto grado de participación y aprobación por parte del alumnado.

Así mismo, se ha observado que los alumnos y alumnas entre tres y seis años (los que daban el servicio), además de haber demostrado gran aceptación sobre las actividades, han aprendido en su mayoría los conceptos introducidos, se han interesado y realizado exitosamente la meditación en la compasión del *mindfulness*, han aprendido conocimientos sobre los problemas del medio ambiente y han sabido transferir un aprendizaje sobre ello a otros. Por otro lado, los alumnos que recibían el servicio no han dado muestra de entender sus explicaciones, aunque sí han mostrado poner atención en ello y ganas de participar en la actividad dejándose guiar por los mayores. Tras reflexionar, se entiende que la edad de los que reciben el servicio (de entre un año y medio a tres años) es demasiado pequeña para aprender tales conceptos de medio ambiente, por lo que sería conveniente considerar otra temática más apropiada a su edad dado que dieron muestra de disfrute sobre el resto de los aspectos de la actividad.

También se considera un punto de mejora posible considerar una formación de familias sobre las temáticas a trabajar para que puedan conocer los conceptos que se introducen, por si en algún contexto no hubiera acogida por los proyectos que conlleven hacer prácticas meditativas o que hablen del sufrimiento. Aunque este tipo de práctica meditativa se encuentra desapegada de la religión, sería conveniente esclarecer este punto para evitar posibles reticencias. Brindar información y realizar un pequeño taller que mostraría una práctica a los padres y madres sería de utilidad para hacer ese acercamiento entre escuela y familia tan necesario a la hora de emprender cualquier proyecto innovador.

Con todo ello, se puede concluir que la puesta en marcha de la implementación resultó exitosa y capaz de poder replicarse fácilmente en otros contextos dado que no precisaron de recursos adicionales a los que se cuenta habitualmente en cualquier centro educativo, no siendo necesarios solicitud de permisos añadidos, ni personal extraordinario, ni espacios especiales para tal fin. Esto también ocurre con el diseño del programa general propuesto.

Ello hace de esta propuesta una opción ventajosa con grandes posibilidades de variación y adaptación para docentes que se encuentren motivados en la cooperación al desarrollo

sostenible, en la apuesta por una educación que sustente personas participativas, comprometidas, colaborativas y compasivas, que quieran transformar su mundo en algo mejor, una educación integral que pone al amor en el centro de la felicidad del ser humano.

“Lo blando es más fuerte que lo duro; el agua es más fuerte que la roca, el amor es más fuerte que la violencia.” (Hermann Hesse, 1877-1962).

“La felicidad es amor, no otra cosa. El que sabe amar, es feliz” (Hermann Hesse, 1877-1962).

“Para tener esperanza se hace necesario creer en la bondad. ¿Podría el mundo haber prosperado sin compasión?” (María Soledad Ortiz).

## Referencias bibliográficas

- ACES. (2021). *Proyecto de intercooperación y de unión entre escuelas*. <http://cuentoscoop.aces-andalucia.es/>
- Alderfer, L., Lee, K. (27 de abril de 2020). *Mindful Monkey, Happy Panda / Cuento para introducir Mindfulness en niños*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=me-9rP0-pBw>
- Amundarain, M. G., & Pérez, Á. G. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38(3 Nov-Feb), 295-316.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., y Salvador, M. (2012). *Programa "Aulas Felices". Psicología Positiva aplicada a la educación*. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%c3%b3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>.
- Arpa, C. D. (2017). *Soltar con mindfulness: una vida plena y consciente de mi corazón al tuyo*. Akadía.
- Asociación de interioridad Horeb. (s.f.). *Programa Horeb de interioridad*. <https://mindfulnessytradicioncristiana.com/programa-horeb-de-interioridad/>
- Castro, I. C. B., & Abrantes, P. C. (2018). Imágenes en la explicación del comportamiento prosocial humano y su evolución. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 18(37), 239-271.
- Cebolla, A., Enrique, Á., Alvear, D., Soler, J., y García-Campayo, J. (2017). Psicología Positiva contemplativa: integrando *mindfulness* en la Psicología Positiva. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 12-18. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2816>.
- Cela. (2020). The Kindness Curriculum. <https://www.cela.org.au/publications/amplify!-blog/nov-2020/the-kindness-curriculum>.
- CLAYSS (2013). *Un itinerario para los proyectos de aprendizaje-servicio*. [https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/16\\_sem\\_materiales\\_13/material\\_22/3\\_Taller\\_1\\_Itinerario.pdf](https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/16_sem_materiales_13/material_22/3_Taller_1_Itinerario.pdf)
- Colegio Santo Ángel. (2018). *EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE - SERVICIO*. <http://desarrollo.alojate.net/redaps/wp-content/uploads/2019/12/proyecto-entrena-tu-corazc393n.pdf>.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Cosentino, A. C., & Solano, A. C. (2015). IVyF: validez de un instrumento de medida de las fortalezas del carácter de la clasificación de Peterson y Seligman (2004). *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 15(2), 99-122.
- Cuñado, M. J., García, A., & Martín, D. A. (s. f.). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio (1.a ed.)*. Santillana. <http://desarrollo.alojate.net/redaps/wp-content/uploads/2019/12/100-buenas-prc3a1cticas-de-aprendizaje-servicio-102342.pdf>
- Darwin, C. (1885). *La descendencia del hombre y la selección en relación al sexo*. Administración de la Revista de Medicina y Cirugía Prácticas.
- DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 12 de marzo de 2008, núm. 61, pp. 6-18.
- De Waal, F. (2011). *La edad de la empatía. Somos altruistas por naturaleza*. Tusquets.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda* (Vol. 24). Ediciones Morata.
- Elenapiens. (9 de febrero de 2017). *MUNDO SOSTENIBLE*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=qo3V6bGFCYc>.
- Feldman, C., y Kuyken, W. (2011). Compassion in the landscape of suffering. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 143-155. doi:10.1080/14639947.2011.564831.

- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a *mindfulness*-based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44.
- Folgueiras, P. y Luna, E. (2010). *El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Galante, J., Galante, I., Bekkers, M., y Gallacher, J. (2014). Effect of kindness-based meditation on health and well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1101. doi:10.17863/CAM.23958
- García-Campayo, J (s.f.). *Evaluación de la eficacia del "Programa de interioridad para crear Cultura de Cuidado de la Casa común desde la escuela", un programa creado y desarrollado por Carmen Jalón*. Red de Investigación en Actividades Preventivas y de Promoción de la Salud. [http://tradicioncristianaymindfulness.com/Preliminares\\_Investigacion.pdf](http://tradicioncristianaymindfulness.com/Preliminares_Investigacion.pdf)
- García Campayo, J., Cebolla, A., y Demarzo, M. (coords.). (2016). *La ciencia de la compasión. Más allá del mindfulness*. Alianza Editorial.
- García-Campayo, J., Demarzo, M., y Modrego, M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Alianza editorial.
- García-Campayo J, López del Hoyo Y, Navarro-Gil M. (2021). Contemplative sciences: A future beyond mindfulness. *World J Psychiatr*. 11(4): 87-93.
- García Pérez, F.F. y De Alba, N. (2008), ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, n. 270 (122).
- García Pérez, F.F. y De Alba Fernández, N. (2014). Città e cittadinanza nella scuola dell'infanzia. Un insegnamento per la formazione dei futuri maestri. *Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6*, 4/5, luglio-ottobre, monográfico "Educare alla cittadinanza attiva", pp. 267-270.
- Gil Gómez, J. et (2012). Una experiencia intergeneracional: innovación metodológica mediante la metodología del aprendizaje-servicio en educación infantil. *Quaderns Digitals*, 71.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 353-379.
- Gilbert, P. (2015). The evolution and social dynamics of compassion. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(6), 239-254. doi:10.1111/spc3.12176. [http://mail.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_825/a\\_11145/11145.pdf](http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_825/a_11145/11145.pdf)
- Gómez, O. Y. A., & Ortiz, O. L. O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 11(2), 115-120.
- Halsted, A. (2000). *Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio*. En Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario" Argentina.
- Halsted, A. (s.f.). Proyecto educativo y aprendizaje-servicio. [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.ucv.ve%2Fuploads%2Fmedia%2FAprendizaje\\_servicio\\_H%25C3%25A9ctor\\_Lamas\\_Per%25C3%25BA.doc&wdOrigin=BROWSELINK](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.ucv.ve%2Fuploads%2Fmedia%2FAprendizaje_servicio_H%25C3%25A9ctor_Lamas_Per%25C3%25BA.doc&wdOrigin=BROWSELINK)
- Happy Learning Español. (9 de mayo de 2017). Reducir, Reutilizar y Reciclar. Para mejorar el mundo | Videos Educativos para Niños. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cvakvfXj0KE>
- Healthy Minds, (2017). *Kindfulness curriculum plan de estudios de la amabilidad para niños entre tres y cinco años*. Universidad de Wisconsin-Madison: Healthy Minds innovations
- Jalón, C. M. (2021). Programa Horeb de Interioridad. Atención amorosa. <https://mindfulnessytradicioncristiana.com/programa-horeb-de-interioridad/>
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and*

- future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <http://institutpsychoneuro.com/wp-content/uploads/2015/09/Kabat-Zinn-2003.pdf>
- Learning to breathe. (2021). *A research-based mindfulness program for adolescents*. <https://learning2breathe.org/>.
- Little Baby Bum. (14 de diciembre de 2016). *Ser amable con los demás | Canciones infantiles | LittleBabyBum*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=O-RyznT4EC8>
- Loizzo, J. (2012). *Sustainable happiness. the mind science of wellbeing, altruism and inspiration*. Routledge.
- López, L. (2013). El programa TREVA (técnicas de relajación vivencial aplicadas al aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*(4), 35-46. [https://www.researchgate.net/publication/287999781\\_El\\_Programa\\_TREVA\\_tecnicas\\_de\\_Relajacion\\_Vivencial\\_Aplicadas\\_al\\_Aula\\_aplicaciones\\_eficacia\\_y\\_acciones\\_formativas](https://www.researchgate.net/publication/287999781_El_Programa_TREVA_tecnicas_de_Relajacion_Vivencial_Aplicadas_al_Aula_aplicaciones_eficacia_y_acciones_formativas)
- Lutz A, Brefczynski-Lewis JA, Johnston T, Davidson RJ. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise. *PLoS ONE*. 2008; 3(3): e1897. 26 <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0001897>. [PubMed: 18365029]
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Gobierno de España. (s. f.). *Agenda2030 - Objetivo 13. Acción por el clima. Agenda 2030*. <https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo13.htm>
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. Naciones Unidas. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf)
- Neff, K. D. (2004). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101.
- Ochoa Cervantes, A., Pérez Galván, L. M., & Salinas, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*. 76, 15-34.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Priore, A. A., & González Armario, M. M. (2016). *Mindfulness: Funciones ejecutivas, autocompasión y estados emocionales en estudiantes universitarios*. ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J.M., Battle, R., Bosch, C., Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Ediciones Octaedro.
- Puig, J. M.; Martín X. (2007). *Guía zerbikas I: Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao. Zerbikas Fundazioa. [http://www.caritasmadrid.org/sites/default/files/Guia1\\_APS\\_inicioproyecto.pdf](http://www.caritasmadrid.org/sites/default/files/Guia1_APS_inicioproyecto.pdf)
- RAE. (2021). *Compasión | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/compasion>.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.
- Rifkin, Jeremy.( 1996). Rethinking the mission of American Education. *Preparing the next generation for the Civil Society*. En Education Week, enero, p. 33.
- Ripplekindness. (2022). *The Ripple Kindness Project SEL Curriculum*. <https://ripplekindness.org/overview/>.
- Roche, R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Ciudad Nueva.
- Robledo, P., Acuña, T., Arbor, P. (22 de septiembre de 2019). *LA NUBE | Relajación de*

- Yoga (SHAVASANA) | MINIPADMINI (Yoga para niños y niñas)*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ea6ykVh7Y7U>
- Rodríguez, R. P., Arévalo, D. L., & González, O. C. (2017). Programa para la intervención psicopedagógica a escolares con dificultades en el aprendizaje. *LUZ*, 16(2), 102-111.
- Sánchez Collantes, M. (2020). *Identificar, expresar, comprender y regular las emociones básicas en Educación Infantil: Una propuesta educativa* (Tesis de pregrado). Universidad de Cantabria, Santander.
- Sánchez, G. (19 de mayo de 2021). *Canción: Somos el mar | Del cuento El pez más grande del mundo | Mindfulness y Medioambiente*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IOjW5FwzR8c>.
- Simon, V., Germer, C. (2011). *Aprender a practicar mindfulness*. Sello Editorial.
- Simon, P. (2014). El reencuentro científico con la compasión. En A. Cebolla, J. García-Campayo y M. Demarzo (eds.), *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad* (pp. 191-226). Alianza.
- Simon, V. (2017). *El corazón del mindfulness: la consciencia amable*. Sello Editorial.
- Smile and Learn. (26 de noviembre de 2020). *Las emociones básicas para niños - Alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=qBZSISGo4N1k>
- Tapia, M. N. (2005). *La pràctica solidària coma a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Universitat Oberta de Catalunya.
- Tapia, M<sup>a</sup> N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Ciudad Nueva.
- Territoriomascotas (s.f). DE QUÉ MANERA REALIZAR UN COMEDERO PARA PÁJAROS CON LATAS. (s. f.). [Imagen]. <https://www.territoriomascotas.net/es/comederos-para-pajaros-con-brik>
- Tirado, M., Turu, J. (19 de septiembre de 2019). *TENGO UN VOLCÁN - VIDEOCUENTO*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=08pCbS8xEa4>.
- Vago, D. R., y Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, selfregulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 296.
- UNESCO (1993). Discurso del Director General de la UNESCO. Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia. Montreal. *Human Rights Teaching*, núm. 8, pp. 26-33.
- UNESCO. (2021). *Educación para el desarrollo sostenible*. <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>
- Zerbikas. (2022). *Banco de experiencias*. <https://www.zerbikas.es/banco-de-experiencias/>.

## **Anexos**

### ***Anexo 1. Cuento de la actividad 1 del bloque 2 del tema 3***

Página 1.

En una granja lejana en un tiempo no muy lejano, vivía un niño llamado Valentín.

Una noche en que la que le rugía el estómago, se acercó hasta la cocina, pero se llevó un buen susto cuando descubrió que... “¡alguien había saqueado la nevera!”

Página 2.

Escuchó ruidos desde la ventana y su cara se llenó de espanto. ¿Qué era aquello que se estaba comiendo su comida y lo había dejado todo hecho un desastre?

—¡Qué horror! ¡Mis plantas del huerto se han convertido en plantas mutantes! —exclamó Valentín aterrorizado.

Página 3.

Valentín se acercó temeroso con una linterna y se atrevió a gritarles que se fueran. Un tomate, un brócoli y una manzana con caras enloquecidas le arrojaron barro maloliente a su cara y le dijeron:

—¡Vete tú! Si en cinco días no estás fuera de tu casa la destrozaremos y tus padres te echarán la culpa. Esto pasará porque lo haremos de noche cuando nadie nos vea, y por el día seremos de nuevo plantas normales.

—¡Nadie te creerá y todos te odiarán! —se rieron a carcajadas las plantas mutantes.

Página 4.

A la mañana siguiente, Valentín contó a sus padres todo lo sucedido. Sus padres creyeron que era otra de sus historias inventadas puesto que, al mirar por la ventana, todas las plantas reposaban normales sobre su huerto.

Con lo que Valentín esperó a que llegara la noche para grabar con su móvil las plantas mutantes en acción. Pero... ¡Oh, no! ¡Las plantas detectaron los objetos electrónicos y explotaron su móvil con un rayo infrarrojo de superpotencia!

Página 5.

Valentín no se rindió fácilmente y decidió acudir en busca de su amiga científica Calculitas para que le ayudara.

Calculitas no dudó de la palabra de su amigo pues, poseía un cerebro curioso y atrevido, que le hacía siempre querer saber más de todas las cosas.

— ¡Es increíble!, pero te creo —le animó su amiga—. Porque en este mundo loco todo es posible, lo bueno y lo malo. Algo está volviendo locas a las plantas y creo que sé cuál podría ser el motivo —argumentó Calculitas.

Página 6.

Calculitas le explicó que existe un fenómeno llamado “Efecto Invernadero” que es como una nube que nos protege de que el calor del sol se vaya rápidamente y que en la Tierra haga mucho frío. Sin embargo, cuando mandamos a esa nube mucha contaminación “aire sucio”, la nube no funciona bien, se pone gris y la tierra se vuelve demasiado caliente, y eso es muy malo para todos los seres vivos.

—¡Seguramente por eso las plantas pueden estar volviéndose locas! —concluyó Calculitas.

Página 7.

De este modo, Valentín convenció a Calculitas para grabar un vídeo que explicara todo ese desastre y animar a la gente a que contaminara menos.

Lamentablemente, la gente no le creyó y los otros niños se rieron de él en el colegio al enterarse de su historia.

Así que Valentín volvió llorando desconsolado a la casa de Calculitas diciéndole que como nadie le creía se iba a ir de su casa esa misma noche.

Página 8.

En ese instante, una brillante idea pasó por la mente de Calculitas: “Secuestramos una planta por el día, ya que a esa hora están durmiendo, y la llevamos al centro de la ciudad por la noche, para que todos la vean cuando está enloquecida”.

Cuando llegaron al centro de la ciudad y sacaron al brócoli loco, mucha gente huyó despavorida, y otros valientes sacaron sus móviles para grabarla pataleando. Suerte que, al ser tantos móviles, una planta sola no pudo romperlos todos, y aquel vídeo pudo verse por millones de personas en Internet.

Página 9.

Entonces, toda la gente acordó hacer el “día del gran apagón”: durante un día completo la gente debía apagar los equipos electrónicos, no usar el coche y las fábricas debían limpiar sus chimeneas.

Página 10.

Al hacer todo esto, la nube del “Efecto invernadero” mejoró su aspecto y ahora era más azul, perdiendo un poco su color gris. Después, comenzó a llover suavemente limpiando así toda la Tierra. De esta forma, las plantas del huerto de Valentín dejaron de ser plantas mutantes por la noche.

Valentín agradeció a su amiga toda su ayuda con un fuerte abrazo. Y Calculitas le dijo: “Me alegro de que todo haya vuelto a la normalidad, pero recuerda, un solo día no basta, serán necesarios más esfuerzos cada día, si no las plantas pueden volver al ataque, o quien sabe si más cosas mutantes...”.

FIN

Cuento elaborado por: María Soledad Ortiz Treviño y Ana Valdecantos Migueláñez.



## Anexo 2. Herramientas de evaluación

### Rúbrica de evaluación inicial y final del alumnado

Para la recogida de la información en la evaluación inicial, de cara a que sea lo más ágil posible, ya que se hará durante el transcurso de las actividades en la parte de preguntas iniciales, se tomará como valor por defecto el “no conseguido” dado que el alumnado aún no ha realizado el aprendizaje que le brinda la actividad y se sobreentiende que aún no lo posee, salvo que manifiesten lo contrario en el proceso de preguntas, siendo de este modo anotada su inicial para con posterioridad poder terminar de cumplimentar la información también en la evaluación final. Este proceso de preguntas trata de acercarse a la técnica de la mayéutica para tratar de despertar su conocimiento previo y hacerlo patente para que de manera cooperativa construyan un conocimiento a partir de sus propios saberes tácitos.

Para la evaluación final, dado que se ejecuta al final de la implementación del plan, no precisa de anotar datos por defecto en el momento, sino que se trata de un momento fuera del transcurso del plan en el que ya se dispone de tiempo suficiente para revisar toda la información recogida sobre la evaluación inicial, la procesual y las producciones del alumnado para poder responder a la rúbrica de nuevo.

Rúbrica de evaluación inicial y final del alumnado			
Temas	No conseguido	En proceso	Conseguido
1. Conocimientos <i>mindfulness</i> en la compasión	No identifica la palabra <i>mindfulness</i> con prestar atención y no sigue casi ninguna de las indicaciones de la meditación.	En ocasiones identifica la palabra <i>mindfulness</i> con prestar atención y se esfuerza por seguir algunas de las indicaciones de la meditación.	Identifica la palabra <i>mindfulness</i> con prestar atención y puede responder a preguntas sobre ello. Sigue todas las indicaciones de la práctica de la meditación.
2. Las emociones	No conoce al menos 3 de las emociones básicas o no sabe expresar al menos 3 de ellas. No muestra aceptación por tratar bien ninguna de las emociones.	Conoce al menos 3 de las emociones básicas y puede expresarlas. Comprende lo que significa darles un trato amable, aunque pueda desaprobado alguna de ellas.	Conoce las 6 emociones básicas (alegría, miedo, ira, asco, tristeza, sorpresa) y sabe expresarlas. Muestra aceptación de todas ellas ya que no muestra desaprobación por un trato amable (dar amor) de ninguna.
3. Calmarse y resolver problemas	Rara vez puede calmarse en situaciones de conflicto y apenas se esfuerza por resolverlas de manera pacífica.	Se esfuerza por calmarse en situaciones conflictivas, aunque no siempre lo consigue y a veces se esfuerza por tratar de resolverlas.	Es capaz de calmarse en situaciones conflictivas y se esfuerza con frecuencia por tratar de resolver

			pacíficamente los conflictos.
<b>4. Entendimiento del sufrimiento</b>	No sabe relacionar el sufrimiento con las emociones. Puede o no saber algo sobre que las emociones se sienten en el cuerpo.	Relaciona el concepto de sufrimiento con las emociones desagradables sin importar si son bien tratadas. Puede identificar alguna emoción de este tipo en su cuerpo.	Relaciona el concepto de sufrimiento con las emociones desagradables que no son bien tratadas o gestionadas (“están atrapadas”) e identifica partes de su cuerpo donde pueden alojarse.
<b>5. Compasión ante el sufrimiento</b>	No es capaz de expresar emociones desagradables con calma o, si puede, no es capaz de ponerse en la situación de los otros ante una situación de sufrimiento.	En ocasiones, es capaz de expresar emociones desagradables con cierta calma. A veces se pone en la situación de los otros ante una situación de sufrimiento y demuestra respeto.	Es capaz de expresarse de manera calmada sobre emociones desagradables. Puede ponerse en la situación de otras personas ante una situación de sufrimiento y generar buenos deseos.
<b>6. Compasión por el planeta</b>	No se muestra interesado ante daños que afectan al planeta y no entiende que la naturaleza brinde aportes positivos al planeta.	Muestra interés por daños producidos al planeta y reconoce aportes positivos que brinda la naturaleza al planeta.	Demuestra desagrado ante daños producidos al planeta y es capaz de generar ideas para aportar soluciones. Reconoce los aportes positivos que la naturaleza brinda al planeta.
<b>7. Medio ambiente y problemática</b>	No muestra interés por los conceptos de cambio climático y sostenibilidad. Se muestra indiferente ante los daños al planeta.	Muestra interés por los conceptos de cambio climático y sostenibilidad. Tras explicar los principales problemas medioambientales entiende que son	Conoce los conceptos de cambio climático y sostenibilidad. Reconoce los principales problemas medioambientales y sabe clasificar

		daños al planeta.	ejemplos mostrados.
8. Medidas de mejora del medio ambiente	No comprende la diferencia entre daños y soluciones al medio ambiente. No se interesa por las acciones de reciclar, reutilizar y reducir.	Se esfuerza en comprender soluciones a daños del medio ambiente, aunque en ocasiones no sepa explicarlos bien. Entiende alguna de las acciones de reciclar, reutilizar y reducir.	Conoce algunas soluciones frente a los daños al medio ambiente. Sabe poner ejemplos para las acciones de reciclar, reutilizar y reducir.
9. Conocimientos de AySS	No muestra interés por ayudar a otros a que aprendan. Le cuesta mostrar respeto hacia el resto del alumnado.	Muestra interés por aprender técnicas para enseñar a otros. Trata con respeto al resto de alumnado.	Es capaz de transferir conocimiento a otros y muestra disposición por ayudar a que otros aprendan.
10. Implantación de AySS	No es capaz de transferir conocimiento aprendido. No demuestra interés por cooperar o ayudar a otros.	Puede transferir algo de conocimiento aprendido, aunque el modo no se ajuste a su audiencia. Se esfuerza por ayudar o cooperar para que otros aprendan.	Transfiere conocimiento utilizando pautas aprendidas con anterioridad. Muestra agrado por ayudar o cooperar para que otros aprendan.

**Tabla 4.** Rúbrica para la evaluación inicial y final del alumnado. Fuente: Elaboración propia.

#### Tabla de evaluación procesual del alumnado

Esta tabla se utiliza durante el transcurso de las actividades a partir de que finaliza la evaluación inicial, es decir, después de las preguntas iniciales de cada actividad hasta que finaliza cada una de ellas. Para ello se utiliza los criterios de evaluación de las actividades y, dado que el momento es solo durante el transcurso de cada actividad, este tiempo es muy limitado, por lo que, para ahorrar tiempo, el resultado por defecto será que lo ha conseguido (SÍ) salvo que se observe lo contrario, para lo que habrá que anotar la inicial del alumno o alumna que se observe que no lo haya conseguido y, así, para terminar de cumplimentar la tabla con la información por defecto al final de la jornada.

Cuestionario de evaluación procesual	
Ítem	Respuesta
<b>Bloque 1</b>	
<b>Tema 1. Introducción al <i>mindfulness</i> en la compasión y atención a la respiración</b>	
- Es capaz de exponer ejemplos de lo que significa prestar atención plena.	
- Muestra interés y participa mostrando su opinión.	
- Sigue las instrucciones dadas por el docente.	

- Se mantiene concentrado y respirando con calma realizando las acciones que requieren atención plena.	
<b>Tema 2. Las emociones</b>	
- Realiza un dibujo en el que muestra las partes de su cuerpo e identifica emociones.	
- Muestra interés y expresa su opinión.	
- Muestra interés y respeto por las emociones y expresión de vivencias de los demás.	
- Participa o demuestra aprobación por el trato amable a las emociones.	
<b>Tema 3. Calmarse y resolver problemas</b>	
- Respeta el turno de palabra y opiniones de los demás.	
- Utiliza la lengua oral para resolver situaciones reales.	
- Muestra interés por las explicaciones dadas y las narraciones.	
- Se concentra en realizar correctamente los ejercicios.	
<b>Tema 4. Entender el sufrimiento propio y de otras personas</b>	
- Expresa sus emociones a través del lenguaje oral y plástico.	
- Entiende lo que significa el concepto sufrimiento y cómo puede manifestarse en el propio cuerpo.	
- Demuestra interés y participa para entender los sentimientos de los otros.	
- Crea ideas para poner solución al sufrimiento de los otros.	
<b>Tema 5. Mostrarse compasivo ante el sufrimiento propio y de otras personas</b>	
- Es capaz de evocar situaciones difíciles con calma.	
- Actúa de manera sosegada ante las emociones desagradables.	
- Manifiesta buenos deseos cuando imagina a un amigo o amiga sufriendo.	
- Trata con respeto y valoración al resto de compañeras y compañeros durante el transcurso de la actividad.	
<b>Tema 6. Conectar de manera amable con nuestro planeta</b>	
- Demuestra interés y aprecio a animales o plantas.	
- Expresa desacuerdo mediante el lenguaje oral o plástico sobre daños producidos por el ser humano a la naturaleza.	
- Crea ideas sobre aportes positivos que brinda la naturaleza.	
- Ha expresado formas en que el ser humano puede ayudar.	
<b>Bloque 2</b>	
<b>Tema 1. Medio ambiente y su problemática</b>	
- Demuestra interés por el problema del cambio climático y el concepto de sostenibilidad.	
- Aporta alguna información sobre el conocimiento de cambio climático.	
- Sabe clasificar correctamente el tipo de problema medioambiental según la clasificación propuesta.	

- Ha demostrado interés por conocer los efectos que supone el cambio climático.	
<b>Tema 2. Principales medidas para la mejora del medio ambiente</b>	
- Trae de casa información y la sabe explicar sobre acciones para mejorar el clima.	
- Ha mencionado ejemplos de reducir, reciclar y reutilizar.	
- Clasifica debidamente los materiales traídos según las acciones reciclar, reutilizar y reducir.	
- Puede explicar ejemplos sobre cómo realizar esas acciones frente a los objetos traídos.	
<b>Tema 3. Preparación de los talleres de aprendizaje</b>	
- Representa correctamente los conceptos referidos en el cuento a través del dibujo.	
- Narra de manera comprensible los conceptos y la historia que se refleja en sus dibujos.	
- Ha realizado con éxito todos los pasos para hacer el comedero de pájaros.	
- Muestra interés en ayudar y entender a los demás.	
<b>Tema 4. Impartición de taller para la clase de segundo de infantil</b>	
- Expone de manera clara, organizada y comprensible para su audiencia conceptos aprendidos sobre medioambiente, la problemática del efecto invernadero y algunas acciones de mejora.	
- Consigue dar instrucciones para que los aprendices hagan los pasos adecuados en la realización de la actividad.	
- Muestra actitud de ayuda y cooperación respetando a los demás.	

**Tabla 5.** Tabla de evaluación procesual del alumnado. Fuente: Elaboración propia.

#### Rúbrica de evaluación inicial y final de la actuación docente

La evaluación inicial y final sobre la acción docente precisa de una rúbrica de evaluación que se describe mediante la Tabla 6. El motivo de utilizar la misma tabla es poder comprobar que se ha cumplido con todos los pasos del diseño antes de comenzar con la implementación y poder comprobar con posterioridad las expectativas iniciales con respecto al resultado de la implementación del plan y tras el análisis de los resultados del alumnado. Solo cabe destacar que el último apartado de mejoras al proceso no puede ser contestado hasta la evaluación final dado que es necesario que antes se haya implementado el plan.

<b>Rúbrica de evaluación inicial y final de la actuación docente</b>			
<b>Objetivos</b>	Menos de la mitad de los objetivos de cada actividad son cuantificables, se explican claramente y conectan con los objetivos del plan.	Al menos más de la mitad de los objetivos de cada actividad son cuantificables, se explican claramente y conectan con los objetivos del plan.	Los objetivos del desarrollo de las actividades son cuantificables, se explican claramente y conectan con los objetivos del plan al menos al 80%.

<b>Contenidos</b>	Los contenidos no se ajustan al nivel de capacidad del alumnado como para que sean capaces de conseguir los objetivos del plan al menos en un 60%.	La mayoría de los contenidos del programa se ajustan al nivel de capacidad del alumnado como para que sean capaces de conseguir los objetivos del plan al menos en un 60%.	Los contenidos del programa se ajustan al nivel de capacidad del alumnado como para que sean capaces de conseguir los objetivos del plan al menos en un 80%.
<b>Metodología</b>	La metodología no permite en la mayoría de las situaciones que el alumnado sea capaz de alcanzar los objetivos de cada actividad, impidiendo que pueda alcanzarse al menos el 60% de los objetivos del plan.	La metodología permite en la mayoría de las situaciones que el alumnado sea capaz de alcanzar los objetivos de cada actividad, permitiendo que puedan alcanzarse al menos el 60% de los objetivos del plan.	La metodología permite desarrollar las actividades de manera que el alumnado sea capaz de alcanzar los objetivos de cada actividad, permitiendo que puedan alcanzarse al menos el 80% de los objetivos del plan.
<b>Actividades</b>	Las actividades diseñadas no permiten en su mayoría alcanzar los objetivos de cada actividad y alcanzar al menos el 60% de los objetivos del plan.	Las actividades diseñadas en su mayoría permiten alcanzar los objetivos de cada actividad y al menos permite alcanzar el 60% de los objetivos del plan.	Las actividades diseñadas contribuyen a la consecución de los objetivos de las actividades y, a su vez, a alcanzar los objetivos del plan en al menos un 80%.
<b>Recursos</b>	Los recursos de las actividades en ocasiones no son suficientes teniendo de manera frecuente que utilizar algún recurso adicional no contemplado con anterioridad y que resulta ser un obstáculo en el seguimiento del plan teniendo que pedir permisos fuera del ámbito del docente.	Los recursos de las actividades casi siempre son solo los necesarios teniendo solo de manera circunstancial la necesidad de utilizar algún recurso adicional no contemplado con anterioridad, pero que no resulta ser un obstáculo en el seguimiento del plan.	Los recursos de las actividades son solo los necesarios y suficientes para el correcto desarrollo de las actividades y se pueden obtener sin dificultades no contempladas con anterioridad, de manera que no son un obstáculo en la implementación del plan.

<b>Evaluación</b>	La evaluación del alumnado no contempla pautas observables y objetivables al menos en un 60 % que sirven como indicativo de que se está cumpliendo los objetivos del plan.	La evaluación del alumnado contempla pautas observables y objetivables al menos en un 60 % que sirven como indicativo de que se está cumpliendo los objetivos del plan.	La evaluación del alumnado puede contemplar pautas observables y objetivables en al menos un 80% que sirven como indicativo de que se están cumpliendo los objetivos del plan.
<b>Mejoras al proceso</b>	Menos del 60% de los casos ha seguido un plan de mejora continuada del proceso de implementación del plan, diseñando y aportando mejoras a partir de la evaluación procesual del docente.	Al menos en el 60% de los casos se ha seguido un plan de mejora continuada del proceso de implementación del plan, diseñando y aportando mejoras a partir de la evaluación procesual del docente.	Se ha seguido un plan de mejora en más del 80% de los casos que ha evaluado el proceso de implementación del plan, diseñando y aportando mejoras a partir de la evaluación procesual del docente.

**Tabla 6.** Rúbrica de evaluación inicial y final de la acción docente. Fuente: Elaboración propia.

#### Tabla de evaluación procesual de la actuación docente

En cuanto a la evaluación procesual de la actuación del docente utiliza la Tabla 7 como herramienta para recabar la información tras cada actividad durante el proceso de implementación con el fin de asegurar que se evalúan posibles mejoras a implementar en las siguientes actividades, como todo proceso de mejora continua necesita. Se trata de una batería de preguntas cuyas respuestas posibles son un SÍ o un NO que propicie la reflexión como para diseñar los cambios o adaptaciones que fueran necesarios.

<b>Cuestionario de evaluación procesual a la actuación docente</b>	
<b>Ítem</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Bloque 1</b>	
<b>Tema 1. Introducción al <i>mindfulness</i> en la compasión y atención a la respiración</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha recogido la información de la evaluación procesual del alumnado durante las sesiones.</li> <li>- Se ha revisado la información ese mismo día y se ha completado en caso de que fuera necesario.</li> <li>- Se ha evaluado la información para ver si es necesario realizar alguna mejora.</li> <li>- Se ha pensado alguna solución y cómo implementarla en la siguiente sesión.</li> </ul>	
<b>Tema 2. Las emociones</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha podido realizar las modificaciones planeadas tras el análisis del resultado de la anterior sesión para el proceso de mejora.</li> </ul>	

- Se ha recogido la información de la evaluación procesual del alumnado durante las sesiones.
- Se ha revisado la información ese mismo día y se ha completado en caso de que fuera necesario.
- Se ha evaluado la información para ver si es necesario realizar alguna mejora.
- Se ha pensado alguna mejora y cómo implementarla en la siguiente sesión.

### **Tema 3. Calmarse y resolver problemas**

- Se ha podido realizar las modificaciones planeadas tras el análisis del resultado de la anterior sesión para el proceso de mejora.
- Se ha recogido la información de la evaluación procesual del alumnado durante las sesiones.
- Se ha revisado la información ese mismo día y se ha completado en caso de que fuera necesario.
- Se ha evaluado la información para ver si es necesario realizar alguna mejora.
- Se ha pensado alguna mejora y cómo implementarla en la siguiente sesión.

### **Tema 4. Entender el sufrimiento propio y el de otras personas**

- Se ha podido realizar las modificaciones planeadas tras el análisis del resultado de la anterior sesión para el proceso de mejora.
- Se ha recogido la información de la evaluación procesual del alumnado durante las sesiones.
- Se ha revisado la información ese mismo día y se ha completado en caso de que fuera necesario.
- Se ha evaluado la información para ver si es necesario realizar alguna mejora.
- Se ha pensado alguna mejora y cómo implementarla en la siguiente sesión.

### **Tema 5. Mostrarse compasivo ante el sufrimiento propio y de otras personas**

- Se ha podido realizar las modificaciones planeadas tras el análisis del resultado de la anterior sesión para el proceso de mejora.
- Se ha recogido la información de la evaluación procesual del alumnado durante las sesiones.
- Se ha revisado la información ese mismo día y se ha completado en caso de que fuera necesario.
- Se ha evaluado la información para ver si es necesario realizar alguna mejora.
- Se ha pensado alguna mejora y cómo implementarla en la siguiente sesión.

### **Tema 6. Conectar de manera amable con nuestro planeta**

- Se ha podido realizar las modificaciones planeadas tras el análisis del resultado de la anterior sesión para el proceso de mejora.



- Se ha recogido la información de la evaluación procesual del alumnado durante las sesiones.
- Se ha revisado la información ese mismo día y se ha completado en caso de que fuera necesario.
- Se ha evaluado la información para ver si es necesario realizar alguna mejora.
- Se ha pensado alguna mejora y cómo implementarla en la siguiente sesión.

## **Bloque 2**

### **Tema 1. Medio ambiente y su problemática**

- Se ha podido realizar las modificaciones planeadas tras el análisis del resultado de la anterior sesión para el proceso de mejora.
- Se ha recogido la información de la evaluación procesual del alumnado durante las sesiones.
- Se ha revisado la información ese mismo día y se ha completado en caso de que fuera necesario.
- Se ha evaluado la información para ver si es necesario realizar alguna mejora.
- Se ha pensado alguna mejora y cómo implementarla en la siguiente sesión.

### **Tema 2. Principales medidas para la mejora del medio ambiente**

- Se ha podido realizar las modificaciones planeadas tras el análisis del resultado de la anterior sesión para el proceso de mejora.
- Se ha recogido la información de la evaluación procesual del alumnado durante las sesiones.
- Se ha revisado la información ese mismo día y se ha completado en caso de que fuera necesario.
- Se ha evaluado la información para ver si es necesario realizar alguna mejora.
- Se ha pensado alguna mejora y cómo implementarla en la siguiente sesión.

### **Tema 3. Preparación de los talleres de aprendizaje**

- Se ha podido realizar las modificaciones planeadas tras el análisis del resultado de la anterior sesión para el proceso de mejora.
- Se ha recogido la información de la evaluación procesual del alumnado durante las sesiones.
- Se ha revisado la información ese mismo día y se ha completado en caso de que fuera necesario.
- Se ha evaluado la información para ver si es necesario realizar alguna mejora.
- Se ha pensado alguna mejora y cómo implementarla en la siguiente sesión.

### **Tema 4. Impartición de taller para la clase de segundo de infantil**

- Se ha podido realizar las modificaciones planeadas tras el análisis del resultado de la anterior sesión para el proceso de mejora.

- Se ha recogido la información de la evaluación procesual del alumnado durante las sesiones.
- Se ha revisado la información ese mismo día y se ha completado en caso de que fuera necesario.
- Se ha evaluado la información para ver si es necesario realizar alguna mejora.
- Se ha pensado alguna mejora y cómo implementarla en la siguiente sesión.

**Tabla 7.** Tabla de evaluación procesual sobre la acción docente. Fuente: Elaboración propia.

## **Educación sensible: una propuesta para adecuar la docencia a la sensibilidad de cada estudiante**

M<sup>a</sup> Cristina Rodríguez Álvarez y Luis Manuel Martínez Domínguez

### **Resumen**

Este trabajo pretende ser una reivindicación de la emoción y la sensibilidad en el sistema educativo ya que a través de ellas se puede conseguir un Mundo mejor.

Su motivación parte de la pertenencia a una generación en la que la emoción está muy lejos de ser valorada y donde la sensibilidad es algo a batir ya que te convierte en un ser no apto para la vida.

En el trabajo se realiza una revisión bibliográfica de la valoración de la emoción y su separación de la cognición a lo largo de la historia, así como una revisión de la Teoría de Desintegración Positiva de Dabrowski y un acercamiento a las nuevas teorías de aprendizaje basadas en la Emoción, para todo tipo de alumnado, que nos permitirían alcanzar un desarrollo evolutivo superior del ser humano.

**Palabras clave:** Sistema Educativo, Dabrowski, Emoción, Desintegración Positiva, Alta Sensibilidad, Superdotación Intelectual

### **Introducción**

Este trabajo pretende realizar una reivindicación de la emoción y la sensibilidad en el sistema educativo ya que a través de ella es posible conseguir un mundo mejor. Su motivación parte de la pertenencia a una generación en la que la emoción está muy lejos de ser valorada y donde la sensibilidad es algo a batir ya que te convierte en un ser no apto para la vida. No les faltaba razón, ya que la emoción sin habilidades que permitan gestionarla y controlarla incluso es un fracaso anunciado.

¿En qué momento la emoción y la razón se separan? Y, sobre todo, ¿en qué momento se da más valor a una que otra? El interés por el desarrollo cognitivo y las habilidades intelectuales han fabricado cantidades ingentes de material, con el objetivo de aprovechar al máximo y desarrollar estas capacidades que hasta hace muy poco eran consideradas como “capacidades VIP” y que supuestamente ayudaban tanto al progreso de la Sociedad como a los que la habitamos; mientras ocurre todo esto en una parte del mundo, el mundo Occidental, en la otra parte, el mundo Oriental, no descuidan ni la emoción ni la sensibilidad. Hoy miramos allí en búsqueda de recursos y

sistemas que nos permitan habitar en el Bienestar Tal y como indica Davidson tras conocer al Dalai Lama, (lo cual ha supuesto un antes y un después en su vida). El conocimiento, aplicación y contraste de que el cultivo de las emociones positivas genera un cerebro sano y un cerebro que puede aprender dejan de manifiesto que cuando las emociones negativas o perturbadoras habitan la mente se pierde capacidad de aprendizaje (Davidson, Entrevista La Vanguardia, primavera 2017). No sólo se trata de que las emociones negativas perturbaban el aprendizaje sino que las emociones positivas además de favorecerlo podrían ser para algunos autores innatas al ser humano (Bloom y Tomasello, Reporte mundial de la Felicidad, 2015)

La competencia emocional ha de priorizarse y preceder al aprendizaje de valores y resto de competencias, como demuestra la neurociencia afectiva, ya que el bienestar en la vida adulta está en juego (Davidson, 2015). Esta afirmación recogida en la entrevista que el divulgador español por antonomasia Eduard Punset realiza a Richard Davidson, lleva a un recuerdo y agradecimiento por su contribución al acercamiento de la inteligencia emocional y las emociones en España, así como a una visión de apertura general que ha ido transmitiendo en todas sus obras. Gracias Eduard.

Llevada por esta inquietud se realiza una revisión bibliográfica de la consideración del mundo de las emociones porque ello permite entender la concepción actual, así como su diferente interpretación cultural y su aplicación en la educación, entendiendo como educación la capacitación para la Libertad y en esa libertad el desarrollo de la Felicidad, (Martínez-Domínguez, 2014) y que por supuesto incluye la adquisición del resto de competencias consideradas en el currículo, pero asumiendo que la competencia emocional es una necesidad que hoy por hoy no está cubierta.

Se les debe a Salovey y Mayer la primera definición del concepto Inteligencia emocional:

“Un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Molero, Saiz y Martínez, 1998, p.25).

Sin embargo, se le debe al gran estudioso y teórico del concepto inteligencia emocional Daniel Goleman la popularización, conocimiento y uso del término gracias a su libro Inteligencia Emocional donde es identificada ésta como el autocontrol o autorregulación de las emociones como uno de sus principales componentes junto al autoconocimiento emocional, la automotivación, empatía y relaciones o habilidades sociales. (1996)

La palabra emoción proviene de la palabra latina "emovere" que significa mover o desplazar, relacionándola desde el punto de vista educativo se puede considerar que la emoción positiva mueve al ser humano hacia su propia realización y este movimiento o plasticidad, como demuestra una vez más la neurociencia afectiva se da en la confluencia como unidad de cuerpo y mente.

Se expone la visión histórica de la emoción desde los clásicos como Platón o Aristóteles pasando por los pensadores religiosos como San Agustín y Santo Tomás de Aquino, los pensadores racionalistas como Descartes, Spinoza o Kant, los empiristas y materialistas como Telesio, Hume y Hobbes; cabe mencionar que la concepción de Telesio sobre las emociones como fuerzas contrarias (Casado y Colomo, 2006, p.6) nos deriva a Dabrowski y su Teoría de la Desintegración Positiva (TDP) (1964)

En este estudio sobre la emoción no dejamos de lado a los evolucionistas como Spencery Darwin, a los ilustrados y moralistas como Rousseau y Pascal, este último identifica los sentimientos como

“principio autónomo de las emociones” (Casado y Colomo, 2006, p.6) y los considera como “fuente de conocimientos específicos” (Casado y Colomo, 2006, p.6).

Tal y como se ve en la consideración histórica de las emociones, la expresión de los sentimientos, principalmente si se produce en una alta intensidad, es asimilable a una situación fuera de control siendo relacionada con una inestabilidad social sancionada socialmente.

Kazimierz, Dabrowski psicólogo, psiquiatra y médico polaco recoge este desprecio y le da la vuelta, no sólo la considera como una sobreexcitabilidad que engendra un potencial de desarrollo, sino que además este potencial de desarrollo no es menos importante que el generado por una sobreexcitabilidad cognitiva, estableciendo una teoría de desarrollo psicológico para los sujetos con altas capacidades (Dabrowski 1964).

Pensadores alemanes como Scheler y Heidegger positivizan la dimensión emocional llegando a afirmar el primero que la emoción no es una forma inferior de la dimensión intelectual y además tiene autonomía propia. (Scheler, 1957)

Volvemos a encontrar una vinculación a Dabrowski en la perspectiva de Nietzsche en “la lucha de los afectos” (Genovesi, 2015 p.1) y en los materialistas y existencialistas como Sartre y Marx en este último también se identifica la reivindicación del trabajo colaborativo tal y como se hace hoy en día, y la valoración del líder de mantenimiento.

Las consideraciones de esteticistas y vanguardistas plantean la emoción como medio para provocar una catarsis y en los autores actuales se busca el antídoto a la insensibilidad.

Incluso hoy se hace complicado encontrar una única definición de la emoción ya que no existe un consenso científico que determine sus componentes y para algunos autores siguiendo sólo algo adaptativo.

Como vemos, las emociones nunca se han negado, pero por un lado se han separado de la razón y por otro se ha señalado que las personas altamente emocionales son personas incapaces ya que se les asemeja a personas emocionalmente inestables. En muchas ocasiones el exceso de emoción y su falta de capacidad en su gestión desarrolla en personas altamente sensibles enfermedades mentales como depresión, miedo o angustia que impiden ver el resto de las aptitudes personales y su identificación como persona con altas capacidades.

En esta revisión del estado del arte de la emoción y el ser humano se profundiza en la Teoría de Desintegración Positiva, que considera a las personas con altas capacidades, especialmente la capacidad emocional, como poseedoras de un potencial de desarrollo, si bien éste se produciría mediante una Desintegración Positiva (Dabrowski, 1948).

Esta teoría está siendo utilizada en el campo de la superdotación, y es considerada en este trabajo dada la relación entre altas capacidades intelectuales y altas capacidades emocionales. Si bien se suscribe la mayoría de la fundamentación de la Teoría de Dabrowski, se entra en conflicto con la misma al considerar el factor genético como determinante en el potencial de desarrollo. Atendiendo a la Teoría anterior los factores que caracterizan una alta capacidad son tres, hereditario, ambiental y de autoconciencia, ¿qué ocurriría si el factor hereditario no te acompaña? ¿Podrías lograr de igual modo esa realización? ¿Y si sientes de manera amplificadas, dada tu superdotación emocional, estás abocado a sufrir una desintegración, aunque sea positiva?

Aceptando la existencia de personas con altas capacidades emocionales, sin entrar en la diatriba de si es un rasgo de personalidad o es una condición derivada de un proceso de aprendizaje, se expone en este trabajo la necesidad de considerar a este colectivo como colectivo a ser incluido

en atención a la diversidad, pero por otro se reivindica la posibilidad de cualquier otro alumno sin estas capacidades innatas/aprendidas pueda llegar a la realización propia a través de la emoción externa que activará la suya.

A través de la educación sensible que comienza y termina en el mismo punto que lo hace la TDP se elimina la desintegración y el conflicto del que habla Dabrowski, ya que se considera que con las herramientas emocionales suficientes esa lucha de valores y emociones no se realizaría con sufrimiento sino desde el amor y la compasión hacia uno mismo y hacia los demás. Autores como Davidson (2012), Goleman (1996) o Cooper y Sawaf (1998) nos muestran el camino a la gestión de la emoción e incluso su control e implantación de emociones universales como la bondad.

Se señala a lo largo de este trabajo fin de máster la necesidad de un educador sensible a todas estas cuestiones y que lleve a cabo además una educación sensible. Este educador ha de priorizar la competencia emocional ante el resto de las competencias cuyo aprendizaje por otro lado se verá facilitado si se apoya en la emoción, como nos indica Espinosa (Premio Nacional Educación 2015, “El cerebro necesita emocionarse para aprender” (2015).

En esa Educación sensible se hace hincapié en la necesidad de identificación de alumnos con altas capacidades emocionales como merecedores de atención a la diversidad y a los que hay que dotar de las habilidades sociales y emocionales que les permitan el desarrollo correcto, siendo el colectivo que más ventaja sacaría de esa gestión de emociones y el que más lo necesitaría, especialmente si la alta capacidad emocional está acompañada de la intelectual. Como se ha indicado, la división del mundo en dos culturas significativamente diferentes en función de a qué hemisferio del cerebro daban prioridad e importancia, ha provocado la existencia de grandes damnificados a un lado y a otro, según las habilidades de cada uno, intelectualismo vs emoción, pero nos aporta material basado en las experiencias de ambos mundos que permita sacar conclusiones que impulse un avanzar en ambos sentidos.

Para algunos autores es el contexto el que hace inviable manejar las emociones en ciertos momentos y no se debe promover la idea de que las emociones son dirigibles o domables porque de lo contrario y no conseguirlo se generarían sentimientos de frustración o culpa; sin embargo otros autores basados en la neurociencia afectiva se desmarcan de esta hipótesis indicando que no sólo se pueden manejar y dirigir las que se tienen sino que se pueden aprender, al igual que se hace con otras habilidades. (Davidson, 2015)

El objetivo por tanto es reivindicar un punto de vista científico que no eluda ni enfríe la “emoción” del investigador, sino al contrario, la reivindique. La explosión de las nuevas tecnologías, las redes sociales y, en definitiva, una nueva generación de máquinas súper poderosas está teniendo sus consecuencias en las relaciones de los seres humanos con esas máquinas y lo que es preocupante, entre nosotros por asimilación y repetición.

La hiperconexión está llevando a una relación con los demás intermediada por sistemas que nos presentan como si fuéramos productos en una tienda. La cantidad y variedad en la oferta, la promesa de la felicidad y otras emociones asociadas a su consumo, así como la incesante demanda, siempre insatisfecha, son mecanismos que funcionan exactamente con la misma lógica en Amazon, Instagram o Tinder.

¿Qué pasará con nuestra sensibilidad si aplicamos la lógica de consumo al plano emocional? Si nos asumimos con normalidad en una lógica regida por la programática y el BigData. ¿Perderemos nuestras emociones tal y como las conocimos si nos olvidamos ahora de cómo eran? En un mundo tiranizado por la productividad y la mercantilización, ¿qué papel juega la sensibilidad y qué futuro tiene? Si no la cuidamos; si no la educamos.

### ***Objetivos de la investigación***

Se enumeran a continuación algunos de los objetivos concretos que se pretenden conseguir con el presente trabajo:

Contextualizar la valoración de la emoción a lo largo de la historia y su relación con el aprendizaje cuando sea viable.

Analizar la teoría de desintegración positiva (TDP) de Dabrowski.

Interpretar el interés que puede tener este enfoque para atender a una proporción importante de estudiantes que quizás están siendo diagnosticados como trastornos y lo que tienes es un potencial que desarrolla.

Valorar las posibilidades y limitaciones reales que supondría la incorporación de esta teoría en la práctica cotidiana de la educación.

Hacer una propuesta para la detección de estudiantes susceptibles de experimentar desintegración positiva.

Hacer una propuesta de intervención educativa con estos estudiantes y con aquellos que no han desarrollado esa alta capacidad.

### ***Estado de la cuestión***

“Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto” (Aristóteles) “Desde el punto de vista de Aristóteles, las emociones no son fuerzas animales ciegas,

sino partes inteligentes y discriminadoras de la personalidad, estrechamente relacionadas con creencias y, por tanto, sensibles a modificaciones cognitivas” (Nussbaum, 1996a, p.303).

"No es por las pasiones por lo que se nos alaba o censura: no se elogia al temeroso o alairado, ni se reprocha el que alguno monte en cólera por este solo hecho, sino por la manera y la circunstancia"(EN 1106a).

“No excluyamos pues la razón del amor ya que son inseparables" (Pascal, 2003, p.31).“Los que no saben llorar con todo su corazón, tampoco saben reír” (Golda Meir, 1967)

### **Revisión Bibliográfica**

Este punto recoge los principales antecedentes y marco teórico previo, con el objetivo de trazar un recorrido histórico a través de los pensadores e intelectuales más destacados, según las épocas y contextos, que tomará como eje conductor el concepto de la “emoción” en sus principales vertientes y derivadas.

#### **Los Clásicos**

Sócrates	Platón	Aristóteles	Estoicismo
----------	--------	-------------	------------

Se comienza la investigación en la etapa clásica y con la obra de Platón. En algunos de sus principales escritos y a través de su principal protagonista, Sócrates, encontramos las primeras menciones.

En concreto, en la famosa metáfora de la “Auriga” de Platón (Filebo). En ella se encuentra lo que se puede considerar una de las primeras teorías sobre las emociones (Casado y Colomo, 2006).

En la alegoría, Platón compara el alma del hombre con un carro alado. El auriga que dirige ese carro cuenta con dos caballos que tiran de él. Uno de los caballos es blanco y el otro negro.

Ambos componen el total de las emociones dentro del carro, pero cada color representa uno de los dos tipos de emociones que él divide en:

Caballo blanco: emociones positivas que parte del afecto. Caballo negro: emociones negativas que parten del apetito.

Por su parte, el auriga que lo conduce es la razón, la parte racional y la capacidad intelectual del ser humano.

Platón afirmará también que: “la disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender” (Platón, s. IV a. C.).

Los estoicos, por otro lado, toman un punto de vista diferente que continuará con otra corriente favorable ya no sólo como en Platón a la “doma” de las emociones, sino a su desprecio en favor de la razón. Así definen la emoción como una opinión vana: “entre los deseos, algunos son naturales y necesarios, algunos naturales y no necesarios, y otros ni naturales ni necesarios, sólo consagrados a la opinión vana” (Epicuro, s. IV a. C.).

Las emociones en esos últimos casos no son de utilidad, no tienen función ni tan siquiera significado alguno.

Será Aristóteles el que diga “educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto”, recogiendo de un modo mucho más positivo la metáfora del auriga y llevándolo más allá, al terreno de la educación que aquí nos ocupa.

En ese sentido, también es un adelantado cuando afirma que las emociones por sí solas no pueden juzgarse y dependen de las circunstancias que las acompañan (Trueba, 2009).

También afirmó que es “gracias al alma” que “el hombre piensa, actúa y ama”.

### **Los pensadores “religiosos”**

San Agustín	Santo Tomás
-------------	-------------

Se empieza por una cita del pensamiento de San Agustín en este grupo que se ha denominado de los pensadores religiosos en su obra “La ciudad de Dios”: “La voluntad humana se transforma en esta o aquella emoción”. (Jiménez, 2017, Citado en Casado y Colomo, 2006, p.3)

El otro gran filósofo y teólogo occidental de la época es sin duda Santo Tomás de Aquino. Santo Tomás hace también una distinción emocional que él divide en dos partes:



1. Parte irascible.
2. Parte concupiscible.

La primera haría alusión al que tema que nos ocupa y como vemos, también es alusión negativa (ira).

### **Los pensadores racionalistas**

Descartes	Spinoza	Kant	Hegel
-----------	---------	------	-------

De entre los pensadores racionalistas destaca en primer lugar Descartes. Su planteamiento es dualista: alma-cuerpo (como describe en su obra “Las Pasiones del Alma”). Según este planteamiento, considera las emociones como afecciones, es decir, alteraciones pasivas que se producen en el alma resultado de lo que llama “espíritus vitales”, o lo que es lo mismo, “fuerzas mecánicas” que actúan sobre el cuerpo.

A su vez, la afirmación más famosa de Descartes “cogito ergo sum” (“pienso luego existo”), otorga como buen racionalista preeminencia absoluta al plano racional y olvida el emocional.

A la postre, esta afirmación se conocerá como el “error cartesiano”: por puro silogismológico, la existencia es anterior al pensamiento y no al revés.

Más adelante, encontramos otra definición de la emoción dentro de la escuela racionalista en Spinoza, un autor muy influido por Descartes. Su definición fue la de “pensamiento confuso”. Enmarcando de nuevo la emoción en el plano mental y con una categoría menor (Casado y Colomo, 2006).

El otro gran exponente de esta corriente es posteriormente Immanuel Kant. El padre de la “crítica de la razón pura” afirma que los objetos nos vienen dados a través de la sensibilidad y esta es la única que nos facilita intuiciones. En cambio, los objetos, por medio del entendimiento, son pensados y de él emanan los conceptos (Navarro y Pardo, 2009).

En su obra, El Poder de las Facultades afectivas, nos aporta también esta definición de las emociones: “Las emociones son un predominio de las sensaciones, al punto que llega a suprimirse el dominio del alma (...) Crecen de forma rápida y hasta que hacen imposible la reflexión” (Jiménez, 2017).

Por último, se pone de manifiesto una definición muy interesante de la mano de Hegel: “accidentalidades empíricas” donde se diferencia entre la categoría universal y formas particulares: Sentimiento = universal; Emociones = particulares (“particularidades accidentales”). (Casado y Colomo, 2006, p

Las emociones no tendrían significado en sí mismas. Hegel les otorga un significado negativo porque no se pueden reducir a través del razonamiento.

### **Los empiristas y materialista**

Telesio	Hume	Hobbes
---------	------	--------

Frente a los racionalistas se encuentra la “escuela” de los empíricos y materialistas comenzando por Telesio. En el estudio de sus escritos sobre las emociones, se identifica un planteamiento

“funcionalista” en sus doctrinas naturalistas: la función biológica del placer o del dolor. Las fuerzas contrarias corrompen el cuerpo y el alma aportando dolor. Al contrario, las fuerzas que son afines restituyen y vivifican.

De esta manera, las emociones nacen de la situación difícil en que espíritu y cuerpo se hallan en el mundo. El espíritu se halla rodeado de acontecimientos contrarios de los que no puede protegerlo el cuerpo y el propio cuerpo es corrompido por las fuerzas del entorno y por su propio calor.

Este proceso descrito nos remite directamente al proceso crítico que describe Dabrowski en su TDP.

Dentro de esta corriente, más adelante será David Hume quien expone su teoría de las emociones y los sentimientos aplicando un método similar al de la observación de la naturaleza y los fenómenos materiales. Hume dice que “están sometidas a un mecanismo regular” y, por tanto, igual que las leyes de la naturaleza y el movimiento podemos realizar sobre ellos un “análisis exacto”.

Sin embargo, Hume no se queda en la dimensión fenomenológica, sino que va más allá y añade otra cognitiva. Considera que en el origen de la emoción actúan las ideas. De este modo, define la emoción como una “impresión” que se caracteriza por “la agitación física” (Casado y Colomo, 2006).

Por último, citamos al autor del Leviathan:

“La emoción es una de las cuatro facultades humanas fundamentales” (Hobbes, 1651). A saber, según Hobbes: razón, emoción, experiencia y fuerza física.

Precisamente es en su gran obra el Leviathan donde se encuentra su definición más clara de los sentimientos: “los principios invisibles del movimiento del cuerpo humano” (Hobbes, 1651).

### **La selección natural y la evolución de las especies**

Spencer	Darwin
---------	--------

Spencer integró el asociacionismo y la fisiología sensomotriz con la evolución Lamarckiana, anticipando así, con anterioridad al propio Darwin, la psicología de la adaptación. Spencer la trata como meras asociaciones cerebrales, excluyendo todo componente emocional en lo que se comprobaría un error con conclusiones tan feroces como el abandono de los débiles, pobres o enfermos por parte de los gobiernos.

Sin embargo, en la teoría lamarckiana de Darwin y su evolución de las especies sí se menciona la evolución de las “expresiones emocionales”. Según Darwin, el desarrollo de nuestras expresiones emocionales involuntarias ha pasado por tres etapas: voluntarias, habituales y finalmente hereditarias (Chóliz y Tejero, 1994).

### **Ilustrados y moralistas**

Pascal	Rousseau	Lombroso
--------	----------	----------

En primer lugar, el pensador y matemático francés Blaise Pascal nos deja esta definición del sentimiento: “fuente de conocimientos específicos”. Muy interesante el adjetivo “específico”. En oposición al error cartesiano y aceptando la dualidad razón-emoción, afirma sin embargo que es imposible resolver ese conflicto mediante la eliminación de cualquiera de los dos.

Pascal define también y relaciona el sentimiento con las emociones de la siguiente manera: “el sentimiento es el principio autónomo de las emociones”. Esta definición tendrá una fuerte trascendencia en la corriente moralista, tanto en Francia como en Reino Unido (Casado y Colomo, 2006, p.6).

Más adelante, por su lado, en Italia el criminólogo Cesare Lombroso utilizará los sentimientos para realizar una clasificación de los criminales demuestra que históricamente, tal y como hemos visto, la expresión de los sentimientos y sobre todo cuando la intensidad es alta, está relacionada con la inestabilidad emocional y se sanciona socialmente (en este caso incluso criminalmente). (Sánchez, 2018)

Este desprecio o simple abandono histórico sobre la faceta emocional que recoge Dabrowski en su teoría de las altas capacidades es posiblemente debido a la tradición occidental del pensamiento platónico y luego racionalista, empeñado en separar y disociar el plano racional y el plano emocional como dimensiones separadas o peor, contrarias.

#### **Más pensadores alemanes (ss. XIX y XX)**

Schopenhauer	Heidegger	Scheler	Nietzsche
--------------	-----------	---------	-----------

En su obra “El mundo como voluntad y representación” y dentro de su pensamiento pesimista, Schopenhauer afirma que vivir significa querer y querer significa desear. El deseo conlleva necesariamente la ausencia de lo que se desea y, por tanto, es deficiencia y dolor. (Schopenhauer, 1896).

Serán otros dos autores alemanes posteriores y coetáneos, Scheler y Heidegger, los que amplíen y positiven la dimensión emocional que no es una forma inferior a la dimensión intelectual, afirma Scheler. Este concepto es parte de la reivindicación básica que busca este trabajo. Tampoco se encuentra fundada en procesos fisiológicos, sigue el propio Scheler, para concluir finalmente que tiene su autonomía propia.

A contrario que Kant, considera que las emociones no tienen un carácter intencional en sí mismos porque no hacen referencia inmediata a situaciones u objetos. Pero añade que hay una relación simbólica entre un estado emocional y los objetos de esas emociones que va a estar siempre intermediado por dos factores: el pensamiento y la experiencia.

Por su parte, Heidegger aúna también esta experiencia desde el punto de vista de la existencia en relación con los demás y considera las emociones como modos de ser fundamentales de la existencia precisamente en cuanto es existencia en el mundo (Casado y Colomo, 2006).

El gran filósofo alemán Friedrich Nietzsche desarrolla lo que llama su “teoría de los afectos”. Como veremos más adelante, coincidirá aquí con el otro gran filósofo de la sospecha alemán, Karl Marx: el afecto como “fuerza impulsora”. Nietzsche lo asocia también aquí a su concepto de la “voluntad de poder”:

Pathos = Voluntad de Poder.

“Los pensamientos son signos de una lucha de los afectos”. El pensamiento es el último eslabón de la cadena (Xolocotzi, s. f.).

En palabras de Nietzsche (Genovesi, 2015):

“Útiles son todos los afectos, unos directa, otros indirectamente; respecto de la utilidad es absolutamente imposible establecer una serie de valores, - tan cierto como que, medido económicamente, las fuerzas de la naturaleza son todas buenas, es decir útiles, por mucha fatalidad terrible e irrevocable que salga de ellas. A lo sumo podría decirse que los afectos más potentes son los más valiosos: en la medida en que no hay mayor fuente de fuerza.”

Aquí la vinculación con Dabrowski de Nietzsche es evidente.

Al igual que cuando diferencia entre “perspectiva” volitiva, sensitiva y cognitiva del hombre, afectadas por los afectos inherentes a su voluntad de poder y estando éstos, por tanto, en su perspectiva volitiva, sensitiva y cognitiva.

### **Materialistas y Existencialistas**

Marx	Sartre
------	--------

Marx sostiene que es necesario forjar una “sociología de las emociones” que permita comprender el sentido de la explotación enraizado en el derecho (Scribano, 2017).

En sus manuscritos económicos y filosóficos (Marx, 1844), Marx habla de una fuerza impulsora que por ser humana es “social” y la relaciona con los “sentidos sensibles” (los cinco sentidos) y los sentidos “espirituales” o “prácticos” (voluntad, amor y deseo).

El concepto de “sensibilidad práctica”, de Marx. La sensibilidad como “energía práctica”. La sensibilidad debe ser la base de toda ciencia”, porque resuelve el binomio exterior-interior. La naturaleza sensible inmediata para el hombre es inmediatamente la

sensibilidad humana en la forma del otro hombre sensiblemente presente para él; pues su propia sensibilidad sólo a través del otro existe para él como sensibilidad humana (Scribano, 2017).

La sensibilidad es lo que transforma a un hombre en humano, de modo que el sujeto afirma su humanidad en base a una conexión entre existencia, vida y sensaciones. Marx concibe a la sensibilidad en términos prácticos (materiales y existenciales), porque a través de ella el hombre inicia su vínculo inmediato (Genovesi, 2019, p.79).

Por su parte, un existencialista pesimista como Sartre define la emoción también como “una cierta manera de aprehender el mundo” y también como “conciencia del mundo” (Sartre, 1973, p. 19).

El mundo, al cual se refiere la emoción, es un mundo difícil. La dificultad es una cualidad objetiva del mundo que se ofrece a la percepción y ella determina la naturaleza de las emociones.

Por su parte, el marxista y existencialista francés Jean-Paul Sartre nos deja esta definición de la emoción: “caída brusca de la conciencia en lo mágico” (Sartre, 1973, p. 31). En esto coincidirá con el pensamiento asociado a las vanguardias artísticas. Y añade: “no es necesario ver en la emoción un desorden pasajero del espíritu, que vendría a perturbar desde fuera la vida psíquica. Al contrario, se trata del retorno de la conciencia a la actitud mágica, una de las grandes actitudes que le son esenciales” (Sartre, 1973, p. 19).

Esa visceralidad y concepto mágico, en positivo, de las emociones lo veremos también en el concepto del teatro de la crueldad (Artaud, 1938).

### **Esteticistas y vanguardistas**

Artaud	Danto	Baudrillard
--------	-------	-------------

Artaud escribió el ensayo *El Teatro y su doble*, iniciando una corriente que se denominaría Teatro de la Crueldad, de una fuerte influencia en las vanguardias dramáticas y estéticas en general. En su obra, Artaud compara el teatro con la peste por su capacidad de dejar una impronta profunda e indeleble en el espectador gracias al uso de las emociones.

Artaud nos revela aquí el alto potencial del teatro para educar y liberar a través de la emoción:

“El teatro sacude la inercia asfixiante de la materia que invade hasta los testimonios más claros de los sentidos [...] los invita a tomar, frente al destino, una actitud heroica y superior, que nunca hubieran alcanzado de otra manera”. (Dubatti, 2012, p.227):

Según el esteticista Danto (1995) “la capacidad de emocionar de una forma artística acaba por desaparecer” (p.9). A menos, añade, que la mimesis sea capaz de convertirse en “diégesis” o relato. En ello se encuentra la propia esencia de la ficción. (Danto, 1995)

Baudrillard y su concepto de hiperrealidad inspiraron una de las ficciones cinematográficas más influyentes en el cine de cambio de siglo. La película *Matrix* se basa en la idea de que, en el futuro, los hombres serviremos de combustible a las máquinas mientras vivimos en una realidad virtual. Su personaje principal, Neo, “siente” que la realidad no es tal apoyándose en una sensibilidad especial para percibir del mundo que lo convierte en el “elegido”.

### **Presente y futuro**

- La agonía del eros y la sociedad del cansancio (Byung-Chul Han, 2014).

- La modernidad y las emociones líquidas (Bauman y Donskis, 2015).
- La robótica y las emociones a la carta. (Casacuberta y Vallverdú, 2010).

Si hay un pensador que ha revolucionado la forma de pensar el mundo en nuestra época, éste es Zygmunt Bauman con su concepto de “modernidad líquida”. En el plano emocional, Bauman escribe “Amor líquido” donde diferencia entre las emociones que pasan y los sentimientos duraderos. La contradicción que se plantea es entre el deseo por experimentar nuevas emociones y la necesidad de cultivar emociones duraderas (como el amor). Pero si hay un título de Bauman absolutamente elocuente en el tema que nos ocupa, es el que escribe con el filósofo Leónidas Donskis: “la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida” (Bauman y Donskis, 2015).

En su segunda parte, titulada “la crisis de la política y la búsqueda de un lenguaje de sensibilidad” los autores cargan contra la neutralidad o “adaforización” como una herramienta de insensibilización que está directamente relacionada con la permanencia de violencia en el mundo. (Bauman y Donskis, 2015, p.246)

Finalmente, como antídoto contra la insensibilidad propondrán el desarrollo de la creatividad (una de las sobre-excitabilidades destacadas en Dabrowski).

En esta línea de análisis destaca el filósofo surcoreano Byung-Chul Han que afirma que en nuestra época debemos renunciar a la racionalidad porque esta es objetiva, general y permanente, como oposición a una resituación subjetiva y volátil que parte de la emocionalidad. (2014)

El creciente interés en el estudio de la emoción es palpable como se puede ver en los siguientes datos: el número de artículos científicos que contienen las palabras: “emotion”, “human” y “brain” son 20.000, de los cuales 2.000 fueron publicados antes de los años 90 y

15.000 están fechados entre 2.005 y 2.016 (Ramírez 2015)

Ayudados de la neurociencia afectiva, que es como se conoce a la aproximación neurocientífica de las emociones de la genética y psicología del desarrollo, sabemos que las emociones juegan un papel determinante en el aprendizaje, lo que antes se intuía hoy tiene su demostración científica entendiéndose por tanto que la comprensión, recuerdo y motivación hacia el aprendizaje mejoran con la emoción positiva, (Ramírez 2015)

A pesar, o incluso debido a estos avances, hoy por hoy es difícil encontrar una definición definitiva de la emoción, veamos algunos ejemplos:

Manfred Holodynski define la emoción como: “un sistema psicológico funcional que envuelve numerosos componentes que interaccionan de forma sincrónica y que sirven para regular las acciones de los individuos teniendo en cuenta sus motivos y preocupaciones”. (2013, p.11)

Bienestar de docentes y estudiantes que en palabras de Davidson es cultivado por la neurociencia afectiva (2018)

### ***Fundamentación teórica***

#### **Síntesis de la TDP y la Alta Capacidad de Dabrowski:**

Dada la relación existente entre altas capacidades intelectuales y altas capacidades emocionales, se puede valorar la utilización de la alta sensibilidad como primer indicador para la búsqueda de

altas capacidades (AACC) si bien no sería suficiente para la identificación de la superdotación (Marie-Lise Schaläppy, 2013).

En el apartado de alumno sensible se muestran resultados de estudios que relacionan ambas sobre-excitabilidades.

Según la TDP de Dabrowski las personas que presentan mayor intensidad emocional son aquellas que tendrían más facilidad para alcanzar los niveles más avanzados de desarrollo individual, lo cual es congruente con el proceso de búsqueda del Ideal de Personalidad, dirigido por la bondad y el altruismo (Dabrowski, Kawzack & Piechowski citado en Pardo de Santayana, 2011).

Esta intensidad emocional llamada por él como "sobreexcitabilidad emocional" es unade las sobre-excitabilidades de la Teoría de Dabrowski, la definición de sobre-excitabilidad (OE) incluye una complejidad cognitiva, sensibilidad emocional, imaginación aumentada y las sensaciones magnificadas en la forma de responder, actuar y experimentar que se combinan para crear "una calidad diferente de experiencia: vívida, absorbente, penetrante, compleja, dominante: una forma de estar temblorosamente vivo" (Piechowski citado en Silverman, 1993.

p. 3) OEs). OE (del término polaco nadpobudliwosc traducido al inglés como over-excitabilities - Dabrowski identificó dos formas de OE (general y limitada) y cinco áreas de intensidad:

Psicomotora, Sensitiva (Sensual), Intelectual, Imaginativa, y Emocional. (Dabrowski & Piechowski, 1977; Piechowski, 1986)

Tabla 1. Tabla de OEs. (Dabrowski & Piechowski, 1977; Piechowski, 1986)

Psicomotora	Sensual	Intelectual	Imaginativa	Emocional
Habla rápida y compulsiva	Apreciación de la belleza, ya sea en la literatura, música, arte o naturaleza.	Profunda curiosidad	Sueños vívidos	Emociones extremas
Comportamiento impulsivo	Incluye el amor por objetos como joyas	Amor al conocimiento y al aprendizaje	Miedo a lo desconocido	Ansiedad
Competitividad	Sensible a los olores, sabores o texturas de los alimentos	Amor por resolver problemas	Buen sentido del humor	Sentimientos de culpa y responsabilidad
Organización compulsiva	Sensible a la contaminación	Avidez por la lectura	Pensamiento mágico	Sentimientos de incompetencia e inferioridad
Hábitos nerviosos y tics	Sensibilidad táctil	Formulación de preguntas agudas	Amor por la poesía, música y arte dramático	Timidez
Preferencia por la acción rápida y los deportes	Comen en exceso	Pensamiento teórico	Amor por la fantasía	Soledad
Expresión física de las emociones	Compradores compulsivos	Pensamiento analítico	Ensoñación y amigos imaginarios	Preocupación por otros
Insomnio	En el centro de atención	Pensamiento independiente	Visualización detallada	Alto sentido del bien y el mal, de la injusticia e hipocresía

Dabrowski priorizó la importancia de las emociones en el desarrollo humano (Silverman, 1998b) e identificó tres factores del potencial de desarrollo: el genético identificado como sobreexcitabilidad, el social como habilidades y talentos, y el autónomo como impulso hacia el desarrollo personal. Dabrowski aportaba el peso definitivo al factor genético en la sobreexcitabilidad emocional y al factor autónomo que veía como una fuerza independiente que nos dirige hacia el desarrollo completo y la consecución de su “ideal de la personalidad” regido por la bondad y el altruismo (Dabrowski, Kawzack & Piechowski, 1970)

El papel del entorno admite mayor relevancia cuando los potenciales genéticos no son claros y disminuyendo su importancia cuando son fuertes. “El peor ambiente no podrá detenerlas más fuertes disposiciones genéticas, el mejor ambiente no puede superar las peores disposiciones genéticas” (Dabrowski, 1976).



La TPD es realizada por el sujeto que posee los tres factores podría lograr el nivel 5 o fase de integración secundaria en la que se vive en el altruismo y los valores más altos hacia el otro ser humano. Los restantes niveles de la desintegración positiva son:

Primer nivel: integración primaria donde prevalece el egocentrismo. Ejemplos: cualquier persona que no evalúe la repercusión de sus acciones respecto a los demás.

Segundo nivel: desintegración uninivelada en la que comienzan los primeros conflictos en este caso horizontales. Ejemplo: Anna Karenina.

Tercer nivel: desintegración espontánea de niveles múltiples donde se desarrolla el conflicto interior vertical hacia valores más altos, caracterizada por una frustración entre “lo que es” y “lo que podría ser”. Ejemplo: Dostoyevski.

Cuarto nivel: desintegración multinivelada organizada caracterizada por altos niveles de empatía, autonomía de pensamiento, juicios reflexivos, altos niveles de responsabilidad. Ejemplo: Eleanor Roosevelt

Quinto nivel: integración secundaria. Se produce concordancia entre lo que es y lo que debería ser, se ha logrado el autodomínio y resuelto los conflictos internos en cuanto al ego. Ejemplo: Teresa de Calcuta. (Benito, 1992)

El factor autónomo denominado dinamismos aúna las tendencias internas y la fuerza emocional del sujeto que distingue un nivel de otro. El grado en el que se presenten las OEs y su desarrollo al medio unido al factor autónomo lleva al sujeto a alcanzar niveles inferiores o superiores de la TDP, si bien el potencial de desarrollo aumenta si se presentan las OEs

emocional, intelectual e imaginativa juntas y en niveles altos; según el autor de la TDP nacemos con un determinado número de OE y en un determinado nivel, bajo medio o alto que limitará nuestro nivel de desarrollo (Dabrowski, Kawzack & Piechowski, 1970; Silverman, 1998a).

### **Crítica a la TDP y la Alta Capacidad**

#### **La dimensión educativa de la TDP**

Del estudio de la TDP de Dabrowski se consideran una serie de características en cuanto a su aplicación educativa.

Gracias a Dabrowski y su explicación de las sobre-excitabilidades se dispone de una serie de características que acompañan a los niños con altas capacidades en alguna de las cinco vertientes indicadas por él activando en el docente un sistema de alertas para su identificación, siendo las sobre-excitabilidades

Si bien no se encuentran técnicas o estrategias para el aula en la TPD el ambiente en el aula es considerado como un refuerzo en el desarrollo del potencial de desarrollo,

La clara descripción de las distintas OEs y su conjunto como elemento característico de dotación reduce el peligro a que trastornos que se desarrollan en paralelo a las altas capacidades tapen la genuina(s), lo que se conoce como la doble excepcionalidad que provoca diagnósticos erróneos en niños con altas capacidades.

El potencial de desarrollo en la en las últimas fases depende en mayor medida del factor genético asumiendo que el factor autónomo incendiado por aquél nos elevaría a una posible realización sin que la comunidad educativa pueda alentarla

Las AACC consideradas por el sistema educativo no corresponden a las consideraciones de dotación de Dabrowski.

Las exigencias de los programas de desarrollo para alumnos con AACC no son siempre cumplidas por aquellos con alto potencial de desarrollo.

La dotación en el sentido dabrowskiano no siempre existe en los sujetos dotados intelectualmente o con otras dotaciones debido a la carencia del potencial de desarrollo ya que esta dotación se entiende como suma de altos niveles de OEs y dinamismos además de otros factores que no son recogidos en la detección de AACC.

No existen muestras que relacionen rendimiento académico y éxito en la TPD.

El desarrollo Dabrowskiano implica la activación de crisis y sus riesgos asociados.

### ***Metodología para la superación de las Fases de Desintegración***

#### ***Cambio de eje de la Desintegración Positiva a la Integración Positiva.***

Partiendo de la TDP y suscribiendo gran parte de la misma se propone una Integración Positiva, que se fundamenta en que si bien se precisa una sobreexcitabilidad emocional ésta está al alcance de todos y que con las herramientas adecuadas de gestión y control emocional la consecución de ese Ideal de Personalidad no implica fases de desintegración:

Fundamentos de la Integración positiva:

- El factor ambiental y de autonomía tendría más peso que el genético.
- Lo positivo no es la desintegración, sino la integración.
- La crisis no determina lo positivo sino la superación.
- El otro, a través de la empatía y feedback determina lo positivo no estando determinado por uno mismo (“ego”).
- Lo positivo no es determinado por la idealización, sino por la materialización de pequeños pasos que nos lleven a la idealización.
- Es llevada a cabo dentro de la comunidad educativa y en compañía de todos si bien existe un viaje a la esencia de uno mismo que se habrá de hacer con la única compañía del encuentro con uno mismo.

La alta intensidad emocional en acción nos lleva a la Integración positiva.

En esta integración positiva se pretende cubrir las carencias de la TDP en cuanto a su uso en la formación; sistematizando a partir de sus bases, complementado con otras disciplinas de análisis y aplicando técnicas directamente relacionadas con la educación a través de la emoción y con “integrantes emocionados y emocionables”.

La Integración Positiva es realizada a través de la Educación Sensible, que integra como elementos básicos, el alumno sensible y el docente sensible.

De la misma forma que existen ahora pedagogías alternativas para educación primaria: Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Pikler, Aucouturier, etc. habría que hacer lo mismo para el resto de métodos tradicionales implantados en el sistema educativo.

Dabrowski basa su teoría en estudios clínicos y biográficos (niños y adolescentes dotados). Los datos clínicos parecen apoyar esta correlación, mostrando que la sobreexcitabilidad intelectual está siempre asociada con una inteligencia superior a la media. (Mika, 2002).

### **El alumno sensible**

Los alumnos altamente sensibles y atendiendo a la TDP podrían experimentar una desintegración en la fase 3 y de no hacerlo no se desarrollarán, este tipo de alumnos hay que tenerlos presentes de la misma manera en que se tienen presentes al alumnado que tiene altas capacidades intelectuales.

En particular, este tipo de alumnado puede pasar desapercibido y ser diagnosticado con déficit de funcionamiento psicológico lo que conllevaría a un debilitamiento y problemas psicológicos posteriores, ya que trastornos como depresión, ansiedad, etc. impiden mostrar cualquier don o talento que puedan tener y no por ellos deja de ser superdotada.

Por otro lado, y con el propósito de analizar la relación existente entre inteligencia emocional y rendimientos académico se han realizado investigaciones empleando medidas de ejecución como la prueba de inteligencia Mayer Salovey, cuyos resultados evidencian esa correlaciones positivas y significativas entre ambas (Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006).

Corroborando lo anterior se muestran los resultados de algunos de las investigaciones desarrolladas mediante OEQ (Over-Excitabilities Questionnaire):

Gallagher 1983: alta puntuación de la OE emocional en superdotados, puntuación superior de las OEs emocional, intelectual e imaginativa.

Piechowski & Colangelo 1984: puntuación superior de las OEs emocional, intelectual e imaginativa en los grupos de alta capacidad.

Piechowski & Frank & Silverman 1989: puntuación superior de las OEs emocional, intelectual e imaginativa en los grupos de alta capacidad, puntuaciones más bajas en todas las OEs del grupo de control.

Ackerman 1993: puntuación superior de las OEs emocional, intelectual e imaginativa en los grupos de alta capacidad.

Bouchet & Falk 2001: puntuación superior de las OEs emocional e intelectual.

Tal y como se ve existe una relación entre alta capacidad emocional y alta capacidad intelectual, sin embargo, y tal y como Elaine Aron apunta tras un coloquio con Linda Silverman según su experiencia, una persona con altas capacidades emocionales no es necesariamente

también una persona superdotada intelectualmente o al revés ya que el porcentaje de personas con altas capacidades emocionales está en torno al 15% y 20% (Aron, 2006), mientras que el porcentaje de alumnos con altas capacidades intelectuales está entre el 2% y el 5% de la población; se ha de tener en cuenta además que en el caso de uno de los test más famosos para la identificación de las personas con ACE (altas capacidades emocionales) algunos de los indicadores darían positivo también para niños con ACI al igual que ocurre con cuestionarios del modelo Big Five o para los niños índigo.

Un alumno que integre ambas capacidades precisa un enfoque educativo que conjugue ambas ya que si priorizamos una ante otra, nosotros mismo estaríamos causando una “disincronía” en su desarrollo. De esta forma cuando un alumno tiene ambas AACC el no tener en cuenta el factor emocional y afectivo hará que el alumno no desarrolle una adaptación social y emocional y el sólo tener en cuenta el factor emocional no permitirá el desarrollo completo de todas sus capacidades.

El nuevo Paradigma de la Superdotación nos permite entender mejor la realidad de este tipo de alumnado y aporta herramientas para su correcta detección que no solo se centran en ACI y ACE sino también desde un punto de vista médico para incluir o excluir otro tipo de trastornos.

Terrasier incluye en su teoría de la disincronía los aspectos internos, diferentes niveles de desarrollo según capacidades del niño y externos o sociales, según la interacción con el factor ambiental del alumno con AACC (1985), otros autores dentro de este mismo desajuste acuñan términos como asincronía, (Stephanie Tolan 2000) que describe a los superdotados como una "amalgama de muchas edades de desarrollo" o displasia (Gowan 1994).

La identificación de los alumnos con AACC está más avanzada ya que hasta hace poco sólo la ACI era considerada como característica de las AACC. La caracterización de las inteligencias múltiples (Gardner, 1998) entre otros aspectos hace que hoy por hoy se muestre interés en otros tipos de inteligencias.

Las habilidades de procesamiento profundo de las personas altamente sensibles les permiten ver la necesidad de un cambio, un punto de inflexión o momento crucial antes de que otros lo hagan ya que disponen de una perspectiva más amplia y pueden aportar soluciones únicas a los problemas. También son personas que perciben los patrones y por lo tanto cómo modificarlos, contribuyendo de manera significativa a la evolución de la raza humana. Por lo tanto, en nuestro mundo tan complejo, no sólo son importantes las personas muy sensibles sino que son cada vez más necesarias si queremos que el mundo que funcione y evolucione. Su sensibilidad los hace empáticos con los demás, con una perspectiva transpersonal natural y una preferencia por los procesos colaborativos frente a los de confrontación. Las personas altamente sensibles son visionarios naturales, pacificadores, creativos y humanitarios. Un aspecto esencial de las mayores necesidades de estas personas es apreciar su salud, para que puedan desempeñar su valioso papel en la vida humana. (Aron, 2004).

### **El docente sensible**

Marx se conecta con la idea del trabajo como experiencia que modifica los sentidos, el cuerpo y las emociones del trabajador, el docente ha de procurar ese ambiente en el Centro.

Una de las críticas a la TDP la formula el psicólogo Sal Mendaglio en un artículo (Dabrowski's Theory of Positive Disintegration: Some implications for teachers of gifted students). Del artículo se extraen diversas citas:

*“Los profesores conocen de primera mano la gama de emociones expresadas por los alumnos. Los educadores experimentados pueden diferenciar instintivamente entre las emociones egoístas y manipuladoras y los indicadores genuinos de crecimiento en el sentido dabrowskiano del desarrollo.”*

*“La manera en que interactuamos con todos los alumnos contribuye significativamente a crear un ambiente positivo y constructivo en las aulas. Los alumnos con un alto potencial de desarrollo plantearán desafíos a los educadores. Un alto nivel de OE psicomotora puede manifestarse en una variedad de comportamientos que pueden parecerse al TDAH. La OE intelectual puede resultar en cuestionamientos incesantes para satisfacer la curiosidad. La OE emocional puede crear una intensa emotividad debido a la aguda conciencia y preocupación por los eventos globales que no terminan cuando lo hacen las clases.”* (Mendaglio, 2011, p.26).

Hemos de considerar al profesorado como destinatario también de la educación emocional y como tal deberá ser capaz de (Gallego, 1999):

- Concienciarse de sus emociones y de los procesos emocionales que conllevan para actuar y reaccionar en consecuencia ante sus alumnos y otras personas del entorno educativo.
- Controlar sus emociones afrontando de modo eficaz los acontecimientos y situaciones (críticas a veces) de la tarea educativa.
- Motivación para superar las situaciones y restos del día a día al frente de su aula y/o en el entorno educativo.
- Desarrollar las habilidades sociales que permitan crear y mantener relaciones con alumnos, padres, compañeros, reconocer conflictos en el aula y saber solucionarlos, encontrar el tono adecuado para dirigirse a los alumnos... Cursos de Formación y Reciclaje en Educación emocional.

Tal y como vemos el papel del profesor ha dejado de ser el de un mero transmisor, y al igual que se pide un papel activo en el niño, el profesor ha de ser el catalizador y potenciador del proceso de aprendizaje (Alfonso, 2011).

De esta forma el docente sensible deberá poner atención y realizar entre otras las siguientes acciones:

Medir los avances y programar un Plan de Pequeños Pasos Personalizado para el alumno y para sí mismo, aportando visibilidad y normalización: (Martínez Domínguez, L., Romero-Iribas, A. and Gómez Gómez, M. 2018).

Procurar la estabilidad emocional en su clase.

Desarrollar la inteligencia emocional a aplicar en su grupo, para evitar situaciones complicadas mediante la actuación del docente, ya que, si por un lado el alumno común actúa por imitación, el alumno con altas capacidades es especialmente sensible al ambiente y situaciones que se produzcan en clase y se puede producir estados de incompreensión.

Aumentar la comunicación con la revisión diaria de lo sucedido en clase, si bien para cursos más avanzados podría ser semanal y centrarse en problemas más trascendentes que puedan producirse en el aula entre los alumnos.

Fomentar la auto-aceptación de todo el conjunto de la clase, docente incluido, aumentando la confianza y seguridad.

Identificar las reacciones de intensidad dolorosa (desestigmatización) versus intensidad placentera. Síndrome de Stendhal

Establecer correlaciones, sinergias (positivas).

Identificar referentes sociales, casos de éxito que se integren en la Comunidad Sensible. Sociabilización de la desintegración para limitar el sufrimiento y el ego.

Entrenamiento mental: meditación y mindfulness, especialmente en aquellos entornos educativos donde se trate con alumnos que han fracasado en el sistema educativo regular u ordinario, ya que una de las razones podría ser una superdotación emocional y/o una mala gestión de las emociones, en especial el alumnado que se encuentren en situación de

desmotivación y abandono del estudio, siendo imprescindible lograr una comunicación basada en la emoción, que es lo único que nos permitirá llegar hasta él.

Se hace necesaria una formación del docente en estas competencias, que son las que definitivamente permitirán al alumno avanzar hacia la propia realización en su vida, pero el docente a su vez ha de realizar una autorreflexión sobre su propia práctica educativa con respecto al desarrollo emocional.

### **La educación sensible**

En la educación sensible se reúnen todos los integrantes “sensibles” que son el alumno, el docente, y la familia de alumno, por tanto, también el centro educativo y la Comunidad.

Partimos de lo más pequeño, pero que es aquello que tiene el mayor potencial y terminamos en la Comunidad que también es la Sociedad.

Como pieza principal nos encontramos al alumno, la pieza más valiosa pero también más endeble, acogiéndolo estaría su familia que lo pone en manos del docente, o centro educativo durante buena parte del día.

En esta educación sensible se precisa total comunión entre las tres partes, si bien, cuando la familia es disfuncional, y una vez identificado se ha de dotar al alumno de más atención y recursos según sus necesidades (Martínez-Domínguez 2018)

Se busca colaborar en el desarrollo de la persona, ahora alumno, desde el amor basado en la compasión y la sabiduría, y en especial aplicado a la diversidad del mismo.

En esta “Educación” son atendidas tanto las necesidades del alumno que tiene un potencial de desarrollo manifestado como lo que no, ya que unos se alimentan de los otros.

Al igual que en el trabajo cooperativo, produce una interdependencia y se da una relación social en la construcción de un mundo mejor necesariamente se ha de formar equipo con la diversidad que aporta un aula con alumnos con Altas Capacidades Emocionales y otros que no. La ayuda entre iguales se realiza de forma bidireccional y unos empujan a otros hacia la meta del desarrollo logrando con ello impulsarse a sí mismos.

Algunos de las metodologías y/o recursos que pueden ser utilizados en la Educación Sensible son los recogidos en el Anexo 1: Recursos con Emoción.

Atendiendo en este caso a personas con altas capacidades se plantean algunas ideas:

#### *Propuesta*

Protocolo actuación identificación persona altamente sensible.

Aprendizaje de Asertividad una de las tareas más complicadas en una persona con altas capacidades emocionales.

Realización de teatro para vivir una empatía correcta, la empatía que permite sentir lo que siente el otro pero que no paraliza, sino que permite ayudar (Martínez, Romero y Gómez 2018) de esta forma y a través de la catarsis que se produce al identificarse con los personajes se puede transitar sus mismas emociones

Fomentar el sentido del humor, sobre todo aprendiendo a reírse de uno mismo. Exposición controlada a la frustración.

Manejo del enfado y/o rabia.

Control de las situaciones que pueden derivar en rencor o resentimiento.

Utilización de sus capacidades para convertirse en líder de mantenimiento de grupo y tarea (adicional)

Para aquellos alumnos con alta capacidad emocional unida a alta capacidad psicomotriz realización de ejercicio aeróbico que agote la energía física y posteriormente los ejercicios indicados en los tres puntos siguientes.

Realización de ejercicios de relajación.

Tradiciones contemplativas para la gestión de emoción: meditación

Prácticas como Yoga, para que el control del cuerpo obligue a la mente a estar presente en ese momento y a estar consciente.

No promover una superioridad o luchar contra el EGO que esta alta capacidad puede suponer.

Grupos con docentes y niños con altas capacidades emocionales para que escuchen los sentimientos y las situaciones por las que pasa cada uno.

Incorporación de la familia (cuando sea necesario) para que determinados comportamientos que son innatos en el alumno altamente sensible no se vean identificados como negativos, sino que se comprendan.

Permitir “de forma controlada” discusiones donde se ponga en práctica las habilidades emocionales que se están buscando, teniendo siempre muy presente la atención permanente del docente para captar aquellas habilidades que no se manejen para trabajarlas más con cada alumno.

Realización de tareas específicas donde todos puedan desarrollar su sensibilidad, y atendiendo a su diversidad ampliar estas tareas con actividades extraescolares, si puede ser contando con las familias.

Utilización de música. Comunion con la naturaleza.

Fomentar la apertura de cada uno, ya que si puede parecer que no les pertenezca esa característica muchas veces es por el rasgo de personalidad que la mantiene oculta, mediante encuentros con personas de otras culturas.

No mostrar diferencias respecto a él delante del grupo.

Formación de grupos de expertos y organización de debates donde los roles se intercambien.

Observación no sólo del comportamiento del resto sino de uno mismo. Responsabilidad Social.

Aprender a dar y a recibir, luchando porque la humildad sea una característica elemental en el trabajo colaborativo que se realice, ya que, partiendo de ello y con la responsabilidad social, la realización de la tarea será exitosa.

Utilización de la sala de la emoción, es necesario que el docente la utilice también para que el alumno normalice esa acción, lógicamente no es por la habitación en sí, es por darle la importancia a la emoción y a su resolución, si hay un problema con otro alumno, se ha de enseñar a reconocer ese problema, encontrar el origen de éste y posteriormente ponerlo sobre la mesa y encararlo.

### **Posible Técnica de intervención: La conversación empática.**

La empatía es parte fundamental del desarrollo del ser humano como ser social, el ser humano necesita al grupo para poder existir y descubrirse a sí mismo. La empatía es lo que nos hace humanos, lo que nos separa del resto de animales. Buscar esa empatía como punto de reencuentro con el ser interior, intentando conciliarlo con el rol del alumno en pleno proceso de socialización. La escuela es el paradigma de la forma de socializar en la sociedad moderna, por eso se hace más importante la implantación de valores y de una cultura de la empatía en la educación. Volviendo a ese punto de inicio del ser como humano, sirve de ruptura con el estado salvaje previo a vivir en sociedad.

A través de la conversación empática como técnica de enseñanza se crea un campo de acción en el que ambos actores se igualan manteniendo a su vez la jerarquía propia de la escuela. La empatía es un vínculo que se crea entre los interlocutores y que se debe dar en ambos sentidos. El alumno al sentirse escuchado, al observar que el educador emplea recursos como su tiempo en él y se preocupa, se siente valorado. Esos atributos que se ponen en juego en la conversación crean un escenario en el cual el alumno baja las barreras al comprobar que no las necesita y que es más beneficioso no tenerlas. El educador al poner en juego la empatía como recurso en la intervención, crea el campo afectivo y emocional necesario para que se produzca esta reacción en el alumno a la vez que se alimenta y se desarrolla también.

La enseñanza entendida como una transmisión de conocimientos reglados y estructurados deja paso a la enseñanza como campo en el cual crecer socialmente y poner en prácticas habilidades sociales. En ese campo el alumno no ha de ser sometido a ningún requisito, tan solo entra con lo que le compone y por tanto puede abrirse y dejar salir la persona que realmente es. Con ello además de incrementar el autoconocimiento, puede practicar para las interacciones sociales que se produzcan fuera de este entorno protegido, en su día a día. Cuantas más destrezas adquiera en este ámbito, contará con más herramientas con las que enfrentarse al día a día del mundo corriente alimentando la seguridad en sí mismo y en sus capacidades, a la vez que descubrirá sus límites y posibilidades para poder explotarlos. Así la incertidumbre en el día a día se rebaja, el alumno pone en prácticas aptitudes sociales acostumbándose a las situaciones y aprende practicando, lo cual también implementa su capacidad de reacción de cara a solucionar problemas, regular conflictos y toda la serie de dinámicas en las cuales se enfrentará en su día a día. Las habilidades sociales están cobrando cada vez mayor relevancia en la sociedad, cada vez más impersonal e informatizada.

El educador, al ponerse en el lugar del alumno desde la esfera emocional, abre otro plano desde el cual poder conocer al alumno para poder desarrollar formas más eficientes de transmisión de conocimientos en función de sus características. Descubre sus habilidades y destrezas, lo que a su vez ayuda a que el alumno tome conciencia de sus capacidades y quiera descubrirse a sí mismo.



No se limita a ser un mero transmisor de la institución, toma un rol activo implicándose e incluyendo otras esferas en las que desarrollar la educación.

Con una visión más holística de la educación se llenan los vacíos que se crean a la hora de educar desde una perspectiva exclusivamente pedagógica. Así la conversación empática sirve para fundir esos conocimientos que forman parte del programa estandarizado general con la necesidad educativa especial y particular de cada alumno. Lejos de pretender el ideal imposible de una enseñanza individualizada la conversación empática adquiere la capacidad de aplicación universal, pero instrumentalmente se particulariza en el sujeto en especial, logrando así acercarse a ese ideal. Esas fisuras que impiden que los alumnos puedan desarrollarse en el sistema educativo pueden ser así selladas atendiendo al conjunto de esferas que le desarrollan como persona a través de la empatía.

### **Resultados-desarrollo de las conclusiones**

Se finaliza este Trabajo Fin de Máster con la misma idea que se empieza, no sin haber pasado por un proceso crítico y principalmente autocrítico sobre el planteamiento.

Como se menciona, se vuelve al origen del planteamiento que es el admitir que bien heredadas o bien aprendidas las altas capacidades emocionales han de tenerse en cuenta como atención a la Diversidad.

Como persona altamente sensible que no ha recibido una educación emocional, ni como alumno sin esa característica ni mucho menos como respuesta a una necesidad especial, reivindico la atención a una diferencia clara y también riesgosa si no se atiende ni desde el punto de vista familiar o/y el educativo.

Los puntos de desencuentro con la TDP radican por un lado en la diferenciación de metas a las que puede llegar una persona por el hecho de disponer de un PD determinado en este caso la emocional, y abogo porque precisamente la fortaleza de la emoción es ésta, que está ahí y sólo hay que por un lado dejarla salir y por otro lado si ya está fuera aprender a manejarla; el segundo punto de desencuentro es la desintegración que indica que se ha de producir por el hecho de tener ese potencial de desarrollo. Por lo tanto no se considera la TDP de Dabrowski como teoría educativa, sino como teoría del desarrollo de la personalidad y aplicable en su totalidad a aquellos que dispongan de un determinado PD con cuyos "dinamismos" vayan avanzando de fase a fase hasta conseguir la consecución del Ideal de personalidad o realización.

La TDP no es compartida tampoco fuera del ámbito educativo donde el coste de la realización es la Desintegración, por un lado, porque qué sentido tendría una realización a través del dolor y qué enseñanza aporta al resto, y por otro lado porque en esa Desintegración se incluyen enfermedades como depresión, angustia e incluso esquizofrenia.

En todo caso diría que algunas de esas enfermedades como puede ser la depresión podría ser vista como una incompetencia emocional más que como un proceso para la realización.

De algo malo difícilmente surge algo bueno. El sufrimiento no da frutos distintos a él mismo, y cuando se está experimentando hay que cambiar de rumbo, no esperar a que de ahí salga algo bueno, no se debe confundir con el esfuerzo tan necesario en el día a día; éste no se considera sufrimiento ya que tiene una semilla motivacional, un motivo más o menos válido o más o menos retribuable, no existiendo en el sufrimiento y por lo tanto en esa desintegración.

Los desajustes que producen las diferentes etapas de la vida han de considerarse como partes del desarrollo de ésta, que traerá momentos mejores y peores, pero esos desajustes no han de culminar en una desintegración, si está se produce se debe a carencia de inteligencia emocional, una mente con sana no se enferma en pro de la realización, primero carece de sentido ya que son términos opuestos y segundo la realización tendría lugar en el momento que se abandonara el sufrimiento movidos por la emoción positiva hacia uno mismo y hacia los demás.

Volviendo al ámbito educativo y en cuanto a lo que supone la TDP, por un lado, no se cuenta con bases para aplicarla ya que el docente sólo podría basarse en pruebas que le indiquen que el alumno dispone de esas sobre-excitabilidades, pero tendría que considerar de forma instintiva por no decir aleatoria quién posee el PD de Dabrowski para llevarlo al tortuoso proceso de la Desintegración.

La propuesta educación sensible apuesta por una integración, viable para todos a través de la emoción, que es la que potenciará ese potencial de desarrollo, básicamente podríamos decir que emoción y potencial de desarrollo son sinónimos en Educación Sensible, la existencia de emociones negativas no agota tu potencial simplemente hay que redirigirlo a través de la competencia emocional, reconociendo las emociones negativas primero, regulándolas después y por un último en el nivel más avanzado viviendo en la emoción positiva tal y como indica R. Davidson.

En Educación Sensible las personas que tienen altas capacidades emocionales o altamente sensibles se localizarían en la siguiente casilla a la de salida, pero no para avanzar más rápido sino a la espera del resto que estén potenciando su emoción y ayudando a que ello ocurra. En esta interacción, conducida por el docente sensible a través de recursos, comienza a manejar la emoción y sobre todo en edades posteriores a infantil han de reconocer las condiciones especiales de ellos mismos y asumir que requieren mayor control por su forma de sentir amplificada, para que dejarse fluir con emoción sea un fluir con la vida pero sin que la emoción te controle.

Como se puede comprobar no se niega el potencial de desarrollo de cada persona, y que además es diferente en cada uno, pero el desarrollo y proceso evolutivo no se sustenta en sobre-excitabilidades como la intelectual o imaginativa, sino en la emocional que además es una capacidad susceptible de ser aprendida.

Se diferencia por otro lado, a lo largo del trabajo la capacidad emocional de la competencia o inteligencia emocional.

Por un lado, la capacidad emocional se considera innata y su expresión está condicionada por factores socio-culturales por lo tanto aprendida y por otro lado se considera la competencia emocional en la que se regulan esas capacidades emocionales.

A través de la sensibilidad en la educación, se puede despertar el potencial de desarrollo, que está por igual en todos, más o menos oculto, pero que puede ser traído al plano más exterior, y la realización como persona, que sería el fin último de la Educación, tendrá un coste para cada individuo directamente proporcional a las carencias en competencia emocional. Sin inteligencia emocional, no es viable lograr un bienestar de las personas, y mucho menos el de personas altamente sensibles.

La consecución de las habilidades emocionales como son comprensión y expresión emocional propia y de los demás, unidas a las habilidades sociales, empatía, asertividad, autoestima, autoconcepto y autonomía, permitirían el Desarrollo Completo de la Personalidad. Y todas esas habilidades integran una competencia emocional que en el caso de las personas altamente sensibles se manifiesta como una necesidad para evitar la Desintegración

Positiva de la que habla Dabrowski, y transformarla en una Integración positiva.

Se reivindica un aprendizaje emocional desde el Sistema Educativo y especialmente en la atención a la Diversidad de este tipo de alumnado tanto por exceso como por defecto en su capacidad emotiva.

El propósito de vida basado en el amor y compasión hacia el resto generará un mundo mejor que conlleva a la verdadera evolución del ser humano como especie habitando y habitado por la felicidad en el camino a ella. No se trata de un concepto de felicidad infantil, sino de aquel que integra el esfuerzo y la lucha con una sonrisa porque responde a la esencia de su propósito de vida, es una responsabilidad con uno mismo y con los demás y no una obligación y mucho menos una desintegración.

La emoción no puede ser apartada o infravalorada, el ser humano se destruye al hacerlo, el ser humano precisa de su emoción y la de los demás para crecer siendo por tanto la educación emocional una emergencia en el sistema educativo, y un derecho de las personas con altas Capacidades emocionales como parte de la atención a la diversidad.

Si hay algo que marque la dirección de tu vida, no en la medida de tus éxitos o fracasos, sino en la medida de unidades de estabilidad y felicidad, eso es el control de las emociones, sin

ello da igual el contexto en el que te muevas y las mejores o peores disposiciones genéticas, puesto que vives expuesto a las circunstancias. “Yo soy yo y mis circunstancias” (Ortega y Gasset) donde esas circunstancias no son las situaciones o condiciones externas sino las propias, la forma en la que afrontamos lo que ocurre son nuestras circunstancias, no tanto lo que nos ocurre (Martínez-Domínguez, Romero-Iribas y Gómez Gómez, 2018)

Sólo hay un modo de vivir en la emoción positiva que es teniendo emoción positiva y no se hace necesario incluir emoción positiva “controlada”, puesto que el hecho de que seamos capaces de redirigir y controlar las negativas necesariamente reporta una regulación de las positivas.

No aboquemos a ningún “emocionado” hacia una desintegración positiva, acompañémosle a la integración positiva, empezando por sí mismo y se hará extensible a los demás.

Docentes, identifiquemos al alumno sensible y creemos para él y para el resto del alumnado una comunidad sensible dirigida por las emociones positivas.

Convirtámonos en docentes sensibles examinando nuestras propias emociones e incorporándolas a la práctica logrando la transformación de toda la Comunidad Educativa.

Docentes sensibles no crean alumnos débiles, al contrario, crean alumnos fuertes, ya que saben cuáles son sus puntos más críticos, y alumnos sensibles generan entornos placenteros donde desarrollar la competencia emocional del resto de alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Abraham, T. (2011). Historia de una biblioteca: de Platón a Nietzsche. Editorial Sudamericana.
- Ackerman, Ch. M. (1993). Investigating an alternate method of identifying gifted students. Tesis inédita. Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá).
- Altini, C. (2005). La fábrica de la soberanía: Maquiavelo, Hobbes, Spinoza y otros modernos. El cuenco de plata.
- Alfonso, R. D. (2011). Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información. *Etic@net*, 9(11), 179-195
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicomaco* (Textos Clásicos). Gredos.
- Aristóteles, *Ética Nicomachea*, Libro II, capítulos 5 y 6.
- Aron, Elaine (2013). *The highly sensitive person: How to thrive when the world overwhelms you*. Kensington Publishing Corp.
- Aron, Elaine (2004). *The Highly Sensitive Child (and Adults, Too): Is Sensitivity the Same as Being Gifted?* Recuperado de <https://www.hsperson.com/pages/3Nov04.htm>
- Aron, Elaine (2019). *Comfort Zone | November 2004 - Is Sensitivity the Same as Being Gifted?*. Recuperado de: <https://www.hsperson.com/pages/3Nov04.htm>
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2019). *Maldad Líquida: vivir sin alternativas*. Paidós.
- Benito, Y. (s. f.). Aproximación a la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. Recuperado de <http://www.centrohuertadelrey.com/documentos/articulos/dabrowski.pdf>
- Benito, Y., & Alonso, J. A. (2004). Aproximación a la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional*, Cap, 4, 129-144.
- Bouchet, N. & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender and overexcitability. *Gifted Child Quarterly* 45 (4), 260-267

- Bührle, C. (2013). Thomas Hobbes: Sobre el miedo. *Revista De Filosofía Y Teoría Política*, (35) pp. 25-37.
- Casacuberta, D., & Vallverdú, J. (2010). Emociones sintéticas. *Páginas de Filosofía*, 11(13), 116-144.
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A parte Rei*, 47, 1-10.
- Chóliz, M. y Tejero, P. (1994): Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual. *Revista de Historia de la Psicología* (15), pp. 89-94.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. London: Little Brown.
- Dabrowski, K., Kawczak, A. & Piechowski, M. M. (1970). *Mental growth: through positive disintegration*. London: Gryf.
- Dabrowski, K., y Piechowski, MM (1977). *Teoría de niveles de desarrollo emocional (Vol. 1)*. Nueva York: Dabor Science Publications.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset / Putnam.
- Danto, A. (1995). El final del arte. *El paseante*, 22.
- Davidson, R. (2018). La neurociencia afectiva cultiva el bienestar de docentes y estudiantes. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/richard-davidson-neurociencia-afectiva/51462.html>
- Domínguez, J. (2017). La Neurociencia Afectiva nos enseña que la emoción destaca. Recuperado de <https://www.il3.ub.edu/blog/la-neurociencia-afectiva-nos-ensena-que-la-emocion-destaca/>
- Dubatti, J. (2008). *Historia del actor: de la escena clásica al presente* (Vol. 1). Ediciones Colihue SRL.
- Dumoulié, C. (1996). *Nietzsche y Artaud: por una ética de la crueldad*. Siglo XXI Editores.
- Espina, A. (2005). *Presentación: El darwinismo social: de Spencer a Bagehot*. Reis.
- Fernández, L. M. S. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (61), 89-108.
- Fernández, M. (2001). Artaud y la pasión por superar los límites de la expresión. Recuperado de <https://www.elteatrocomooportunidad.com/2012/09/11/artaud-y-la-pasion-por-superar-los-limites-de-la-expresion/>
- Fischl, J. (1994). *Manual de Historia de la Filosofía*. Herder Editorial.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Gallagher, S. A. (1983). A comparison of Dabrowski's concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students. Tesis inédita. Universidad de Arizona (Arizona, EEUU).
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Genovesi, M. C. (2015). De la «sensibilidad práctica» en Marx a la «teoría de los afectos» en Nietzsche: aportes para una epistemología de la afectividad. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-061/199.pdf>
- Genovesi, M. C. (2019). El abordaje del pathos humano en Marx, Freud y Nietzsche. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 23(1).
- Gil-Olarte Márquez, P., Palomera Martín, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18.
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gowan, J.C. (1974). *Development of the psychedelic individual*. Northridge, CA.
- Gross, James J. Gross (2007) *Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Press. Han, B. (2014). *La Agonía de Eros (Pensamiento Herder)*. Herder Editorial.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Han, B. C. (2014). En el enjambre. Herder Editorial.
- Hegel, G. W. F. (1955). *Lecciones sobre la historia de la filosofía* (No. 04; B2936E5. K5, H4.).

- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2015). Reporte mundial de felicidad.
- Hernandis, S. P. (2006). Las habilidades sociales an la interacción social: aspectos teóricos y aplicados. In *Psicología social de la comunicación: aspectos básicos y aplicados* (pp.121-160). Ediciones Pirámide.
- Holodynski, M. (2013): The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions, Mind, Culture, and Activity, 20:1, 4-38. Recuperado de <http://lhc.ucsd.edu/mca/Journal/pdfs/20-1-holodynski.pdf>
- Jiménez, M. E. G. (2017). Concepto de emoción. Recorrido histórico. *Bienestar emocional en educación: Empecemos por los Maestros*, 81.
- Jimenez, M. E. G. (2017). *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros* (Tesis doctoral), Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2013). *Teoría de la Educación para Maestros. Fundamentos de la Educación*. BibliotecaOnline SL.
- Martínez- Domínguez, L. M. (2014). *Teoría de la Educación para Maestros: Tomo 2. Didáctica para enseñar por competencias con valores*. BibliotecaOnline SL.
- Martínez Domínguez, L., Romero-Iribas, A. and Gómez Gómez, M. (2018). *Sociedad, familia y educación*. Madrid: Síntesis.
- Mate, Y. B. (1992). Aproximación a la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. In *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 147-164). Amarú.
- Mate, Y. B. (1992). Aproximación a la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. In *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 147-164). Amarú.
- Mendaglio, S. (2011). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration: Some implications for teachers of gifted students. Recuperado de <https://www.sengifted.org/post/medaglio-dabrowski>
- Mestres, L. (2014). Educación lenta, un cambio en los ritmos de aprendizaje. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2014/01/27/educacion-lenta-cambio-ritmos-aprendizaje-7996/>
- Mellow Out (s.f.). Michael's Work. Recuperado de <https://mellowout.us/michaels-work>
- Mika, E. (2002). Patterns of overexcitabilities in gifted children – a study. The Fifth International Conference of the Theory of Positive Disintegration. Fort Lauderdale, FL.
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1).
- Montero, Y. M. (2016). Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida de Zygmunt Bauman y Leonidas Donskis. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (55), 246-249.
- Muñoz, E. (2009). Una relación olvidada: Heidegger y Scheler. *Revista de Filosofía* (65), pp. 177-188.
- Navarro, J. y Pardo, J. (2009). La naturaleza del conocimiento según Kant. Recuperado de [http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff\\_9\\_1b.html](http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff_9_1b.html)
- Nussbaum, M. (1996a). Aristotle on Emotions and Rational Persuasion. En A. Rorty (ed.), *Aristotle's Rhetoric* (pp. 303-323). Berkeley: University of California Press.
- Otero, R. (2019). La neurociencia al servicio del bienestar - Budismo - Paramita. [online] Paramita. Available at: <https://www.paramita.org/neurociencia-para-el-bienestar/> [Accessed 7 Jun. 2019].
- Pardo, R., & Sanz, S. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista complutense de educación*, 15(2), 431-450.
- Pascal, B. (2003). *Discurso sobre las pasiones del amor* (Vol. 3). Editorial Renacimiento.
- Platón y Alegre Gorri, A. (2017). *Diálogos*. Editorial Gredos.

- Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly* 28, 80-88.
- Piechowski, M. M. & Silverman, L. K., & Falk, F. (1989). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Mensa Research Journal* 27, 33-41.
- Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review* 8 (3), 190-197.
- Piechowski, M.M. (1991). *Emotional development and emotional giftedness*. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston: Allyn and Bacon.
- Piechowski, M. M., Silverman, L. K., & Falk, R. F. (1985). *Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning*. *Perceptual and Motor Skills*, 60(2), 539-549.
- Piñar, J. (2008). Comprendiendo a Dabrowski con Sal Mendaglio. Recuperado de <https://incansableaspersor.wordpress.com/2018/01/22/comprendiendo-a-dabrowski-sal-mendaglio/>
- Tapia, A. A. F., Anchatuña, A. L. A., Cueva, M. C., Poma, R. M. M., Jiménez, S. F. R., & Corrales, E. N. P. (2017). Las neurociencias. Una visión de su aplicación en la educación. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1), 61-74.
- Ramírez Ricardo (2015). *Por una educación abierta e integral*. IBERCENCIA Comunidad de educadores para la Cultura Científica. En: <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?Por-una-educacion-abierta-e>
- Salovey, P y Mayer, J.D. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, E. (2018). Cesare Lombroso y su clasificación de los criminales. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/cesare-lombroso-y-su-clasificacion-de-los-criminales/>
- Sartre, J. y Acheroff, M. (1973). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Weblioteca del pensamiento.
- Scribano, A. (2016). *Sociología de las emociones en Carlos Marx*. Editorial Rústika. Schaläppy, Marie-Lise. Conexión entre altas capacidades y alta sensibilidad.
- Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=4&v=nT1BhXa\\_bMI](https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=nT1BhXa_bMI)
- Scheler, M., & Gaos, J. (1957). *Esencia y formas de la simpatía*. Buenos Aires: Losada.
- Schopenhauer, A. (1896). *El mundo como voluntad y como representación*. La España Moderna.
- Serrano, S. E. G. (2015). La relación entre el habitar-ethos y la ética. *Antropología educativa. I+ D Revista De Investigaciones*, 6(2), 6-18.
- Silverman, L. K. (1993a). The gifted individual. En L. K. Silverman (ed): *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 3-28.
- Silverman, L. (1998a). Through the lens of giftedness. *Roeper Review* 20, 204-210. Silverman, L. K. (1998b). Personality and learning styles of gifted children. En J. Van-Tassel-Baska (coord): *Excellence in educating gifted & talented learners*. Denver: Love. (3a edición), 29-65.
- Silverman. L. K. (2002). *Upside-down brilliant: the visual-spatial learner*. Denver: DeLeon Publishing.
- Terrassier, J-C. (1985). Dyssynchrony – uneven development. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). New York: John Wiley.
- Tolan, Stephanie S., "Spirituality and the Highly Gifted Adolescent". *Highly Gifted Children*, 2000.
- Torres, A. (2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. *El país*.
- Trueba Atienza, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos filosóficos*, 11(22), 147-170.
- Xolocotzi, A. (s. f.). Nietzsche, fenomenólogo de los afectos. Recuperado de <http://reflexionesmarginales.com/3.0/23-nietzsche-fenomenologo-de-los-afectos/>





# Niños altamente sensibles ante el trabajo cooperativo

Clara Guillén López y Luis Manuel Martínez Domínguez

## Resumen

Este trabajo, pretende dar visibilidad a los niños altamente sensibles y estudiar sus comportamientos en el aula respecto al trabajo cooperativo. Muchos autores han estudiado el aprendizaje cooperativo y la importancia de su desarrollo en las aulas.

En el caso de la alta sensibilidad (AS) aún hay mucho en lo que profundizar, puesto que es un concepto bastante nuevo en psicología.

El aprendizaje cooperativo tiene muchos beneficios en el aula, pero debemos tener en cuenta que cada niño es diferente y sus ritmos y manera de aprender y socializarse también. El rasgo de la AS adquiere un significado especial cuando hablamos de niños. Para estos niños, las condiciones de desarrollo que no son adecuadas pueden generar un resultado negativo y afectar a su futuro personal y profesional.

Educar a un niño altamente sensible, igual que a cualquier otro niño, conlleva hacer un acompañamiento respetuoso de su aprendizaje, atender sus necesidades y características propias y fomentar la empatía y el entendimiento.

Las actividades en grupo y las metodologías activas como el trabajo cooperativo, pueden aportar grandes beneficios al aula y sus alumnos, tanto en el plano escolar y social como en el personal.

Educar la inteligencia sensible en todos los niños es importante para que éstos aprendan a estar y ser felices (Martínez- Domínguez, 2021).

En definitiva, el presente trabajo se centra en la información, herramientas, conocimientos y experiencias de diversos autores sobre estos temas.

**Palabras claves:** Personas altamente sensibles, trabajo cooperativo, niños altamente sensibles.

## Introducción y justificación

A lo largo de este trabajo, se pretende comprender y estudiar los factores que envuelven y explican el trabajo cooperativo y todo lo que nos puede ofrecer y aportar en el aula que nuestros alumnos posean el rasgo de la alta sensibilidad. Es decir, crear diversas personalidades entre nuestros alumnos, ya que ninguno de nuestros niños es igual al otro. (Aron, 2009).

Uno de los núcleos principales de mi investigación, es también poner a prueba los conocimientos y destrezas adquiridas durante el grado para afrontar satisfactoriamente el trabajo docente en el futuro.

Basándome en diferentes autores, puedo concretar que este tipo de aprendizaje otorga ventajas en valores importantes como el respeto o la convivencia con los demás.

Estudios publicados entre 1924 y 1981 por los hermanos Johnson llegan a la conclusión de que cooperar produce un rendimiento mayor al del aprendizaje individual. (Johnson & Johnson, 1924-1981).

El trabajo cooperativo está relacionado con la educación inclusiva. Para dar atención a niños cuyas diferencias son menos comunes, es necesario el aprendizaje cooperativo en el aula. No sólo deben aprender ellos mismos, sino que deben ayudar a sus compañeros a aprender, por lo que la responsabilidad del alumno es doble. Deben cooperar para aprender y aprender para cooperar (Pujolás, 2008).

Este aspecto, fomenta que los niños altamente sensibles participen activamente en la dinámica y se sientan integrados en el grupo.

A las personas altamente sensibles les perturban profundamente los cambios de conducta y las emociones que expresan los demás (Aron, 2006).

Además de basarme en estudios, he podido observar de manera directa la reacción de los niños ante este tipo de aprendizaje realizando una actividad. Se les intenta mostrar que existen formas diferentes de actuar a la individualista que les proporciona la sociedad. Se ha podido observar que los niños altamente sensibles tienen una vocación para ayudar a los demás que les hace sentirse plenos, pero esa sensación puede ser madura si parte de su propia originalidad o inmadura si es consecuencia de la necesidad de sentirse aceptados (Martínez-Domínguez, 2021).

En la actualidad, nuestras aulas son heterogéneas y este aprendizaje de tipo cooperativo es un proceso muy eficaz para superar en las escuelas los conflictos que se forman por la propia diversidad (Medrano, 1995).

El mundo en el que vivimos cambia continuamente y está plagado de personas con diferentes maneras de verlo e interpretarlo. Por ello, creo realmente necesario inculcar este tipo de aprendizaje en los niños en edad escolar sean altamente sensibles o no, puesto que fomenta una dinámica de respeto hacia los demás, el crecimiento de su autoestima y la cohesión de grupo.

## **Objetivos**

Desde este estudio se plantean los siguientes objetivos.

El objetivo general de mi trabajo es mostrar una síntesis que ayude a los docentes aplicar metodologías de trabajo cooperativo en la etapa de educación primaria atendiendo a las necesidades educativas específicas de los niños altamente sensibles.

Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos.

- Analizar la realidad de los niños con alta sensibilidad y sus características.
- Analizar las herramientas para aplicar el trabajo cooperativo en el aula.
- Diseñar una actividad orientada a niños con alta sensibilidad basada en el aprendizaje cooperativo.
- Reflexionar acerca de las ventajas e inconvenientes del trabajo cooperativo con niños altamente sensibles.

## **Metodología**

Para este estudio se ha aplicado como metodología la revisión bibliográfica y el análisis de buenas prácticas. Con esta metodología se busca la aplicabilidad de la documentación revisada aportando un marco teórico del objeto de estudio.

Un investigador cercano al campo puede estar ya teóricamente sensibilizado y familiarizado con la literatura científica sobre el tema de estudio. El uso de esta no debería impedir que una teoría fundamentada surja de la interacción inductivo-deductivo que supone la experiencia de un educador investigador. La reflexividad es necesaria para evitar que el conocimiento previo distorsione las percepciones de los datos por parte del educador investigador (McGhee, Marland y Atkinson, 2007).

Durante la investigación realizada para este trabajo de final de grado, he utilizado una metodología cualitativa. Es decir, me he centrado más en las aportaciones y estudios sobre mi tema de interés que en los datos numéricos que existen sobre él. He hecho uso de este

tipo de metodología con herramientas como entrevistas a profesores expertos en educar en la diversidad, revisiones bibliográficas y de las investigaciones realizadas de aquellos autores más relevantes en el tema, consulta de documentales, asistencia al congreso PAS realizado en el 2021 y revisión de todas aquellos libros e información que me podían ser de ayuda.

Mi método de investigación ha intentado centrarse en comprender profundamente el fenómeno de la alta sensibilidad y el trabajo cooperativo desde varios ángulos, procurando recopilar todos los datos posibles. Debido a que este tipo de aprendizaje está centrado en socializar al alumno y fomentar sus habilidades sociales, desde mi punto de vista puede beneficiar a todos los niños y, por supuesto, también a los niños altamente sensibles.

Este trabajo, se ha dividido en dos partes. La primera mucho más teórica, donde podemos ver a fondo los dos conceptos que nos ocupan, sus características, ventajas y desventajas, etc. La segunda parte, intenta ser mucho más práctica y hacer una mezcla de los dos conceptos en forma de actividades. Dinámicas de trabajo cooperativo que promueven que los niños AS se sientan cómodos, integrados y aceptados en el grupo.

En el caso de la actividad que describo y explico en el anexo 1, la metodología utilizada ha sido diferente. En esta intervención, he utilizado una metodología de carácter activo y participativo.

El aprendizaje, ha estado adaptado a los participantes que la han realizado y a fomentar su interés, motivación y participación en la actividad y en el grupo.

Debido a que no nos encontrábamos en un contexto puramente escolar, decidí que la actividad también contuviese metodología del juego. Ésta, se considera una técnica de aprendizaje que fomenta y facilita en gran medida la adquisición de conocimientos y mejora las relaciones sociales mientras se divierten. (Anexo 1).

La metodología vivencial utilizada en este punto de mi trabajo fomenta que los niños conozcan más a sus compañeros. La observación directa al hacer el ejercicio también ha sido importante en mi investigación acerca de los niños altamente sensibles. Me ha permitido ver si mis objetivos se estaban cumpliendo, si la cohesión de grupo se estaba produciendo y cuáles estaban siendo los comportamientos de todos los niños.

Para que la metodología que engloba el trabajo cooperativo tenga efectos positivos dentro de un aula, se debe partir de los contenidos teóricos de este aprendizaje. Es decir, debemos saber y entender en qué consiste para transmitirlo a nuestros alumnos de manera eficaz. En el trabajo cooperativo, el docente es el que guía el aprendizaje.

La competencia de aprender a aprender, que está basada en el trabajo cooperativo, se fomenta también en el aula puesto que los alumnos interactúan de forma continua al trabajar en grupo.

En las aulas en las que se va a llevar a cabo una metodología de trabajo cooperativo, debe haber unas normas de convivencia que los propios alumnos pueden debatir y consensuar. Estas pautas, se pueden revisar de forma periódica para asegurarnos de que se cumplen. De esta manera, se pueden trabajar también desde un enfoque social la inclusión y la cooperación de todo el grupo. (Pujolàs, 2010).

### **Definición trabajo cooperativo**

Las primeras investigaciones que se conocen sobre el tema de la cooperación surgen en los años veinte (Melero y Fernández, 1995). Pero no es hasta los años setenta cuando comienza a investigarse de forma específica el trabajo cooperativo aplicando las herramientas de este aprendizaje a diferentes contenidos como las matemáticas o la lectura (Slavin, 1991).

Para algunos autores, el trabajo cooperativo se puede definir como “El empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan de forma colaborativa para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

En ocasiones, confundimos el aprendizaje cooperativo con el trabajo en grupo, pero no son sinónimos. Siempre que un profesor toma la decisión de trabajar con la clase en pequeños grupos, se produce este tipo de trabajo, pero no tiene por qué producirse el aprendizaje cooperativo. Aun que los alumnos trabajen en grupo en un sistema educativo individualista, siempre van a intentar conseguir sus metas y objetivos mediante sus propios recursos y sin ayuda del equipo.

Para comprender mejor el trabajo cooperativo y lo que implica, también voy a definir el aprendizaje cooperativo según varios autores.

Para Pujolàs, en este tipo de aprendizaje el alumno deja de ser un mero espectador y se convierte en protagonista de todo aquello que aprende. Esto, quiere decir que el alumno debe implicarse para conseguir el objetivo grupal. (Pujolàs, 2002).

Este tipo de trabajo es contrario al individualista y competitivo. Pretende luchar contra esos valores y propiciar la cohesión del grupo. Las investigaciones realizadas han sido muchas, pero las primeras sobre la superioridad del aprendizaje entre iguales, fueron elaboradas por Piaget. (Piaget, 1974).

No implica que todos los alumnos realicen el mismo papel dentro del grupo y hagan lo mismo, sino que todos deben aportar sus habilidades y conocimientos al equipo para llegar a la meta común. Uno de los factores más importantes dentro del trabajo cooperativo es el proceso mediante el que los alumnos llegan a esa meta común de la que hablamos. (Ovejero, 1990).

Este tipo de trabajo permite a los docentes dividir a la clase en grupos, pero para que los equipos de aprendizaje sean efectivos, deben estar formados por un máximo de cinco alumnos. (Pujolàs, 2009).

Según Johnson, Johnson y Holubec, existen diferentes tipos de aprendizaje cooperativo. Por este motivo, es necesario saber cuándo usar cada tipo y bajo qué condiciones y dinámicas se pueden utilizar. Se puede afirmar que todos son necesarios y complementarios entre sí en la práctica habitual. (Johnson, Johnson y Holubec, 2015).

Además, indican cuáles son los cinco factores del aprendizaje cooperativo que ellos consideran esenciales:

- La cooperación de todos los alumnos.
- La responsabilidad individual de cada uno frente al grupo.
- La comunicación que debe estar presente en el grupo de manera continuada durante la actividad.
- El trabajo en equipo, aprendiendo a tomar decisiones o resolviendo conflictos.
- Autoevaluación. Una vez que concluye la actividad, cada equipo debe revisar cuáles han sido sus errores y sus aciertos.

### **Trabajo cooperativo y trabajo colaborativo**

Muchos autores utilizan los términos trabajo cooperativo y trabajo colaborativo son sinónimos, pero no sólo existen similitudes entre uno y otro.

Aunque para alguna parte de los educadores y estudiosos de las ciencias educativas, los términos cooperativo y colaborativo son similares y se les otorgan cualidades semejantes, se suele tener un

dilema relacionado con que si sus alcances son equivalentes respecto del aprendizaje grupal. (Zárate, 2016).

Aprendizaje colaborativo y cooperativo se suelen utilizar como sinónimos, pero es preciso matizar que, aunque se muestren muy parecidos en varios aspectos, en el caso del aprendizaje cooperativo no importa sólo el logro del resultado final, sino la propia interacción entre los miembros del grupo, siendo igualmente relevantes para el aprendizaje, el proceso y el resultado. (Pérez, Sierra y Quijano, 2018).

El trabajo colaborativo es una estrategia didáctica que contribuye al desarrollo de habilidades y competencias comunicativas y de interacción social en estudiantes. (Ramírez y rojas, 2014).

Además, sostienen que la construcción del conocimiento se amplía en la medida en que los estudiantes cuenten con espacios para compartir ideas, experiencias, fuentes de información y aprendizajes marcados por la interacción social y comunicación, aspectos fundamentales dentro de la formación integral del educando. (Ramírez y rojas, 2014).

Los grupos de trabajo en un aula en la que se produce el estudio y aprendizaje colaborativo, deben promover la aceptación del otro entre los estudiantes y fomentar el diálogo entre ellos. (Beltrán, 1993).

El aprendizaje cooperativo, sin embargo, hace alusión a los métodos de enseñanza en los que los estudiantes trabajan en pequeños grupos para ayudarse a aprender. (Slavin, 2014).

Este mismo autor, establece cuáles son los elementos del trabajo cooperativo que determinan la eficacia de este tipo de trabajo. (Slavin, 1990) afirma que se deben cumplir estos tres factores para que el aprendizaje sea efectivo:

- Recompensas iguales para todos los miembros del grupo.
- Responsabilidad en el aprendizaje propio y el de los demás.
- Mismas posibilidades de aportar información importante al equipo de trabajo.

Diversos estudios, relacionan la cooperación con efectos muy positivos en la habilidad de los individuos para ponerse en el lugar de los demás y comprender sus emociones. Este mismo autor, opina que las situaciones de aprendizaje cooperativo son las que producen más empatía y apoyo social entre los miembros del aula. (Johnson, 1975).

Las diferencias más significativas entre el trabajo cooperativo y el colaborativo, son las más relevantes de este último; tarea, responsabilidad por la tarea, el profesor, la división del trabajo, las subtareas, proceso de construcción del resultado final del aprendizaje, responsabilidad por este aprendizaje y el tipo de conocimiento. (Ramírez y rojas, 2014).

### **El trabajo cooperativo en el aula**

En nuestros colegios, es necesario el trabajo cooperativo para que la comunicación solamente unidireccional que se produce entre profesor y alumno desaparezca. La escuela tradicional, en la que el docente explica los conceptos y los niños actúan como oyentes, no aprovecha las grandes fortalezas de este tipo de aprendizaje. Éste, consiste en que los miembros del grupo trabajen juntos para alcanzar una meta común.

En los propios objetivos de la etapa de educación primaria, se establece que los alumnos deben alcanzar unas metas en lo que a habilidades sociales y trabajo en grupo se refiere. Esto hace que el trabajo cooperativo sea necesario en muchos casos para que el aprendizaje de todos los niños, sean NAS o no, sea eficaz y afiancen los conocimientos.

El trabajo cooperativo en el aprendizaje ha tomado protagonismo en las últimas décadas en muchos centros escolares. Cuando un profesor emplea en su aula actividades de trabajo cooperativo, debe tener un rol multifacético y estar pendiente de todo lo que pueda suceder a su alrededor en la clase. (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Con este tipo de trabajo se busca transmitir la idea de que, en un aula, se deberían introducir los procedimientos y objetivos de una sociedad democrática.

El aprendizaje cooperativo, en el que los alumnos trabajan y colaboran en pequeños grupos para lograr metas compartidas, está reconocido como una estrategia de enseñanza que favorece el aprendizaje y la socialización entre los estudiantes desde educación infantil hasta la universidad. (Gillies, 2014).

Piaget argumenta que el cognitivismo mejora el trabajo cooperativo por la importancia que el otorga al alumno a la hora de adquirir sus conocimientos. El niño debe poner en práctica la información que adquiere para retenerla, entenderla y añadirla a los conocimientos que ya tiene. (Piaget, 1974).

Este tipo de trabajo no sólo mejora las relaciones grupales, sino que también es productivo en el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales por lo que, bajo mi punto de vista, el trabajo cooperativo puede beneficiar mucho a los alumnos.

J. Domingo, deja constancia de los resultados de aplicar el trabajo cooperativo en aulas, en este caso universitarias. Argumenta que se han obtenido resultados muy buenos aplicando este tipo de trabajo y que se podría extender sin dificultades a todo el ámbito educativo. Las capacidades del alumno y sus habilidades personales aumentan y las capacidades educativas que ya tiene, se mantienen. (J. Domingo, 2008).

Un aula en la que las actividades que se realizan están estructuradas y organizadas de forma individual o competitiva es menos inclusiva que aquella en la cual la actividad ha sido estructurada de manera cooperativa. En consecuencia, para formar un aula cooperativa, es vital tener en cuenta qué características tiene la clase y cuáles son las que quieren alcanzar para lograr nuestro objetivo. (Pujolàs, 2012).

Pujolàs, establece tres ámbitos de intervención para implantar actividades escolares de trabajo cooperativo en un aula.

- **Ámbito de intervención A:** Incluye todas las acciones que tienen que ver con la cohesión de grupo.
- **Ámbito de intervención B:** Contiene todas las acciones que se realizan para transformar el trabajo en equipo en un recurso para enseñar.
- **Ámbito de intervención C:** Abarca las acciones que tienen relación con el trabajo en equipo como un contenido curricular más. Conlleva proporcionar apoyo al alumno para que sepa los objetivos y metas de la dinámica con claridad. (Pujolàs, 2008).

Existen muchos métodos de diferentes autores para aplicar el aprendizaje cooperativo en un aula. Algunos ejemplos son el piensa, comparte y actúa de Kagan (1.985) o el modelo puzle, inventado por Aronson (1.978).

El trabajo cooperativo, se utiliza para nombrar a un conjunto de procedimientos de enseñanza que tienen su comienzo en formar grupos en el aula. En ellos, los niños actúan coordinados para

solucionar tareas escolares y profundizar en su propio aprendizaje. Para que los alumnos aprendan a convivir y comunicarse en el grupo, es conveniente que sea mixto y heterogéneo. (Kagan, 1985).

Desarrollar una clase basada en el aprendizaje cooperativo desemboca en unos resultados más eficaces. Kagan, señala la importancia del trabajo cooperativo en el aula para poder enseñar a niños con capacidades diferentes. (Kagan, 1985).

Cuando el docente prepara el aula para el trabajo en grupo, debe procurar que los miembros de un mismo equipo puedan verse las caras para que la comunicación sea más fácil. (Johnson, Johnson y Holubec 1999).

### **Ventajas e inconvenientes del trabajo cooperativo**

Son muchas las ventajas que se enumeran al aplicar el trabajo cooperativo en una clase. Una de las más importantes que hemos podido observar, ha sido la motivación por realizar la actividad de todos los grupos.

Entre ellas, podemos destacar el aprender a trabajar en equipo, a resolver problemas o a escuchar y respetar los pensamientos e ideas de los demás.

En el caso de los niños con alta sensibilidad, ayuda a aumentar su autoestima y su conciencia de pertenencia a un grupo. Además, favorece que se propongan metas comunes y desarrollen estrategias de aprendizaje individual y en grupo.

Para que el grupo formado para la actividad de trabajo cooperativo funcione de manera efectiva, son necesarias habilidades sociales para confiar en los demás, tomar decisiones, resolver conflictos, etc. En el caso de los NAS, promover sus habilidades sociales con este tipo de dinámicas les puede beneficiar, además, en su vida diaria.

Un aspecto importante de la educación es la función de diferenciación. Mediante oportunidades para formar a personas en diferentes niveles y escuelas, creamos diversas personalidades. Para que el apoyo a un NAS sea efectivo, el profesor debe tener muy presente que este rasgo no es un déficit. Es verdaderamente importante tener en cuenta que los niños altamente sensibles no son niños disfuncionales, simplemente experimentan y sienten el mundo de una manera diferente.

Este tipo de trabajo plantea al docente un reto. Debe ser capaz de superar las barreras técnicas y relacionales que va encontrando. Es una metodología que nos ofrece la posibilidad de adaptarnos a la diversidad de nuestros alumnos y sus necesidades.

Como inconvenientes de aplicar el trabajo cooperativo en el aula, podemos citar algunos como la organización previa. El profesor debe estar comprometido y organizar el trabajo. Debe marcar pautas, definir los objetivos y controlar y supervisar los roles del grupo para propiciar la convivencia entre ellos.

Algunos obstáculos o inconvenientes que podemos encontrarnos a la hora de implantar el trabajo cooperativo en el ámbito educativo según Dishon y O'leary son:

- Falta de tiempo. Esto, puede ser debido a múltiples factores.
- Falta de participación en los alumnos, algo muy difícil de salvar para un profesor en un aula.
- Imprecisión del procesamiento. Poco procesamiento de los aprendizajes adquiridos por parte del alumno.



- Actividades o informes incompletos.
- Falta de cooperación de los niños durante el procesamiento. (Dishon y O'leary, 1984).

Las pruebas de trabajo cooperativo tanto en la práctica como en los estudios de los diferentes autores evidencian que el aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta muchos beneficios al aula y los alumnos que la componen.

En este tipo de trabajo, existen según los hermanos Johnson tres estructuras mediante las que los alumnos pueden llegar a su objetivo final: La individualista, la estructura competitiva y, por último, la cooperativa. (Johnson y Johnson, 1987).

Sólo es posible llegar al objetivo común de la actividad cooperativa si todos los alumnos realizan su parte del trabajo y cumplen sus propias metas. Esto conlleva que, si alguna persona no lo lleva a cabo, el trabajo no se podrá realizar de forma satisfactoria. (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

### **Definición alta sensibilidad**

Carl Jung, fue el primer autor en tratar la alta sensibilidad, a la que él llamo sensibilidad innata. Jung opinaba que podía verse desde la más tierna infancia y que era un rasgo innato. Todas las PAS tienen un recuerdo muy duradero de ciertas situaciones vividas debido a la sensibilidad innata de la que habla en sus investigaciones. (Jung, 1913).

Más tarde, este mismo autor definió a estas personas como aquellas que necesitan una vida más individual debido a su carácter y su naturaleza. Jung, fue el primero en hacer uso de las palabras introversión y extroversión. (Jung, 1921).

Elaine Aron en 1996, definió el término persona altamente sensible (PAS) como aquel individuo que tiene el rasgo de sensibilidad de procesamiento sensorial en niveles elevados y que constituyen entre un 15 y un 20 % de la población. (Aron, 1996).

Para esta autora, la definición de persona altamente sensible viene dada por dos hechos importantes.

- Todas las personas se sienten mejor y trabajan de manera más eficiente cuando no están aburridas ni activadas. El punto medio entre estas dos sensaciones sería, por lo tanto, donde se alojaría el equilibrio.
- Todas las personas reaccionan de manera distinta ante una misma situación cuando su sistema nervioso se encuentra estimulado.

Únicamente se han desarrollado dos escalas que miden la sensibilidad. Una fue realizada por Mehrabian, quien produjo una medida de detección de estímulos de baja intensidad. (Mehrabian, 1976).

La otra escala que existe es denominada *high sensitive people*. Fue desarrollada por Elaine Aron y es la que mide a las PAS y su sensibilidad. (Aron, 1997).

Esta escala o cuestionario, se ha traducido en diversos idiomas y se ha hecho una adaptación de doce ítems cortos como: ¿suele usted ser más sensible al dolor?

También existe un auto informe que consta del mismo número de preguntas con ítems adecuados para niños en edad escolar y que expondré en mi trabajo más adelante. (Pluess, 2018).

De acuerdo con la teoría de la sensibilidad ambiental de Pluess, los humanos estamos programados para percibir, procesar y reaccionar de cierta manera ante los estímulos

ambientales. Sin embargo, existen diferencias importantes en la forma en que los individuos reaccionan a los estímulos ambientales, teniendo algunas personas una mayor sensibilidad a ellos. (Pluess, 2015).

Otro nombre con el que se designa el rasgo de la alta sensibilidad es la sensibilidad de procesamiento sensorial, se define como un rasgo innato que se asocia a una mayor capacidad de respuesta a estímulos ambientales y sociales. Ésta característica ha sido reconocida como un factor conductual en respuesta al entorno del individuo. (Aron, 2012).

Este rasgo, tiene como nombre más utilizado el que he proporcionado en la definición, sensibilidad de procesamiento sensorial. Sin embargo, hay que poner de manifiesto que también existen otras formas de llamarlo como sensibilidad ambiental (Pluess) o susceptibilidad diferencial (Belsky).

Las personas altamente sensibles, tienen una reacción muy alta a los estímulos, yasean positivos o negativos. Hay investigaciones que plasman como las personas con un alto nivel de SPS, tienen respuestas de tipo emocional mucho más fuertes que otras ante los estímulos del entorno. (Aron & Aron, 1997).

Esta característica tiene una clasificación en función de la sensibilidad de los individuos. Las PAS con alta sensibilidad o tipo orquídea, las personas con sensibilidad media o tipo tulipán y las personas de baja sensibilidad o dientes de león. (Jung, 1913).

La sensibilidad de procesamiento sensorial también ha sido estudiada como un punto de protección frente a la formación de los síntomas depresivos. (Pluess, 2015).

Debido a todos estos factores, aquellas personas que tienen una baja SPS, tienen un comportamiento que no está tan centrado en los recuerdos de las experiencias anteriores. (Aron, 2012).

A pesar de que existe una falta de precisión en los términos, se ha demostrado que la sensibilidad del procesamiento sensorial no puede considerarse un trastorno, sino un rasgo de la persona. (Aron, 1996).

En 1.991, Aron y Aron describen la SPS como un rasgo de la personalidad producido por unos genes concretos. (Aron & Aron, 1991).

En investigaciones realizadas por Wolf en 2.008 y más tarde por Pluess, se muestra que la alta sensibilidad no es algo que sólo presentan los humanos. Más de un centenar de especies de animales poseen una población altamente sensible, lo que nos deja ver que puede ser una ventaja biológica a la hora de que existan individuos en la manada que, al ser más sensibles, están más alerta y son más conscientes de los peligros. (Wolf, 2008), (Pluess, 2.015).

Los acrónimos PAS para designar a las personas altamente sensibles y NAS para los niños altamente sensibles cada vez son más populares, por lo que haré uso de ellos en mi trabajo a menudo.

### **Inteligencia sensible e inteligencia emocional**

En este punto de mi investigación, considero necesario explicar qué es y qué envuelve a la inteligencia sensible y la inteligencia emocional. Estas dos inteligencias son las más cercanas a las emociones y sentimientos y cómo actuar frente a ellos, factores que creo que tienen mucho que ver con las personas AS.

La inteligencia sensible es la capacidad humana de responder a la experiencia de forma intuitivo-racional-emotivo-conductual para adaptarse a la vida con una autorrealización original, captando el mundo en su conjunto, comprendiendo a los otros desde sus marcos de referencia, aprendiendo a ser << sí mismo >>, ordenando los apegos y gestionando correctamente, la sensibilidad, la racionalidad y el temperamento, lo que genera estados de más o menos plenitud o vacío. (Martínez- Domínguez, 2021).

Las emociones, llevan estando presentes en la existencia humana desde siempre y son las que nos permiten reaccionar y actuar ante los estímulos que se nos presentan. La inteligencia emocional, es un término que introducen Salovey y Mayer en el año 1.990 y el modelo de emociones más conocido en España.

Es vital desarrollar la IS en los niños para que sean luego personas con todas sus habilidades desarrolladas y con un equilibrio emocional. La inteligencia sensible se trabaja de forma eficiente mediante la auto educación. Ésta debe centrarse en la sensibilidad de la conciencia y los hábitos que haya ido adquiriendo la persona desde que era un niño. (Martínez- Domínguez, 2021).

Salovey y Mayer describen la inteligencia emocional como el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el procesamiento y las acciones propias. (Salovey y Mayer, 1990).

Goleman, estudió la inteligencia emocional elaborando un modelo en el que mezcla motivación, inteligencia, estados de conciencia y la actividad social. Para este autor, la inteligencia emocional representa la persistencia, las estrategias cognitivas del individuo y un carácter adecuado y bueno. (Goleman, 1996).

Para otro autor experto en este tema, Weisinger, la inteligencia emocional es el uso inteligente y práctico de las emociones. Weisinger, ve este aspecto como una ventaja para la persona, que puede utilizarla tanto para ayudarse a sí mismo como a las demás personas que lo rodean. (Weisinger, 1998).

La IE, posee cuatro áreas que los docentes y educadores debemos tener en cuenta a la hora de realizar una evaluación de este tipo de inteligencia en nuestros alumnos:

- Conocimiento de las emociones: tanto de las suyas propias como la de los demás niños y personas que lo rodean. Ser conscientes de las emociones de los demás, hará que tengan una mayor empatía.
- Autocontrol: Controlar y manejar esas emociones propias de las que hablamos ante cada situación.
- Automotivación: deben poseer la capacidad de animarse y motivarse.
- Habilidades sociales: Esta herramienta implica aprender a relacionarse con los demás de manera eficiente. (Salovey y Mayer, 1990).

Según Gardner, las inteligencias que más tienen que ver y se relacionan con el campo de la emocionalidad, son la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Esto lo expone con su modelo de inteligencias múltiples. (Gardner, 1985).

La inteligencia intrapersonal, nos capacita para formarnos una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos. Esto, nos permite hacer uso de esa misma imagen para comportarnos de forma más eficaz en nuestra propia vida.

La inteligencia interpersonal, permite a la persona relacionarse con los demás de una manera socialmente aceptada y entender a aquellos que interactúan con él. Esta inteligencia es la que favorece que el desarrollo social se produzca. (Gardner, 1999).

Aunque el término inteligencia emocional ha sido utilizado y definido por muchos autores, son Mayer y Salovey quienes unen los conceptos de inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal dentro de la inteligencia emocional. (Mayer y Salovey, 1993).

Entre los métodos de evaluación de la inteligencia emocional, se encuentran los auto-informes, los cuestionarios y las escalas.

Los cuestionarios son los más típicos dentro de la psicología y pueden evaluar aspectos emocionales como, por ejemplo, la autoestima.

Montessori, establece varios periodos importantes en el desarrollo del niño. Uno de los más destacados es el llamado periodo sensible, que consiste en que algunas condiciones del entorno o medio ambiente pueden aportar diversos resultados, dependiendo de en qué etapa del desarrollo de la persona se aplique. (Montessori, 1946).

Sin embargo, algunos autores como Mayer y Salovey consideran esta herramienta insuficiente puesto que representa una evaluación basada únicamente en cuestionarios de lápiz y papel. (Mayer & Salovey, 1993).

Gardner explica que en el colegio los estudiantes adquieren conocimientos de diferentes materias como ciencias o lenguaje, pero no aprenden a conocerse a sí mismos. (Gardner, 1998).

En esta línea, Goleman opinaba que a pesar de que el colegio debería ser y es considerado el lugar ideal para fomentar la I.E., hay que recalcar que aprender estas habilidades emocionales comienza en nuestros hogares y que cada alumno comienza la escuela con un nivel emocional distinto. (Goleman, 1995).

Esta evolución del concepto de inteligencia ha supuesto que se diferencien aspectos del ser humano a los que no habíamos prestado atención hasta el momento como la mayor o menor capacidad de los individuos para procesar diversos estímulos. (Chacón, Chacón y De La Serna, 2021).

### **Características de las personas altamente sensibles**

Cómo explica en su libro “El don de la sensibilidad” Elaine N. Aron, todas las personas tienen una cara altamente sensible que sacan a relucir en ciertas ocasiones.

A estos individuos les afectan profundamente los cambios en la conducta y las emociones de los demás. Estas personas asimilan muchos matices y sutilezas que todos los demás ignoramos. (Aron, 2006).

Las personas altamente sensibles se diferencian de los demás principalmente por su procesamiento sensible de estímulos sutiles. Ésta es su cualidad más básica.

Las PAS son más propensas a tener una baja autoestima, puesto que quedan fuera del ideal de la sociedad y la cultura. La solución a esto pasa porque se reestructuren la vida en función de su sensibilidad. En el caso de los niños, no tener en cuenta este factor la hora de realizar una actividad o tarea, dañará enormemente su autoestima, su motivación disminuirá y sentirán que no encajan en el grupo o en la sociedad. (Zegers DeBeijl, 2019).

La cantidad de hombres y mujeres altamente sensibles es muy similar. Sin embargo, ya desde que comenzamos a crecer, la cultura marca diferencias. Las culturas y civilizaciones poseen ideas poco flexibles respecto a cómo deberían comportarse los individuos más jóvenes de la especie humana según su sexo. (Aron, 2016).

Algunos factores cognitivos como la atención, relacionados con el funcionamiento ejecutivo, pueden afectar al temperamento de las PAS. (Acevedo, 2020).

El autoconocimiento es verdaderamente importante para las personas altamente sensibles. Cuando se conocen y se examinan por dentro, se dan cuenta de que no todo lo que concierne a este rasgo es negativo. (Aron, 2006).

Las personas que poseen el rasgo de la alta sensibilidad suelen cumplir ciertas características, como llorar o reír fácilmente, tener mucha empatía hacia los demás y sus sentimientos o ser personas muy intuitivas.

La empatía es un mundo donde las PAS se encuentran muy a gusto. Son muy sensibles ante el sufrimiento ajeno, de tal manera que pueden llegar a hacerlo suyo. Este elemento les hace buenos escuchantes. Pero que estos individuos tengan empatía no quiere decir que sean unos santos o que no hagan nada mal moralmente hablando.

Otro rasgo más que tiene muchas luces y sombras de manera simultánea para estas personas es su sentimentalidad. Aunque sea un aspecto que suele ser considerado positivo, a las personas altamente sensibles puede provocarles un apego y una dependencia emocional muy intensa, de manera que los individuos que las rodean pueden sentirse agobiados. (Aron, 1996).

En ocasiones, las PAS pueden ser malinterpretadas y etiquetadas como personas excéntricas, tímidas, difíciles, hiperactivas o depresivas. La alta sensibilidad tiene una gran variedad de grados y las personas pueden encontrar el suyo propio regulado por su contexto. (Aron, 1996).

Un factor muy común en muchas de estas personas es la sensibilidad en la piel. Sienten costuras, etiquetas, tejidos, etc. Que les pueden causar rozaduras y psoriasis. Otros factores del ambiente como el exceso de ruido o muchas luces muy brillantes e intensas pueden causarles también estrés y sobre estimulación. (Zegers de Beijl, 2019).

Es muy común en estas personas que, en lugar de disfrutar y aceptar sus estados emocionales y físicos, se sientan reticentes a expresarlos por su necesidad continua de fingir ser menos sensibles de lo que de verdad son.

Respecto a la noción del tiempo, disfrutan de un rato en solitario para desconectarse del día y la rutina. Especialmente, después de pasar por situaciones con una estimulación muy intensa. (Chacón, Chacón y De La Serna, 2021).

Debido a sus investigaciones, Elaine Aron estableció que una de las características de estas personas es lo que ella llama "PAUSE AND CHECK". Consiste en pararse y ver todas las opciones antes de decidirse a actuar. Valorar todos los posibles riesgos antes de enfrentarse a una situación. (Aron, 1996).

Según C. Jung, hay dos tipos de personas PAS, las introvertidas y las extrovertidas. Para este autor, las diferencias entre ellos son bastante características.

Los PAS introvertidos, deciden enfocar su atención hacia sus propios pensamientos y estados internos. Sin embargo, los extrovertidos orientan su energía hacia la gente y las experiencias que les ofrece el mundo que les rodea.

Jung opina que las PAS están mucho más influenciadas por su inconsciente, que les proporciona información de máxima importancia. (Jung, 1961).

Una característica bastante típica en las personas altamente sensibles, es la dificultad a la hora de manifestar una queja. Para mejorar en este aspecto, es bueno trabajar la asertividad. (Aron, 1996).

La AS a menudo se confunde con trastornos del espectro autista o TDAH, pero no es un trastorno, sino una característica de la personalidad. (Aron, 1996).

### **Niños altamente sensibles**

En la mayoría de los casos, la sensibilidad se hereda. Las circunstancias personales de los niños, también pueden llevar a que este rasgo de la personalidad desaparezca. Muchos niños que nacieron altamente sensibles han podido verse forzados a madurar debido a presiones ejercidas por sus padres, la escuela o los amigos. Ser altamente sensible puede ser diferente en cada etapa que atravesamos. (Aron, 2006).

Cómo en el caso de los adultos, los cuatro pilares básicos que te permiten saber si un niño es o no altamente sensible son: sensibilidad a las sutilezas, procesamiento profundo, alta emocionalidad y empatía y la sobre estimulación. (Aron, 1996).

La importancia de estas características es tal que, si un niño o un adulto no se ve reflejado en los cuatro pilares, es que no es una persona altamente sensible.

Uno de los estímulos de factor sensorial por el que podemos pensar en la posibilidad de que un niño sea altamente sensible es mediante su reacción a olores. Casi todas las PAS, perciben los olores antes que la mayoría de la gente. Las rabietas y los enfados son muy comunes en niños con AS. Las rabietas, por ejemplo, tienen su núcleo en la sobre estimulación a la que se ve sometido el niño. (Zegers de Beijl, 2019).

Algunos estudios han podido observar que los niños altamente sensibles tienen más actividad en el hemisferio derecho del cerebro. Para Kagan, los bebés sensibles se distinguen de los demás en que son lo que él denomina altamente reactivos. Es decir, son mucho más irritables y es mucho más fácil que se sientan incómodos. Por ejemplo, en estos niños no hace falta que existan traumas ni violencia física para que le teman a la oscuridad o a algunas otras cosas. (Kagan, 1985).

La actitud que decidan tomar los padres o cuidadores hacia la sensibilidad del niño construye, en gran medida, la actitud del niño ante su propia sensibilidad. En este sentido llama la atención que estos niños se entiendan tan bien con personas mucho mayores, puesto que no se sienten juzgados y les agrada hablar sobre temas más serios de los que corresponden a su edad. (Aron, 1996).

Cualquier cambio que suponga una situación nueva para un niño altamente sensible, le puede producir demasiado estrés debido a la gran cantidad de nueva información y estímulos que el niño tiene que asumir. Algunos síntomas de alerta para padres y profesores respecto a buscar ayuda profesional en los menores altamente sensibles son la timidez, la inseguridad, falta de atención e irritabilidad. (Zegers de Beijl, 2019).

Establecer reglas es un punto muy importante con cualquier niño. Imponerlas con gritos no es la mejor opción, debemos explicarles de manera calmada por qué tienen que aceptarlas y cumplirlas. Por supuesto y, aun que es verdaderamente difícil, debemos ser consecuentes con esos límites y aplicarlos también cuando no hemos tenido un buen día o estamos agotados. (Aron, 2006).

Las rutinas, crean y refuerzan la sensación de seguridad en los niños AS. Es favorable para ellos anticiparles actividades o eventos para hacerlos capaces de actuar en esas situaciones. (Acevedo, 2018).

Por su procesamiento de una gran cantidad de información, suelen tardar más tiempo en entenderla que los demás compañeros. Esta característica produce que estos niños sean unos grandes rumiadores. (Pardo, 2008).

Debido a que el rasgo de la AS es genético y no hace diferencias entre mujeres y hombres, es igual de probable que la madre o el padre sean altamente sensibles. Como he explicado, se trata de un rasgo, no de una enfermedad, por lo que es necesario buscar ninguna cura. Un niño que nace altamente sensible es más propenso a detectar muchas sutilezas y otro montón de cosas y no hay nada de malo en ello. Es muy importante fomentar la autoestima en nuestros niños AS enseñándoles que la diversidad es buena, tiene ventajas y es necesaria. (Aron, 1996).

Desde que son muy pequeños, los NAS tienen muchas más ventajas educativas si están siendo protagonistas de una buena crianza. (MacCoby y Martin, 1983).

Estos autores, realizaron una categorización de los estilos de crianza basada en cuatro estilos educativos: Democrático, permisivo, autoritario e indiferente.

- El democrático consiste en que los hijos posean autonomía, pero a la vez en responder y atender a sus necesidades. Este estilo educativo de crianza favorece que la socialización del niño sea positiva. El castigo, se intenta evitar.
- Con el estilo permisivo se busca liberar al niño del control parental y evitar hacer uso de demasiados límites y castigos.
- El estilo autoritario, se caracteriza por darle un valor muy alto a la disciplina.
- Por último, el estilo indiferente se caracteriza por tener unos niveles muy bajos de afecto, control y comunicación. Prácticamente no existen normas que el niño cumpla ni que los padres controlen que va a cumplir. (MacCoby y Martin, 1983).

En el aula, el docente debe recordar en todo momento su papel como referente para los alumnos. El aspecto de la auto regulación en el aula es muy importante para los NAS. Debemos hacer hincapié en que estos niños se pueden beneficiar más de un enfoque humanista en su educación. (Zegers De Beijl, 2019).

Que un niño presente alta sensibilidad no significa que tenga algún tipo de trastorno, sino que hay que atender a sus necesidades educativas especiales exactamente igual que a las de cualquier otro niño. (Martínez-Domínguez, 2021).

### **Detección de la alta sensibilidad**

Para que podamos evaluar si una persona es altamente sensible, existe un test elaborado por la doctora Elaine Aron. Aunque ya se ha mencionado este tema en mi trabajo, a continuación, voy a exponer cuál es esa prueba y cuáles son las preguntas que contiene.

A continuación, tenemos las preguntas que lo conforman:

TABLA 1.

1.	Me afecta el comportamiento de los demás.	Verdadero	Falso
2.	Tengo la sensación de ser consciente de cosas muy sutiles de mi entorno.		

3.	Suelo ser muy sensible al dolor.		
4.	En los días ajetreados, suelo tener necesidad de retirarme, de echarme en la cama, buscar una habitación en penumbra o cualquier otro lugar donde pueda encontrar algo de tranquilidad y alivio frente a la estimulación.		
5.	Soy particularmente sensible a los efectos de la cafeína.		
6.	Me abruma fácilmente las cosas como las luces brillantes, los olores fuertes, los tejidos bastos o las sirenas de policía o ambulancias.		
7.	Los ruidos fuertes me hacen sentir incómoda.		
8.	Tengo una vida interior rica y compleja, doy muchas vueltas a las cosas.		
9.	Me conmueven profundamente las artes o la música.		
10.	Soy muy concienzuda.		
11.	Me asusto con facilidad.		
12.	Me agobio cuando tengo muchas cosas que hacer en poco tiempo.		
13.	Cuando alguien se siente a disgusto en un entorno físico, suelo saber lo que hay que hacer para hacerle sentir más cómodo. Un ejemplo de ello es cambiar la luz o los asientos.		
14.	Me molesta que los demás pretendan que haga varias cosas a la vez.		
15.	Me esfuerzo mucho por no cometer errores u olvidarme de algo.		
16.	Suelo evitar las películas y las series violentas en la televisión.		
17.	Me resulta desagradable la activación que me provoca el ajetreo a mí alrededor.		
18.	Los cambios en la vida me conmocionan. Por ejemplo, una mudanza o la muerte de una familiar.		
19.	Suelo percibir y disfrutar de las buenas, sabores, sonidos y obras de arte.		
20.	Para mí tiene mucha importancia disponer mi vida de modo que pueda evitarme situaciones perturbadoras o abrumadoras.		



21. Cuando tengo que competir o al ser observada en la ejecución de una tarea, me pongo tan nerviosa e insegura que terminó haciéndolo peor de lo que podría hacerlo.		
22. Cuando era niña, mis padres o mis profesores me solían ver como una persona sensible o tímida.		

La respuesta a estas preguntas debe ser siempre un sí o un no (verdadero o falso). Si un individuo contesta con un sí a catorce preguntas o más, se considera una persona con una sensibilidad alta. Sin embargo, si en las respuestas predomina el no, se considera que esta persona no es AS.

Existe una adaptación de esta prueba para que puedan realizarlo niños, el resultado se valoraría de la misma forma, la única diferencia es que consta de dos preguntas más.

TABLA 2.

	Verdadero	Falso
1) Se sobresalta con facilidad.		
2) Se queja de que la ropa está áspera, de las costuras de los calcetines o de las etiquetas de la ropa que le rozan.	V	F
3) No suelen gustarle las grandes sorpresas.	V	F
4) Aprende mejor a partir de un correctivo suave que mediante un fuerte castigo	V	F
5) Parece saber leer mis pensamientos	V	F
6) Utiliza palabras que no se corresponden a su edad	V	F
7) Se percata hasta del olor más leve e inusual	V	F
8) Tiene un ingenioso sentido de humor	V	F
9) Parece ser muy intuitivo.	V	F
10) Le cuesta dormirse después de un día excitante	V	F
11) No lleva bien los grandes cambios	V	F
12) Quiere cambiarse cuando su ropa está húmeda o con arena	V	F
13) Hace muchas preguntas	V	F
14) Es un/a perfeccionista	V	F
15) Se percata de la angustia de los demás	V	F
16) Prefiere los juegos tranquilos	V	F
17) Hace preguntas profundas y sugerentes	V	F
18) Es muy sensible al dolor	V	F
19) No se encuentra a gusto en lugares ruidosos	V	F
20) Se percata de detalles muy sutiles (algo que haya cambiado	V	F
21) Se percata de detalles muy sutiles (algo que haya cambiado de lugar, un cambio de aspecto de una persona, etc.)	V	F
22) Toma en cuenta la seguridad antes de trepar a cierta altura	V	F
23) Se desenvuelve mejor cuando no hay extraños	V	F

presentes		
24) Lo siente todo profundamente	V	F

### Marco histórico: trabajo cooperativo

Las raíces del trabajo cooperativo se atribuyen al enfoque de Vigotsky entre el hombre y el mundo que le rodea. Se centra en la importancia de las condiciones económicas, políticas y sociales de la persona a la hora de desarrollar su personalidad, en la influencia de la educación y en el componente afectivo que posee el aprendizaje. (Vigotsky, 1978).

Para otro autor, el contexto social es puramente educativo en sus efectos en la medida en que el individuo comparte y participa en actividades conjuntas. (Dewey, 1916).

Las teorías de Piaget, han influido en múltiples aspectos del trabajo cooperativo desde la perspectiva psicopedagógica. Algunas de sus aportaciones apoyan aspectos como que el niño es un sujeto activo en su aprendizaje que conoce su entorno actuando sobre él y reflexionando sobre sus propias acciones. Además, opina que la interacción de estos niños con iguales produce la confrontación de diferentes opiniones y puntos de vista.

El desarrollar nuevos aprendizajes, lleva consigo una reestructuración de los conocimientos previos del alumno que se origina como resultado de la contradicción entre los nuevos conocimientos y los que ya poseían. (Piaget, 1974).

Los siguientes elementos son esenciales cuando se utiliza el trabajo cooperativo como herramienta (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

- Interdependencia positiva: Conciencia de que sus logros individuales también son buenos para el grupo y repercuten en él.
- La interacción estimuladora: Comunicación entre los alumnos del grupo para llegar a un objetivo común.
- Responsabilidad individual y grupal: Cada alumno que conforma el grupo, debe esforzarse para cumplir con su papel en el trabajo.
- Socialización: Habilidades interpersonales y grupales. Son muy importantes para que exista equilibrio en el grupo y se fomenten valores como la confianza.
- Evaluación grupal: Este tipo de trabajo, favorece la autoevaluación del rendimiento realizado por los participantes durante la actividad.

Tras sus investigaciones en la materia, Steven Kagan sigue los elementos propuestos por los autores explicados anteriormente, pero con algunas diferencias. Para él, los principios del trabajo cooperativo son:

- La interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual
- Participación equitativa de todo el grupo.
- Interacción simultánea.

Según este mismo autor, existen diferentes tipos de grupos cooperativos; los formales, los informales y los grupos base.

Los grupos formales, trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. Los informales, tienen una duración más corta y se reúnen para una actividad concreta y puntual. En el último grupo,

los integrantes son permanentes y deben apoyarse unos a otros para que se produzca un buen aprendizaje pedagógico.

El reparto de roles es primordial según los investigadores de este tema. Cada alumno debe tener su papel y ser evaluado por los demás y el profesor.

Según Pujolàs, los roles que puede ejercer cada persona dentro del grupo son cinco. (Pujolàs, 2008).

- Responsable o coordinador: es el responsable de intentar que todos sus compañeros participen en el trabajo y quien coordina el trabajo en grupo.
- Ayudante del responsable o coordinador: Es el encargado de supervisar las tareas de cada persona que conforma el equipo y con qué frecuencia las realiza. Es quien intenta que inviertan en trabajar y aprender el tiempo del que disponen.
- Portavoz: Cuando el profesor requiere alguna cuestión u opinión del grupo, esta persona es la encargada de hablar en nombre de todos.
- Responsable del material: Cuida y protege el material del que dispone el grupo. Es el encargado de la limpieza en el equipo.
- Por último, habría que resaltar que las actividades que poseen habilidades cooperativas, se pueden clasificar en cuatro grupos:
- Habilidades de formación: Orientadas a formar los grupos y establecer normas de conducta.
- Habilidades de funcionamiento: Destinadas a la realización de las tareas y a relaciones eficaces de trabajo dentro del grupo.
- Habilidades de formulación: Bucean e investigan el tema estudiado y fomentan el buen uso de los materiales y de estrategias de razonamiento para llegar al objetivo común del grupo.
- Habilidades de fermentación: Fomentan que los alumnos profundicen en los aprendizajes y contenidos expuestos por el profesor. (Johnson & Johnson, 1999).

### **Marco histórico: alta sensibilidad**

El término persona altamente sensible (PAS), fue utilizado por primera vez por la investigadora Elaine Aron en 1996. Se refiere a la franja de la población que posee su sensibilidad del procesamiento sensorial en niveles muy altos.

Esta doctora, ha realizado múltiples investigaciones sobre el tema y ha asentado muchas de sus bases. La alta sensibilidad es aún poco conocida y Elaine Aron establece cuatro pilares básicos para saber si una persona adulta o un niño son altamente sensibles. Ella reconoce este rasgo de la personalidad en un 15-20% de la población y afirma que supone una mayor reactividad en el sistema nervioso central de la persona. (Aron, 1996).

Ser PAS, en muchos casos, lleva a lo que Aron denomina incomodidad social. Este estado, es producido en la mayoría de las personas por la sobre activación, lo que les lleva a comportarse de maneras que no son útiles socialmente.

Las pruebas más reconocidas para detectar la alta sensibilidad, tanto en adultos como en niños son las de la doctora Aron, ya que fueron los primeros en publicarse. Constan de una serie de preguntas que deben responderse con un sí o un no y es uno de los recursos

con los que cuentan en la actualidad las PAS. Se utilizan a modo de orientación para saber si realmente somos PAS o no, pero estos instrumentos nunca definirán del todo lo que somos.

Elaine Aron, distingue entre cuatro tipos de niños con alta sensibilidad; los extrovertidos, los introvertidos, aquellos que exploran y buscan sensaciones y los niños tozudos. (Aron, 1996).

Según sus estudios, un 70% de las personas altamente sensibles son introvertidas, frente al 30 por ciento restante, que son extrovertidas. Estos porcentajes son aproximaciones, pero remarcan el hecho de que a estas personas introvertidas no les gusten los grupos grandes y el exceso de información que conllevan, puesto que se saturan y estresan con gran facilidad. (Aron, 1996).

En un estudio llevado a cabo por Gunnar, se estima que el número de hombres y mujeres que nace PAS es similar. (Gunnar, 1994).

Según varios estudios se observó en individuos de distintas especies, incluyendo la humana, que su comportamiento es diferente y más sensible ante condiciones específicas del entorno. Este tipo de investigaciones pretenden dar respuesta a las diversas maneras de actuación frente al ambiente entre unas personas y otras mediante la proposición de varios modelos. (Aron & Aron, 1997).

En el área del cerebro, los últimos aportes de la ciencia arrojan luz acerca de cómo funciona el de las PAS. Su hemisferio derecho, es mucho más activo y es el que corresponde a las emociones, los sentimientos y la creatividad.

Dabrowski, da importancia al papel que tienen las emociones en el desarrollo humano con su teoría del desarrollo emocional. Investiga que la interacción de la persona con el medio, da como resultado el potencial de desarrollo de esa persona.

Este potencial de desarrollo está formado por el talento, la inteligencia, las sobreexcitabilidades y la inclinación hacia el crecimiento autónomo.

Según Dabrowski, hay cinco tipos de sobre excitabilidades: la sensitiva, la intelectual, la psicomotora, la imaginativa y la emocional. (Dabrowski, 1972).

Las últimas aportaciones sobre la alta sensibilidad corresponden al doctor e investigador Michael Pluess, quien dio un nuevo nombre a este concepto: sensibilidad ambiental. (Pluess, 2015).

Este autor opinaba que los niños que estaban pasando por una infancia conflictiva o llena de traumas, tienden a poseer un carácter más neurótico que aquellos que están viviendo unos años mucho más equilibrados. Pluess dio a estas diferencias en la respuesta emocional de las personas altamente sensibles el nombre de susceptibilidad diferencial. (Pluess, 2015).

Boyce, introduce la analogía de las flores para nombrar a los niños sensibles como orquídeas y a los no sensibles como dientes de león. En sus estudios, se observa que los niños altamente reactivos en entornos estresantes poseen más posibilidades de enfermar. En entornos más equilibrados y con menos estrés, se ponen enfermos en menos ocasiones que los compañeros de su edad. (Boyce, 2019).

En el año 2006, se celebra en Madrid un congreso sobre riesgos psicosociales. Es ahí donde se toma conciencia de la importancia que tiene la alta sensibilidad en la salud mental de las personas. A partir de la realización de ese congreso, se comienzan a hacer los trámites para formar la que luego será la asociación española de personas altamente sensibles.

### **Actividades recomendadas para niños altamente sensibles**

Las metodologías en el aula que aúnan aprendizaje cooperativo y las emociones, son infinitamente beneficiosas para los niños altamente sensibles. Que un niño posea AS no quiere decir que padezca ningún trastorno, sino que hay que hacer caso de sus necesidades educativas especiales como hacemos con cualquier otro alumno.

Una de las técnicas cooperativas más conocidas es la del puzle de Aronson. En esta dinámica, son los propios alumnos los que hacen de tutores con sus compañeros de grupo. Todos se observan y hacen de tutores con todos los miembros del equipo. Los niños son los que construyen su aprendizaje.

A continuación, propongo una actividad de trabajo cooperativo que opino que puede ser positiva para estos niños y todos aquellos que formen parte de nuestra aula de educación primaria.

### ***Propuesta de Actividad:***

Debido a que en mi investigación no he podido realizar una actividad en un colegio, a continuación, propongo una que podría implantarse en una clase de educación primaria para afianzar aprendizajes.

Nombre: ¡El juego de las palabras!

Duración: Una sesión de clase.

Participantes: Dividimos a la clase en pequeños grupos de 4 o 5 alumnos.

Materiales: Pizarra, tizas, folios, bolígrafos.

Metodología:

Esta actividad sirve para que los alumnos puedan afianzar aprendizajes. Además, les ayuda a comprender la información que el profesor les ha dado en una unidad didáctica.

Promueve las habilidades sociales entre los alumnos, como respetar y escuchar la opinión de los demás compañeros.

Dentro del grupo, es realmente importante la ayuda que se ofrecen unos miembros a otros para que la actividad sea eficaz y que se produzca una correcta cohesión grupal. A este apoyo que se ofrecen unos a otros, lo llamamos interdependencia entre los miembros. (Slavin, 1983).

Ofrece al docente la posibilidad de evaluar aprendizajes de manera más individual y hacerlo de manera divertida, de forma que los participantes no bajen su motivación durante la dinámica.

En este caso, el profesor es quien guía a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Decide qué palabras escribir en la pizarra y cuáles son los conocimientos que quiere afianzar en sus alumnos. Cuando cada equipo está trabajando y pensando sus frases y explicaciones, el docente tomará otra posición. En este punto, efectuará un papel de observador en la clase. Cómo interactúan los alumnos, quienes participan más o menos en la actividad, cómo están de afianzados ciertos conocimientos y multitud de aspectos más que puede observar de primera mano y evaluar.

Para que las actividades de trabajo cooperativo y más en las que tenemos niños AS sean efectivas, el profesor no debe perder de vista algunas pautas. Debe saber describir de forma precisa y clara la tarea que está proponiendo a sus alumnos. También es una buena herramienta observar y evaluar a la clase mientras se realiza la dinámica paseando y viendo las conductas, aportaciones y papeles de los participantes.

Algunos autores opinan que en cuanto a la tarea que se va a realizar posteriormente, el profesor debe hacer una programación y elección de la dinámica grupal muy cuidadosa, puesto que determina la calidad de las interacciones entre ellos y la eficacia del aprendizaje cooperativo. (Martí y Solé, 1997).

En definitiva, el profesor debe supervisar el correcto desarrollo de la actividad.

### Desarrollo:

El primer paso es que el profesor divida a la clase en cuatro o cinco grupos con el mismo número de participantes. Una vez realizado este paso, el docente escribe en la pizarra una batería de palabras clave, que ya ha pensado antes, sobre un tema que están estudiando actualmente en clase.

Cada equipo de alumnos tiene la misión de escribir una frase con las palabras de la pizarra o expresar y explicar que significan y qué concepto aprendido en clase es el que esconden estas palabras.

Cuando cada equipo ya tiene su respuesta escrita o pensada, debe ponerla en común con la clase y que ellos la corrijan, mejoren, amplíen, etc.

Se efectuarán estos pasos con cada ristra de palabras que el profesor escriba en la pizarra, pero los papeles no serán los mismos. En cada ronda será una persona diferente del equipo la que actúe de portavoz.

Una vez terminada la actividad, todo el grupo expondrá lo que quiera expresar. Se pueden tratar aspectos como qué han aprendido, cómo se han sentido dentro de su grupo o cómo se han relacionado con sus compañeros de equipo.

### Conclusiones:

En diferentes estudios sobre el trabajo cooperativo con actividades como ésta, se ha podido observar que este tipo de dinámicas favorecen que los alumnos expresen sus ideas y opiniones frente a su equipo y al gran grupo.

Promueve que participen todos los alumnos de manera igualitaria, pero a la vez, que asuman responsabilidades individuales. En cuanto a la atención a la diversidad y que todos los alumnos participen y realicen a gusto la actividad, no se determinará ningún plazo de entrega ni se condicionarán de ninguna manera las decisiones e imaginación del grupo para llegar al objetivo común. Aumenta también la asertividad entre los miembros que conforman la clase.

La evaluación grupal es beneficiosa para los docentes en este tipo de actividades, puesto que reúne información acerca del aprendizaje de todo el grupo y no de una persona en concreto. (Johnson & Johnson, 2014).

Adaptando las palabras y los aprendizajes a los alumnos, esta dinámica se puede realizar en todos los cursos de la etapa de educación primaria.

Por último, se orientan hacia unas metas muy concretas y de corto plazo, por lo que la motivación de los alumnos se mantiene durante toda la actividad.

## **Conclusiones y valoración personal**

El sistema educativo que tenemos en la actualidad aboga por una educación personalizada en la que el profesor adquiere el papel de guía en el proceso de aprendizaje enseñanza.

Creo que es más que necesario que los profesores tengamos conocimiento de diferentes maneras de enseñar o metodologías para poder elegir la que más se adapte a nuestro grupo de clase o a la materia y los conocimientos que queramos impartir.

En todas las investigaciones realizadas para mi trabajo, he podido observar que, por supuesto, el trabajo cooperativo tiene muchas ventajas a la hora de implantarlo en un aula puesto que hace a los alumnos partícipes de su conocimiento. Pero también he podido constatar que cada niño es un mundo y su manera y ritmos de aprendizaje diferentes. Considero que ahí está el reto para los docentes. Intentar adaptarse y amoldarse a su grupo de clase, a sus alumnos, a su aprendizaje.

La autonomía y la libertad son puntos muy importantes que, como docentes, debemos fomentar al máximo en nuestros alumnos. Metodologías como el trabajo cooperativo, pueden ayudar a conseguir estos fines con cualquier niño, sea NAS o no.

Una vez que he buceado y profundizado bien en toda la información y literatura, ha quedado patente que la sensibilidad de procesamiento sensorial es un rasgo innato que no debe confundirse con un trastorno de la personalidad.

Me ha parecido extremadamente interesante para aprender acerca de la AS, un documental que he podido ver de RTVE. Llevaba por nombre “sensibilidad al trasluz” y recoge información de muchos autores que luego me han sido muy útiles para investigar un poco más y plasmarlo en mi trabajo. Todos eran expertos en el tema y aparecen como tales en la asociación de personas altamente sensibles.

Además, prácticamente al comenzar a buscar información, se celebró el primer congreso PAS en España y logré apuntarme. Las experiencias que relataban expertos en el tema me fueron de gran ayuda, pero sobre todo logré entender cómo podía sentirse una persona con el rasgo y plantearme que quizá mi sensibilidad no era tan baja como siempre había pensado.

El docente debe permitir que sus alumnos cometan errores, los evalúen y sean capaces de absorber los aprendizajes de dicha evaluación de cara al futuro. (Barba, 2008).

Uno de los propósitos de este trabajo final de grado, ha sido investigar acerca de la AS y el trabajo cooperativo. Por un lado, la alta sensibilidad porque existe poca información que permita a los docentes conocerla en profundidad. Por otro, el trabajo cooperativo porque parte de la necesidad de una escuela inclusiva y pretende fomentar todas las capacidades de los alumnos al máximo. Creo que la combinación de estos dos aspectos podría enriquecer mucho a un aula y sus integrantes.

Desde mi punto de vista, este tipo de aprendizaje puede ser una solución a la falta de interacción en el grupo que suelen mostrar los NAS. Permite construir relaciones entre iguales y otorga herramientas a nuestros alumnos para que interaccionen con los demás de manera adecuada.

Debido a que este tipo de actividades pueden tener algún contratiempo, se pueden realizar pequeñas modificaciones que se adapten mejor al tipo de alumnado que podemos tener y su diversidad.

También se pueden alargar las sesiones de algunas propuestas didácticas si consideramos que nuestros niños no han afianzado los conocimientos que pretendemos.

Para despertar el interés de los NAS, no debemos sobrecargarlos de tareas y trabajo. Para que los demás o el propio profesor no se sientan ofendidos, su tendencia va a ser propensa a aceptar más compromisos de los que es capaz de asumir. Como padres, familiares o tutores debemos proponer un descanso o un cambio de actividad si observamos que el niño está agotado o molesto. Si el niño se siente frustrado, puede manifestarlo con arrebatos de llanto o ira.

La percepción tan intensa de las emociones de estas personas, tanto positivas como negativas, puede explicarse por el papel que desempeñan las áreas cerebrales como el sistema límbico, que participan de manera activa en la reacción emocional de esta característica. (Acevedo, 2014).

Este trabajo ha sido importante para mí, puesto que es el que cierra mi etapa educativa en el grado de educación primaria. He tenido un gran enriquecimiento personal y he aprendido mucho acerca de las personas altamente sensibles y su mundo y estoy gratamente sorprendida y agradecida.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Abad, M. y Benito, M.L. (2006). *Cómo enseñar juntos a alumnos diferentes. Aprendizaje cooperativo*. Zaragoza. Egido.
- Aron, E. (2006). *El don de la sensibilidad*. 16 edición. Barcelona, España. Editorial Obelisco.
- Aron, E. (2017). *El don de la sensibilidad en la infancia*. Barcelona, España. Editorial Obelisco.
- Asociación española de profesionales de Alta Sensibilidad. <https://pasespana.org>
- Barba, J.J. (2008). El papel del maestro en la enseñanza cooperativa. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 3, 81-87.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Ed. Kairós.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos aires: Paidós.
- McGhee, G., Marland, G. R., & Atkinson, J. (2007). Grounded theory research: literature reviewing and reflexivity. *Journal of advanced nursing*, 60(3), 334-342.
- Martínez Domínguez, L.M. (2021). *Educación de la inteligencia sensible. Guía para padres de hijos con alta sensibilidad*. Pamplona. Ed. Eunsa. Astrolabio.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. New Jersey. Prentice Hall, Englewood cliffs.
- Zegers de Bejil, K. (2019). *Niños con alta sensibilidad*. Madrid, España. Editorial J. A. Diseño Editorial S.L.

### **Anexo 1: actividad**

**Nombre:** La telaraña.

**Duración:** Una sesión.

**Participantes:** Niños de entre 6 y 8 años en la etapa de la educación primaria. El total son 16 participantes.

**Lugar:** Colonias urbanas navideñas en pueblo sur de Madrid. Arroyomolinos.

**Materiales:** Ovillo de lana.



### Metodología:

Esta actividad viene muy bien para que los participantes comiencen a conocerse entre sí. Aun que queremos observar las reacciones de los niños que consideramos AS, lo que queremos fomentar principalmente es la diversidad y que cada niño es un mundo diferente y único. Además, pretendemos que los participantes se sientan bien dentro del grupo y empiecen a sentirse integrados.

El papel del coordinador en esta actividad es imprescindible. Debes estar atento de todos los participantes y fomentar que todos se sientan bien en la dinámica. Intentar que aquellos que participan menos o les cuesta hacerlo, no se sientan violentos oridiculizados y que tengan su espacio, como todos los demás, para expresarse.

### Desarrollo:

Esta actividad se puede desarrollar en un aula o en un espacio exterior. Como en este caso el tiempo no acompañaba en pleno diciembre, desarrollamos la dinámica en el interior.

Todos los alumnos se dispondrán en forma de círculo. El profesor o guía, será quien tenga primero el ovillo de lana. La persona que tenga en su poder el ovillo, deberádecir su nombre y alguna afición o algo que le guste mucho y que tenga que ver con él. El profesor, será el primero en coger el ovillo por un extremo y lanzarlo a la siguiente persona que desee. Cada niño, puede lanzar la lana a quien quiera, pero todos deben participar para que esta actividad sea efectiva.

Una vez que todos hayamos participado y dicho nuestros nombres y lo que nos gusta, la lana quedará enredada, como una telaraña, mediante la que todos estamos conectados. Para afianzar el mensaje, el coordinador del ejercicio puede hablarles unos minutos acerca de la importancia de la cohesión de grupo y todos los beneficios y ventajasque esto conlleva.

### Conclusiones:

Me ha parecido una actividad realmente interesante de realizar ahora que sé algomás de las personas altamente sensibles y sus características. Es emocionante ver cómo algunas de las que han leído reflejan se en los niños en algunos casos. Otras, sin embargo,son muy dispares o peculiares, ya que cada persona es un mundo.

Los niños que consideramos más tímidos o altamente sensibles e introvertidos, tuvieron más problemas a la hora de encontrar qué decir para sentirse íntegrados y dentrodel grupo.

Aquellos que son más extrovertidos, han participado de manera más activa en la dinámica y parecía importarles menos que decir en cada momento para caer en gracia a todos los demás.

Me ha parecido importante hacer este ejercicio para que los niños se conozcan entre sí y empiecen a crear vínculos entre ellos y con la coordinadora del grupo, a la quemuchos ni conocían. Aunque no sea un contexto escolar en sí, las colonias urbanas también son lugares donde se intenta impartir algunos aprendizajes y, sobre todo, que los niños disfruten, se conozcan y creen grupos entre los diferentes alumnos del municipio. Creo que muchos niños quizá se sientan menos cohibidos a la hora de participar en estosambientes y también debemos sacarle partido.

La actividad fomentó la cohesión de grupo y propició que el ambiente durante todoslos días que tuvimos que convivir, fuese más agradable y ameno para todos.

# Educación en el “nosotros-maduro” a niños altamente sensibles

Alicia Gómez-Rey De Diego

## Introducción

En esta investigación se analizarán, descubrirán y crearán diferentes herramientas para detectar y trabajar con niños de alta sensibilidad (Aron, 1991), sobreexcitabilidad (Dabrowski, 1964), alta inteligencia sensible (Martínez-Domínguez, 2021), Capacidad Compleja (Pardo de Santayana, 2021) o cualquier otra denominación equivalente no clínica, pero que pueden ser confundidos por diagnósticos clínicos por sus manifestaciones.

De este modo, se pretende que los educadores contribuyan a la no clinicalización de los niños y se les atienda en su diversidad para que puedan desarrollar su potencial en igualdad de oportunidades que sus compañeros.

La excitabilidad de los niños se manifiesta en un continuo que acoge a menores poco excitables, una mayoría con una excitabilidad promedio y otros que se manifiestan con sobreexcitabilidad (Dabrowski, 1964). Esto hace que los educadores deban conocer esta diversidad para educar a los niños correctamente atendiendo a su singular sensibilidad en sinergia con el resto de los factores personales, ambientales y la propia determinación para aprender.

Los autores ya citados y muchos otros (Bianca Acebedo, Raquel Pardo, etc) sostienen que no se está educando correctamente porque no se atiende a las sensibilidades singulares con las herramientas adecuadas para ello.

Por tanto, conviene descubrir herramientas y trabajarlas correctamente con los niños en las aulas, en este caso destinaremos estas herramientas en el primer ciclo de la etapa de educación primaria, concretamente en el segundo curso.

A largo de esta investigación no pretendo centrarme en como intervenir en el aula sino en la evaluación de los niños, para así poder detectar si son NAS y el grado que alcanzan ya que no todos son iguales entre ellos y cada uno puede tener un grado mayor o menor de sensibilidad. Como dice Pluess (2009), una alta sensibilidad debería ser vista como un recurso individual del niño que requiere de la provisión de condiciones de apoyos adecuados.

El fin de este trabajo, además de detectar y tratar correctamente a los NAS, es tener en cuenta que la educación es algo que va cambiando y avanzando constantemente debido a los estudios que aparecen y la función de un profesor es saber adaptarlo a su día a día para conseguir implantarnos en las aulas. Con esto conseguimos una educación a medida para cada alumno sean altamente sensibles o no, ya que ninguno de nuestros niños es igual al otro. Elaine Aron (1999).

## Objetivos

Como objetivo principal de mi trabajo de fin de grado (ESTUDIO) sería integrarme en el conocimiento de la Inteligencia Sensible (IS).

Como objetivos específicos resalto estos:

- ✓ Analizar la realidad educativa de niños con sobreexcitabilidad
- ✓ Recopilar herramientas que permitan detectar a los niños altamente sensibles por parte del profesor.

- ✓ Valorar herramientas viables para la educación de la sobreexcitabilidad.
- ✓ Hacer una propuesta de adaptación en el aula que atienda a la sobreexcitabilidad para después trabajar con los niños y su familia.

### ***Metodología***

La metodología utilizada en este trabajo de fin de grado es una revisión bibliográfica, el objetivo principal de esta metodología es buscar, organizar y analizar la información existente sobre el tema que trato: la educación sensible.

Utilizaré como fuentes de información libros de diferentes autores, artículos académicos, blogs basados en diferentes autores, entrevistas, etc.

Durante el trabajo lo primero será buscar información de tema del ESTUDIO para después poder analizarlo, con esto lo que pretendo es conseguir el conocimiento necesario de la materia. Así por último poder analizar las herramientas necesarias para poder detectar la alta sensibilidad y dar mi punto de vista sobre cada una de ellas.

Por último, daré unas directrices de cómo sería mi ideal de aula para adaptar todo lo obtenido a lo largo de este trabajo.

### **Fundamentación teórica**

#### ***Elaine N. Aron***

La doctora Elaine N. Aron licenciada en Psicología por la universidad de Berkeley, acuñó el término Persona altamente sensible.

Define la alta sensibilidad como una preferencia por un procesamiento más profundo de la información, así como también ser más asustadizo o que simplemente le afecte más la cafeína que a otras personas. Pero ella recalca que un PAS capta más estímulos y que se ejecutan de forma distinta, ahondando en ellos más que una no PAS.

Empezó su investigación realizando cuestionarios a diferentes personas para de esta forma calcular su nivel de sensibilidad. Aron comenta que una de las cosas más importantes que encontró en su investigación entre PAS Y NO PAS fue que una persona altamente sensible que en su infancia se haya sentido apoyado puede mostrar cuando ya es adulto menor ansiedad y depresiones y además se relacionan mejor que una no- PAS con una buena infancia.

Elaine habló sobre el comportamiento de los PAS en las relaciones y comenta que claramente estos no se comportan igual que un no-PAS cuando conocen con otras personas, es decir cuando conocen a alguien nuevo o para iniciar una nueva relación amorosa o amistad las personas altamente sensibles normalmente no dan una buena primera impresión así que se relacionara mejor con personas con las que convivan el día a día, es decir en el trabajo, colegio etc. Un PAS suele ir más lento cuando se trata de entablar una relación más seria ya que les gusta tomarse su tiempo a la hora de decidir. Ella argumenta que es muy importante recordarle a un PAS que el no hacer nada también es una decisión. Una persona altamente sensible le inquieta saber cómo será una persona en el futuro por tanto tienden a fijarse en las carencias de esta, es decir se fijan que riesgo puede tener en iniciar una relación con dicho sujeto y cuáles son los problemas que pueden aparecer en un futuro.

La doctora compara la captación de estímulos que recibe una persona con una máquina que selecciona el tamaño de las naranjas, “todo va a ir bien mientras no se reciba gran cantidad de ellas a la vez”. De esta manera explica que un PAS al recibir muchos datos a la vez se agotan y se produce la sobreestimulación que puede provocar que una persona que está sobradamente

preparada para hacer alguna actividad, en un momento de estrés se sature y rinda por debajo del nivel que ella mismo esperaba. Ella recalca que es muy importante que un PAS entienda que para evitar que esto ocurra deben tomar descansos y parar en los momentos indicados y aunque no duerma, debe estar ocho horas en cama. Durante por lo menos dos horas es recomendable que se relajen paseado o meditando, de esta forma dejaran que sus pensamientos vuelen libremente. Así mismo argumenta que es conveniente que se tomen un día libre como el Sabbat para solo despejarse y descansar. Debe evitarse las vacaciones demasiado largas, es aconsejable que tengan cuatro periodos de vacaciones al año en lugar de dos periodos demasiados largos.

Aron considera que lo más importante respecto a la sensibilidad es que las personas altamente sensibles se valoren a ellas mismas y que el resto también lo hagan y recalca para ello la importancia de enseñarles a los pequeños NAS cuáles son sus características y como desarrollarlas (Dyer, 2019).

### ***Michael Pluess***

Doctorado en psicología por la universidad de Queen Mary University de Londres cuenta con más de cincuenta publicaciones entre ellas las más conocidas son “diferencias individuales en la sensibilidad ambiental” y “¿Genes de vulnerabilidad o Genes de Plasticidad?” “Sensibilidad ambiental entre niños: desarrollo de la escala del niño altamente sensible e identificación de grupos de sensibilidad”, entre otras. (Pluess, Instituto de la alta sensibilidad, 2021)

El entiende que la sensibilidad es una característica innata pero que a su vez se ha ido formando, teniendo en cuenta las vivencias de la persona. Es decir, para él la sensibilidad es una mezcla de base biológica, genética y que es influenciada también por la sociedad y los genes. Según los estudios, Pluess afirma que alrededor del treinta por ciento de la gente son PAS.

Pluess es un gran admirador del trabajo de la Doctora Elaine N. Aron con quien ha realizado diferentes estudios sobre el desarrollo de las medias de sensibilidad para niños, así como observación y creación de herramientas nuevas y cortas para adultos.

Su primer trabajo lo realizo en 2010 argumentando que necesitaba una forma de medida fiable e imparcial de sensibilidad para la investigación con el objetivo de analizar si los NAS se benefician más de una intervención basada en la escuela. Esta medida consistía en sustituir el autoinforme del niño o de los padres por una observación de un psicólogo.

El doctor argumenta que gran parte de su cuestionario se basa en las medidas del trabajo de Aron y muestran la intervención de esta. Por lo cual no se trata de una medida distinta, pero sí que se han realizado mejoras con el objetivo de hacerla más fiable

Pluess destaca de sus investigaciones que las personas no pueden convertirse en personas altamente sensibles de un momento a otro puesto que a pesar de que todas las personas son sensibles en menor o mayor medida existe un límite. Este límite depende de la cantidad de genes sensibles que tenga esta persona puesto que, si tiene pocos, no se convertirá en PAS fácilmente. Aunque recalca que queda mucha investigación sobre este punto.

También destaca que es más probable que las PAS sufran problemas de salud mental debido a traumas vividos, pero, si estas personas no sufren dichas experiencias, hay menos probabilidades de que las PAS sufran problemas mentales en relación con el resto de las personas.

Michel Pluess defiende que los profesores tienen la obligación de formarse sobre la sensibilidad de los niños, ya que existe un alto porcentaje de estos. Es fundamental una formación básica sobre los NAS (Pluess, 2020).

### ***Kazimierz Dabrowski y Raquel Pardo***

Psicólogo polaco que aportó una teoría pionera llamada desintegración positiva que se basa en dos pilares:

- El desarrollo mental establece una transición de unas características inferiores a otras superiores de entendimiento.
- El desarrollo se realiza a través de vivencias llenas de ansiedad, tensión, conflictos y sufrimiento que ha sufrido el sujeto.

La teoría de la desintegración propone el paso del sujeto desde unos rasgos inferiores a otros superiores de desarrollo. Pero previamente a esto, el individuo debe sufrir un conflicto entre los valores que componen su conducta.

Dabrowski comenta en su teoría que mientras la persona pasa por estas fases, mostrará comportamientos como nervios o neurosis. Pero Dabrowski recalca que esto es beneficioso ya que significa que se está produciendo la lucha interna que dará como resultado unos estados superiores de desarrollo.

La desintegración positiva está formada por 5 niveles:

- Integración primaria: aquí no existe conflicto en el interior, salvo el que aparece mientras se busca triunfar. El sujeto tiende a ser egocéntrico y utiliza el medio que lo rodea y a las personas para llegar a sus metas.
- Desintegración uninivel: aparece la primera lucha interna. El sujeto deja el egocentrismo y pasa a respetar lo que la sociedad entiende como aceptable.
- Desintegración multinivel espontánea: la persona pasa de sentirse contento con su comportamiento y valora en ser de otra manera.
- Desintegración multinivel organizada: la persona ya no valora en cambiar su comportamiento, sino que se pregunta lo que puede llegar a ser el mismo en el futuro.
- Integración secundaria: el sujeto llega a la cúspide de su desarrollo motivando por haber superado diferentes barreras en su vida. Su actitud pasa a ser responsable y amable.

El mismo Dabrowski considera que pocos sujetos llegan a conseguir el último nivel y que la mayoría se mantienen en el de integración primaria (Pardo, 2018).

La teoría de Dabrowski habla también sobre la doble excepcionalidad que se produce cuando un niño tiene AACC y problemas de aprendizaje. En este punto pueden llegar a sentirse agobiados y es fundamental ayudarles a buscar paz en su interior y que se sientan cómodos.<sup>8</sup> (Palacio Ornia, Asociación ENOL, 2019)

En este punto quiero mencionar a la Dra. Raquel Pardo, graduada en la Universidad Complutense de Madrid y doctorada en la Universidad de Oviedo, gran apasionada del trabajo de Dabrowski. Elaboró su tesis basándose en la Teoría de la desintegración positiva de Dabrowski, en la cual se analiza el desarrollo humano. (Pardo, 2006).

A continuación, adjunto un cuestionario de Dabrowski que trata de la sobre- excitabilidad traducido al castellano por Raquel Pardo. Este consta de 50 ítems los cuales hay que responder según nos sentamos identificados teniendo en cuenta nuestros.

1. Me gusta soñar despierto
2. Me gustan los juegos y deportes en los que ha y que intentar ganar, me gusta competir
3. Disfruto con los distintos sonidos y colores
4. Mi mundo imaginario me parece muy real
5. Me gusta pensar por mí mismo, sin que nadie me ayude ni me diga cómo hacerlo
6. Comprendo lo que sienten los demás
7. Disfruto realizando ejercicios físicos que exigen mucha energía
8. Admirando obras de arte me quedo “embobado”
9. Me preocupo mucho por todo
10. Me encanta estar en movimiento
11. Ver una persona apartada a en un grupo me entristece
12. Puedo entender ideas difíciles y traducirlas en algo más sencillo
13. Disfruto mucho observando el trabajo artístico de otros
14. Cuando me aburro empiezo a soñar despierto
15. Cuando me siento lleno de energía necesito realizar alguna actividad física
16. Me cuestiono todo (cómo funcionan las cosas, qué significan, por qué son así...)
17. Puedo sentir me tan feliz que quiero reír y llorar al mismo tiempo
18. Soy más activo que mucha gente de mi edad (me muevo más, hago más cosas,...)
19. Soy capaz de formar ideas nuevas relacionando cosas diferentes
20. A veces actúo como si fuese una persona diferente
21. Cuanto más tiempo tengo que permanecer sentado más inquieto me pongo
22. Las cosas que imagino son tan reales que me parecen ciertas
23. Observo y analizo todo
24. Me descubro a mí mismo mezclando realidad y fantasía en mis pensamientos
25. Me gusta razonar y hablar sobre las cosas (“filosofar”)
26. Tengo fuertes sentimientos de alegría, enfado, emoción y desesperación
27. Siento la música en todo mi cuerpo
28. Me divierte exagerar la realidad
29. Siento como si mi cuerpo estuviera en constante movimiento
30. Me encanta resolver problemas y desarrollar nuevas ideas
31. Me preocupo profundamente por los demás
32. Disfruto con los colores, formas y texturas más que el resto de la gente
33. Creo que los muñecos, los animales de peluche o algunos personajes de los libros están vivos y tienen sentimientos
34. Las palabras y los sonidos despiertan imágenes en mi mente
35. Cuando siento fuertes emociones lloro
36. Me gusta ir más allá de la superficie de las cosas, conocerlas a fondo
37. Me encanta la belleza de la naturaleza
38. No siento el color, las formas o las texturas tanto como otras personas
39. Cuando estoy nervioso necesito hacer algo físico (correr, jugar, saltar, hacer deporte...)
40. A menudo intento analizar mis pensamientos y mis acciones
41. Puedo sentir una mezcla de emociones distintas al mismo tiempo
42. Soy del tipo de personas que siempre están haciendo cosas (caminando, limpiando, organizando)
43. Me gusta jugar con las ideas e intentar pensar en cómo llevarlas a la práctica
44. Soy una persona fría (que casi no demuestra sus sentimientos)
45. Disfruto con las sensaciones de colores, formas y diseños
46. La diferencia de aromas me resulta interesante

47. Tengo talento para la fantasía
48. Me encanta escuchar los sonidos de la naturaleza
49. Todo lo que me sucede me afecta mucho, las cosas buenas y las malas
50. Desarrollo una actividad física intensa, por ejemplo: juegos de velocidad y deportes

**Tabla 1.** Test sobre-excitabilidad Raquel Pardo

## Qué es la alta sensibilidad

Este rasgo principalmente provoca que un sujeto perciba una gran cantidad de información sensorial. Decimos que una persona tiene alta sensibilidad cuando el sistema nervioso de un ser humano es más susceptible que el del resto de personas a cambios en el entorno. La alta sensibilidad es una característica que se suele heredar y que afecta tanto a mujeres y a hombres en un porcentaje de dos de cada diez personas.

Los estudios realizados por la doctora Elaine Aron nos comentan cuatro rasgos fundamentales que una persona altamente sensible debe mostrar, es imprescindible que aparezcan todos estos rasgos para ser considerada una PAS (Persona Altamente Sensible), las características son:

- Una PAS debe meditar intensamente sobre el mensaje que ha recibido.
- Tienden a saturarse con facilidad.
- Empatizan rápidamente debido a que son muy emocionales.
- Una PAS es muy susceptible cuando se trata de sutilezas.

A una PAS le suelen molestar los olores y ruidos fuertes o incluso la luz demasiado radiante, también se suele agobiar exageradamente cuando tiene una gran cantidad de trabajo además de sentirse tímida y con un sentimiento de inseguridad. Este tipo de personas se conmueven con el dolor de los demás e intenta siempre ayudar a los apenados. Son perfeccionistas y se enamoran rápidamente entre otros rasgos típicos.

Me gustaría comentar sobre el doctor Michael Pluess de la universidad Queen Mary de Londres, quien dice que el rasgo de la sensibilidad se divide de manera dispar entre los componentes de una misma especie. Pluess opina que solo una pequeña facción demuestra esta característica, concretamente un 30%.

Michael Pluess en su trabajo “Environmental Sensitivity” reúne varias teorías e investigaciones sobre las PAS donde podemos encontrar la teoría del rasgo de los doctores Aron, la susceptibilidad de Belsky y Pluess, y la sensibilidad biológica de al contexto de Boyce y Ellis.

Todas estas teorías se reúnen en un solo grupo ya que concuerdan en las afirmaciones de que los sujetos discrepan en la sensibilidad que exteriorizan al entorno, solo una pequeña parte de los seres humanos es sensible. Además, hay una ventaja en la evolución de este tipo de población al ser minoría. Y existe una disparidad de sensibilidad cuando se trata de estímulos positivos y negativos.

En resumen, podemos decir que, si una PAS se encuentra en un entorno hostil para él, tiende a pasarlo peor, por otro lado, si su entorno es más agradable, el sujeto dará resultados más eficaces que otros sujetos que no tengan alta sensibilidad.

Es importante mencionar la Teoría de la desintegración positiva de Dabrowski (1964) donde nos comenta que la ansiedad, depresión y confusión son beneficiosas para que el sujeto crezca personalmente de manera positiva. Estos son elementos fundamentales para realizar una larga y difícil introspección (Pardo, 2018).



Además, es importante mencionar otros componentes importantes a la hora del desarrollo que son la biología, el entorno y un tercero que permite al sujeto alejarse de los dos mencionados anteriormente.

Como vemos la teoría de Dabrowski es pionera y por tanto es todo lo contrario a lo que dice la psiquiatría moderna (Zegers de Beijl, 2018).

### *Características de un niño altamente sensible*

Normalmente es difícil reconocer a un NAS (Niño Altamente Sensible), pero podemos identificar diferentes conductas que pueden ser realizadas por el niño de mayor o menor forma según va creciendo. En este punto vamos a mencionar las más importantes para empezar a crearnos una imagen de un NAS.

Podemos llegar a pensar que un niño es tímido al no verlo relacionarse con otros niños, pero debemos entender que un niño altamente sensible requiere de más tiempo para intervenir en un grupo que acaba de conocer.

Todo lo nuevo para un NAS puede provocar que se estrese o se sature al recibir demasiados datos en un momento concreto. Este caso lo que debemos hacer es darle más tiempo para que pueda organizarse y acostumbrarse a toda la información que acaba de percibir.

Es importante mencionar que las personas con alta sensibilidad prefieren lugares donde todo sea más relajado, por tanto, si un NAS nos comenta que no quiere ir a un cumpleaños al que le han invitado, no debemos sorprendernos.

Un niño altamente sensible prefiere juntarse con personas que ya conocen anteriormente antes que con desconocidos.

Hay que destacar que el NAS introvertido al ser el centro de atención en un momento dado puede llegar a bloquearse, pero un NAS extrovertido se sentirá más cómodo e incluso será más feliz si se le presta mucha atención.

Una característica que no siempre se repite, pero no podemos dejar de mencionar es que este tipo de niños pueden inventarse amigos imaginarios con los cuales mantenga grandes charlas y que por otro lado solo tenga un amigo o ninguno de verdad.

Los niños altamente sensibles también pueden agobiarse con la ropa alegando que les hacen daño las costuras o que les aprieta. Además, detestan llevar ropa mojada y una queja generalizada es que odian tener arena en pies y manos, también es muy común que se quejen de las etiquetas de la ropa.

Otro rasgo es que suelen tener dificultades con el sabor, textura, temperatura o ingredientes de los alimentos a la hora de ingerirlos.

Cuando una persona altamente sensible dice que le duele algo generalmente suele ser verdad, esto se debe a que tienen el umbral del dolor muy bajo.

Los niños con estas características se sobresaltan fácilmente y pueden llorar al escuchar golpes fuertes como portazos o globos al explotado. Esto les puede pasar también con al recibir regalos sorpresa, un cambio repentino de un plan ya organizado anteriormente, o salidas improvisadas. La gran cantidad de datos que recibirá el NAS en las situaciones mencionadas anteriormente, provocaran agobios y molestias en este ya que le costará analizar toda la información que recibe en poco tiempo.

Es fundamental tener mucha paciencia y prestarle atención a un niño altamente sensible cuando se producen cambios importantes en su vida como puede ser el divorcio de sus padres, cambio de casa o cuando se le comunica que va a tener un hermano.

Se dice que una persona altamente sensible tiene un radar interno que le permite detectar algunas modificaciones en su alrededor diario como un cuadro diferente, zapatillas nuevas entre otras cosas. Además, se queja de sonidos u olores molestos que no suelen afectar a otras personas. Este radar les ayuda a detectar cuando otra persona no está cómoda o se siente afligida por algún problema y en este caso harán todo lo que esté en su mano para ayudar esta persona.

Otro rasgo característico de un NAS es su lenguaje ya que suelen tener un vocabulario más rico sobre todo si las personas que los rodean también utilizan un vocabulario avanzado.

Un niño al tener gran curiosidad por entender y conocer hace grandes cantidades de preguntas a las personas que les rodean.

Cuando un NAS es conocedor de algún acto injusto tienden a inmiscuirse demasiado y les afecta tanto que pueden perder el sueño e incluso hacerles daño, esto también sucede cuando les interesa un proyecto, que se entregan al cien por cien.

Para finalizar este punto es importante hablar sobre la saturación. Como hemos comentado anteriormente cuando un PAS recibe demasiados datos nuevos puede llegar a bloquearse, estos puedes reflejar este estado de bloqueo con enfados, dolor de cabeza, mareos etc.

A un NAS le puede fallar la concentración cuando su cabeza esta rebosante de información, esto se debe a la saturación, el niño deja de poner atención y tiene la necesidad de moverse o simplemente deja la mente en blanco.

Cuando está sobre estimulado le costara dormir y cuando está en esa situación no querrá que lo calmen con caricias ya que será molesto para él, e incluso sentirá la sensación de dolor. También podría afectarle en el ámbito educativo ya que sus resultados en los exámenes se resentirán a pesar de haber preparado el examen perfectamente (Sánchez & Villagrán, 2022).

### **DOES**

El acrónico de DOES corresponde a los cuatro pilares que nos ayudan a identificar si una persona es altamente sensible.

Estos rasgos son tan importantes que si una persona no se identifica en los cuatro pilares se puede entender que es sensible y al no verse reflejado en todas las características no podremos entenderlo como una PAS.

### **Procesamiento profundo**

Esta característica es la más complicada de identificar en infantes y niños que apenas hablan, cuando empiezan a hacerlo es más fácil que lo entiendan y razonaran mejor las cosas.

Una persona altamente sensible al tener los sentidos muy sensibles les cuesta calmarse mentalmente. Cuando hablamos de procesamiento profundo queremos decir que un PAS generalmente suelen analizar toda la información que percibe. Todo tiene una parte beneficiosa y a su vez una perjudicial debido a sus implicaciones y a las consecuencias.

Cuando un PAS utiliza el procesamiento profundo este le ayuda a tomar decisiones y por ende a elegir la mejor respuesta, hay que recalcar que las decisiones necesitaran de mucho tiempo para elegir la mejor solución. Pero también puede provocar desconcierto y agotar a la persona altamente sensible.

Los PAS no son impulsivos y está es uno de sus principales rasgos. Este tipo de personas se detienen y comprueban antes de realizar una acción, en ingles este mecanismo se conoce como *pause and check*.

A las personas que son altamente sensibles detestan cometer errores y siempre tiene como objetivo conseguir no fallar. Es muy típico de un NAS calcular y asimilar un tema que previamente ha analizado y después actuar.

En relación con el procesamiento profundo en los NAS podemos decir que este rasgo no es fácil de detectar a primera vista cuando son bebés, aunque podemos intuirlo en actos concretos como por ejemplo cuando el niño presta toda su atención en su progenitor o en la persona que está con él. Posteriormente cuando ya empieza a hablar es probable que realice preguntas que nos hagan pensar un poco antes de responderle ya que no se pueden contestar a la ligera como ¿dónde vamos después de morir? También puede realizar preguntas que nos hagan ver que el NAS se preocupa por cuestiones éticas y morales.

Los niños altamente sensibles tienen gran facilidad para aprender ya que les gusta mucho imitar las cosas que les llama la atención. Si las personas mayores que lo rodean utilizan palabras complicadas estos las repetirán, aunque desconozcan lo que significa.

Si como educadores de un niño NAS nos damos cuenta de la característica del procesamiento profundo, nuestra obligación es ayudarles y que comprendemos sus curiosidades y que se puede tomar el tiempo que necesite en cualquier ámbito de su vida. Y si además vemos que el NAS se encuentra agobiado puede ayudarle el buscar una distracción como pasear.

Un problema que se tiene con el procesamiento profundo es que puede provocar miedo ya que un PAS al tener una gran imaginación puede llegar a crear cosas desagradables y erróneas en su cabeza por falta de datos que analizar. Si un NAS va a sufrir un cambio importante en su día a día es necesario irlo preparando con antemano como por ejemplo ir al nuevo colegio antes de que empiece las clases para que lo conozca y si se trata de casos como una separación, ayudarle con libros u otros métodos didácticos que le pueden ayudar a entender la situación.

El entender correctamente el procesamiento profundo de un NAS es muy importante para que este crezca tranquilo y servirá de pilar para que en el futuro pueda ordenar sus emociones.

### **La sobreestimulación**

La sobreestimulación es el resultado de recibir demasiada información por parte del PAS. Un niño altamente sensible no se da cuenta de toda la información que recibe de su alrededor, no es consciente de esto debido a que lo ha hecho desde que es pequeño, su funcionamiento sensorial es el causante. Todos tenemos percepción sensorial, pero a un PAS le llega en grandes cantidades.

Cuando una persona recibe demasiados datos en un momento concreto y no tiene tiempo para gestionarlos puede llegar a desorientarse o a ponerse nervioso.

Todas las personas altamente sensibles sin importar la edad saben reconocer cuando están sobre estimuladas la diferencia aparece cuando hablamos de adultos y niños. Un adulto puede comprender lo que le va a pasar y puede realizar algún acto que le ayude a calmarse, pero un niño puede enfadarse y sufrir dolores de cabeza y vómitos.

Como educadores tenemos que enseñarle a reconocer los primeros síntomas que le anuncien que está a punto de colapsar y a su vez ayudarle a encontrar los métodos adecuados para reconducir la situación.

### **Las PAS, seres muy emocionales y empáticos**

Toda la información que le llega a un niño altamente sensible provoca que sus emociones aumenten, estas en una PAS suelen ser muy altas independientemente de la edad, pero generalmente los niños las sufren mucho más cuando se encuentran a nuevos retos o experiencias. El NAS a diferencia del adulto no sabe reconducir sus emociones debido a su falta de experiencia.

Son las reacciones que recibimos de nuestro alrededor los que nos ayuda a regularnos para cuadrar en el entorno que nos rodea, a esto se le conoce como el camino del aprendizaje que realiza el ser humano.

Un niño sea o no altamente sensible esta al principio de este camino del aprendizaje, pero a un NAS al ser más sensible a la hora de percibir las cosas tendrá más trabajo a la hora de encontrar las herramientas para poder calmarse a sí mismo.

Generalmente los NAS tienden a llorar en las situaciones que significan un cambio importante en su vida. Es importante comentar que el problema para controlar las emociones no solo aparece en los momentos complicados o malos, ya que también aparecen cuando les sucede cosas buenas, por ejemplo, un niño altamente sensible puede en situaciones bonitas puede comportarse de forma exultante cuando tiene la oportunidad de jugar o de saltar sobre los charcos.

En el punto también podemos comentar la capacidad de empatizar que tienes los NAS, ya que muchos de ellos son capaces de percibir cuando no nos sentimos bien, cuando algo nos aflige o nos molesta. Nace la necesidad de ellos de querer ayudarnos a mejorar y sentirnos mejor.

### **Sensibilidad en lo sensorial y respecto a sutilezas**

En este cuarto pilar hablaremos de lo sensorial, de los cinco sentidos y de las sutilezas por la cual comprendemos todos los datos que captamos gracias a pequeños detalles que normalmente no reciben las personas que no tienen este rasgo.

Los puntos anteriormente vistos, la sobreestimulación y la emocionalidad se alimentan de este rasgo fundamentado en lo sensorial.

Como ya hemos dicho anteriormente un adulto podrá distinguir los estímulos que le afectan negativamente pero un NAS necesitara una constante supervisión y ayuda para reducir en la mayor parte la gran cantidad de información sensorial que recibe.

Los estímulos son muy importantes en todos los niños en el proceso de su desarrollo, pero en un NAS es necesario regularlos al máximo.

Desarrollaré los diferentes tipos de sensibilidad que podemos tratar en la sensibilidad:

- Sensibilidad auditiva:

El ruido provoca grandes problemas en este sentido, este puede ser persistente si estamos rodeados de grandes cantidades de personas como sucede en las grandes ciudades.

La contrariedad con el ruido es que este se incrementa cuando la persona altamente sensible se encuentra en un estado de estrés. Cuando una persona esta estresada se vuelve más sensible y se enfada con facilidad sobre todo cuando capta ruidos que no quiere escuchar ya que esto acarrea gestionar aún más estímulos de los que está recibiendo en ese momento.

Algo que mucha gente desconoce es que los niños también puedes estresarse y si el niño es muy pequeño más le va a costar entender el motivo de su estrés, por ejemplo, no va a saber lo

que es el ruido o de donde viene salvo que le molesta. Si nosotros como cuidadores intuimos que el estrés se produce porque el niño está recibiendo una alta cantidad de estímulos auditivos intentaremos eliminar el ruido o remplazarlo por música relajada.

Un NAS un poco más mayor se cubrirá los odios exteriorizando su deseo de que pare el ruido, aunque también hay niños que no quieren molestar o ser el centro de atención y por tanto no se quejan, pero puede llegar el momento en el que no aguantes más y pidan a gritos que pare el ruido.

En este punto me gustaría comentar los problemas más generales vinculados con el sistema auditivo en niños y adultos:

- Hiperacusia: Se conoce como un trastorno auditivo. Cuando una persona lo padece cualquier sonido que sea común le puede llegar a causar dolor.
- Misofonía: Considerado un trastorno neurológico. Si una persona lo sufre le va a molestar sonidos habituales como masticar y el respirar de otra persona. Los sonidos sutiles se transforman en algo incómodo.
- Fonofobia: Es un problema psicológico. Estas personas eluden cualquier sonido que le recuerde algo molesto en su vida.

Para terminar, es importante recordad que es imprescindible un equilibrio entre la adaptación y el cuidado ya que es igual de importante el tener cuidado a la hora de exponer al niño a ciertos ruidos como el no sobreprotegerlo, pues es muy importante que el niño se relacione y conozca el ambiente en el que está creciendo.

- Sensibilidad visual:

La parte positiva de este punto es que la vida de las personas que lo tiene mejora considerablemente ya que les proporciona la capacidad de percibir de notas pequeños detalles. Los educadores de un NAS deben ayudar a fortalecer ese talento.

Debemos tener claro un punto, mientras menos contaminación visual exista, mucho mejor le ira al NAS. Hay que ser muy meticuloso a la hora de decorar el cuarto

del pequeño intento evitar acumulaciones de juguetes o de figuras que decoren la habitación, peluches o juguetes que cuelguen encima de la cama del bebe.

La luz también puede provocar una saturación en el NAS ya que también transmite información sensorial. Me gustaría comentar una curiosidad que es que los PAS que tienen los ojos claro pueden ser más sensibles a la luz y que prefieren que la luz sea más tenue.

Los PAS pueden llegar a distraerse cuando las luces parpadean repetidamente como pasa en los parques de atracciones.

Es verdad que, si una gran cantidad de luces les puede llegar a despistar o desorientar, estos niños son capaces de moverse con soltura en la oscuridad como un felino, esto está motivado a su alta reactividad de los estímulos y a la actividad de su sistema nervioso.

Con los NAS cuando son bebes hay que tener una serie de cuidados:

- Cuando se cambia el pañal del bebe o se le viste, hay que evitar que la luz le dé directamente en los ojos.
- Cuando se lo saque a la calle tener cuidado de que el sol no le dé en la cara o en la cabeza.

- Cuando se saque al pequeño a la calle en su carrito es conveniente que pueda ver a su madre mientras da el paseo ya que de esta manera se sentirá más seguro al conocer el mundo que le rodea.
- Con los NAS cuando son un poco más mayores podemos cuidarlos de esta manera:
  - Ponerles gafas de sol.
  - Bombillas que den una luz más tenue.
  - Tintar los cristales del coche.
  - En la piscina gorra y sombrilla para protegerlos de la luz del sol.
- Sensibilidad táctil:

Las personas altamente sensibles son más susceptibles a la temperatura ambiental y generalmente notan los cambios de temperatura antes de que otra persona lo note, esto pasa tanto con el frío como con el calor. Por ello es importante los padres tiene que prestar mucha atención a la temperatura que esta el agua antes de bañar al niño ya que cuando un NAS dice que el agua está muy fría o caliente, es verdad.

Un PAS tiene el umbral del dolor muy bajo por lo tanto muy probablemente un NAS percibirá el dolor antes que un niño que no es altamente sensible. Esto lo podemos ver en los bebés, cuando llora sin motivo alguno, lo que nos quiere decir es que siente malestar en alguna parte de su cuerpo, ya sea un cólico u otro dolor, pero si hablamos de un NAS, hay grandes posibilidades de que no le duela el estómago, pero sí que le molesten las costuras de su ropa de dormir, que esta le agobie demasiado.

Cuando el NAS crezca un poco más y empiece a caminar puede quejarse también por las costuras de los calcetines, esto también les pasa a los adultos altamente sensibles, pero con el calzado.

- Sensibilidad olfativa:

La gran mayoría de personas altamente sensibles son capaces de captar olores antes que otras personas lo perciban, esto pasa tanto para bien como para mal.

Es importante decir que seguramente no exista nadie que pueda disfrutar tan intensamente de aromas que se consideran cautivantes como las personas altamente sensibles, independientemente de su edad.

Un NAS puede no querer acercarse a un miembro de su familia porque este ante su juicio huele mal. También puede exigir que se lave su ropa con un detergente concreto que le gusta por su olor o producirse el efecto contrario.

Un niño altamente sensible puede no querer ir a un baño diferente al de su casa, si el niño es muy pequeño puede llegar al extremo de hacerse sus necesidades encima antes que ir al baño que le da asco.

Esto puede pasar también con las colonias o perfumes que las madres echan a sus bebés ya que hay que tener en cuenta que existen olores, aromas y perfumes muy fuertes que pueden fastidiar a un bebé.

El problema aparece cuando los comentarios del niño molestan al resto de personas como por ejemplo si se refiere a un alimento o como hemos comentado a un familiar. Podemos decirle que no hable de esa forma, pero es posible que no tenga efecto alguno.

Es importante entender que al desarrollarse antes los sentidos del gusto y olfato esto provoca que se capten una gran cantidad de sabores y olores. Así que generalmente lo que más capte la atención del NAS son los errores singulares o raros que llega a su nariz.

Es posible que haya olores a los que el niño jamás se habitúe, ya que algunos alimentos desprenden olores que al estar cocinados son lo contrario a lo que se entiende por olor saludable por ejemplo la coliflor.

La mejor forma de ayudar a un niño altamente sensible es intentar que este vaya captando poco a poco nuevos olores y así evitar que los repudie. Aunque es importante que tengamos en cuenta que si demuestra que algo no le va a gustar de ninguna manera es difícil que al final lo acepte.

- Sensibilidad gustativa:

Gran cantidad de niños altamente sensibles tiene problemas a la hora de probar alimentos que tengan unos olores y sabores concretos o con una determinada textura como por ejemplo la de los garbanzos. Los niños pequeños suelen rechazar los alimentos sólidos como espinacas, brócoli entre otros.

Uno de cada tres NAS tiene este problema, por ejemplo, niños a los que no les gusta mezclar alimentos con salsas o que pueden detectar que has utilizado para cocinar un aceite diferente al que normalmente utilizas para cocinar.

Me gustaría recalcar que castigar a un NAS no es una buena medida cuando se trata de educar a un niño a la hora de comer ciertos alimentos. El niño va a empezar a tener problemas si empieza a relacionar la hora de la comida con una tortura y nos encontramos gritos y rabietas. Esto puede conllevar que cuando el niño crezca tenga problemas alimenticios.

Es recomendable que cuando corriamos al niño lo hagamos de forma tenue y sin levantar la voz ya que al ser muy sensible captará cualquier cambio en el tono de voz y con esto será suficiente para él.

Como ya sabemos a los NAS es recomendable prepararlos para situaciones nuevas, de esta forma pueden llevarlas mejor y no se saturan. Por ejemplo, esto lo podemos poner en práctica cuando el niño va a comer en otra casa, le podemos explicar que debe valorar el esfuerzo que ha realizado el anfitrión en cocinar algo especial para el niño ya que le alegra su visita.

- Sensibilidad para sutilezas:

Cuando nos referimos a las sutilezas estamos aludiendo a los detalles, pero concretamente a los menos perceptibles para las demás personas. Es posible que los NAS vean más detalles que otros niños altamente sensibles, pero normalmente no hay pocas cosas que no llamen la atención de este tipo de niños.

Es probable que cuando un PAS está estresado sus cinco sentidos se vuelvan más susceptibles y por ende su capacidad para percibir los pequeños detalles se reducirá ya que su cerebro está a punto de llegar a saturarse y en esta situación solo prestará atención a lo necesario.

Una persona altamente sensible nota cosas tan simples como cuadros mal colocados o cuando se cambia la decoración de un lugar al que está acostumbrado a ir frecuentemente, aunque se trate de pequeñas cosas como un cojín nuevo.

Un NAS desde que es muy pequeño tiene la capacidad de percibir si otra persona se encuentra mal, en este caso el educador no debe negarlo ya que de esta forma el niño aprenderá a confiar en su instinto y de esta forma su autoestima crecerá de manera sana.

Claro está no debemos abarrotar a un niño con los problemas de un adulto, pero es necesario que reconozcamos que ha acertado en su percepción y después calmarlo alegando que el problema se solucionara pronto y que no tiene por qué preocuparse.

Ya conocemos la tendencia de un PAS en preocuparse extremadamente por los problemas de los demás sobre todo si son personas cercanas a sus vidas.

Todos los niños tienen sus diferencias, claro está esto también pasa con los NAS. En cuanto a los cinco sentidos todos serán muy sensibles, pero por lo general serán tres o cuatro los que sobresalgan.

No debemos inquietarnos si se tiene el gran presentimiento de que un niño es altamente sensible pero no muestra una de las características mencionadas anteriormente

como por ejemplo el estrés por los ruidos molestos, si tiene el resto de las características puede ser PAS (Zegers de Beijl, 2019).

### **Autocrítica y perfeccionismo**

Otras características que se deben dar importancia cuando hablamos de NAS son la autocrítica y el perfeccionismo, estas serán siempre parte del niño desde que es pequeño. Su gran capacidad para prestar atención a los más mínimos detalles no le permitirá entregar un trabajo si el considera que no está perfecto.

Una de las ventajas de este comportamiento en un niño altamente sensible es que su perseverancia hará que no se rindan cuando algo les apasiona y así llegaran a conseguir su objetivo.

Algunas veces cuando se explica este tipo de rasgo de una persona PAS parece que estamos describiendo a una persona vaga ya que tiende a posponer la tarea día tras día, pero esto que se relaciona con una persona poco productiva está vinculado con el perfeccionismo ya que ellos piensan que, si no va a salir de manera perfecta, lo mejor es no hacerlo en ese momento.

Un niño altamente sensible le cuesta diferenciar el hacer una cosa o el hacerlo perfecto por este motivo se debe ayudar a los NAS desde pequeños como regular esta frustración y enseñarles que hay algunas cosas que son necesarias hacerlas, aunque no salgan perfectas porque la vida cotidiana es así.

Generalmente los NAS siempre se autoexigen, esto lo hacen mucho más que un niño con menos sensible, pero hay que tener cuidado con esto porque algunas veces la exigencia los puede llevar superar los límites que su propio cuerpo les pone al ser pequeños. Como nos encontraremos niños estresados y sobreexcitado.

Otro problema del perfeccionismo interno de los PAS que podemos encontrar es que un niño puede llegar a hacer un proyecto demasiado prolongado en el tiempo. En este punto se le debe hacer ver que quizá el trabajo en equipo es lo más conveniente y ayudarle a centrarse en una parte concreta del trabajo para así aligerar su presión y a su vez comentarle que si el resultado de algo no es el que más les convence, no significa que esto todo mal ya que el resultado es de todo el equipo, no solo suyo.

Debemos de actuar cuando el NAS disfruta de su forma de trabajar no es motivo de preocupación ya que ese perfeccionismo es su motor para mejorar constantemente. Siempre y cuando este no le haga superar los límites.

Superar los límites puede provocar que el niño intente conseguir objetivos poco realistas y que tienda a compararse con otros niños. En definitiva, lo que se llama un perfeccionismo



neurótico. En estos casos podemos encontrar niños que sufren ansiedad y les es imposible aceptar el fracaso. Hay que tener cuidado a lo que les decimos en estos momentos ya que una frase que no les encaje pueden entenderla como sinónimo de que han fallado.

Es fundamental que estemos pendientes de los avances de los niños y felicitarlos por ellos y recalcarles que todo el trabajo que haya hecho está bien, aunque no sea del todo de su gusto y que no hay nada insuficiente para él.

Centremos en enseñar al niño a plantearse retos que con su trabajo pueda conseguir ya que si hace lo contrario y falla puede afectar a su autoestima. Recordémosle que lo principal es mejora no la perfección (Sánchez & Villagrán, 2022).

### ***Pruebas para valorar el grado de alta sensible***

El test principal para poder conocer a las personas altamente sensibles por medio de preguntas y respuestas cerradas sería el de la Dra. Elaine Aron creado en 1997.

Compuesto por 22 preguntas de verdadero o falso, las cuales se considera que si has respondido a más de 12 preguntas verdadero serías una persona altamente sensible. Con este resultado no te aseguras del todo de que seas una PAS ya que no te lo confirma.<sup>16</sup> (Aron, 2006)

1) Tengo la sensación de ser consciente de cosas muy sutiles en mi entorno.	V	F
2) Tengo la sensación de ser consciente de cosas muy sutiles en mi entorno.	V	F
3) Me afecta el comportamiento de los demás.	V	F
4) Suelo ser muy sensible al dolor.	V	F
5) En los días ajetreados, suelo tener necesidad de retirarme, de echarme en la cama, buscar una habitación en penumbra o cualquier otro lugar donde pueda encontrar algo de intimidad y alivio frente a la estimulación.	V	F
6) Soy particularmente sensible a los efectos de la cafeína.	V	F
7) Me abruma fácilmente cosas como las luces brillantes, los olores fuertes, los tejidos bastos o las sirenas de policía o ambulancias.	V	F
8) Tengo una vida interior rica y compleja.	V	F
9) Los ruidos fuertes me hacen sentir incómodo/a.	V	F
10) Me conmueven profundamente las artes o la música.	V	F
11) Soy muy concienzudo/a.	V	F
12) Me asusto con facilidad.	V	F
13) Me agobio cuando tengo muchas cosas que hacer en poco tiempo.	V	F
14) Cuando alguien se siente a disgusto en un entorno físico, suelo saber lo que hay que hacer para hacerlo sentir más cómodo (como cambiar la luz o los asientos).	V	F
15) Me molesta que los demás pretendan que haga demasiadas cosas a la vez.	V	F
16) Me esfuerzo mucho por no cometer errores u olvidarme de algo.	V	F
17) Suelo evitar las películas violentas y los <i>shows</i> televisivos.	V	F
18) Me resulta desagradable la activación que me provoca el ajetreo a mí alrededor	V	F

19) Los cambios en la vida me conmocionan.	V	F
20) Suelo percibir y disfrutar de las buenas esencias, sabores, sonidos y obras de arte.	V	F
21) Para mí, tiene mucha importancia disponer mi vida de modo que pueda evitarme situaciones perturbadoras o abrumadoras.	V	F
22) Cuando tengo que competir o ser observado en la ejecución de una tarea, me pongo tan nervioso/a e inseguro/a que termino haciéndolo peor de lo que podría hacerlo.	V	F
23) Cuando era niño/a, mis padres o mis profesores me solían ver como una persona sensible o tímida.	V	F

**Tabla 2.** Test Personas Altamente Sensibles

### ***Cómo diferenciar entre la alta sensibilidad y el TDHA***

Tenemos que explicar que esta alteración se relaciona a los problemas que puede tener el niño para prestar atención y a su capacidad para organizarse y ser impulsivos.

Estos niños tienen problemas para ser constantes a la hora de prestar atención en algo que se les pide, tienen mucha energía y les cuesta mantenerse quietos en un lugar. Esto suele afectar a su vida académica y a la laboral, dentro de esto podemos destacar lo inatento que suele verse más en niñas que en niños, el hiperactivo y el inatento.

El TDAH suele ir relacionado con niños superdotados, así como con niños con TEA, es muy importante que el diagnóstico lo haga un psicólogo y que diferencie los rasgos de cada niño.

Además, estos niños tienen varias características, como, por ejemplo, una gran capacidad para empatizar con las personas de su alrededor que les hace más sensibles, para ellos es muy importante la amistad y se centran en los puntos positivos de los actos de las personas. No suelen ser rencorosos ni tampoco tienen maldad. Tiene una gran curiosidad y les encanta la creatividad.

Les gusta alentar a la gente y este rasgo a la hora de hablar los convierte en grandes contadores de historias. Hasta este punto diríamos que hablamos de un NAS, pero existen otros puntos de vista que nos distancian del diagnóstico de TDA.

Como hemos dicho en niño con TDA/TDAH le costará concentrarse constantemente en algo que no les llama la atención o para volver a centrarse en ello después de distraerse, sin embargo cuando algo le llama la atención como un *hobby* pasará todo lo contrario y mostrará una hiperfocalización intensa. Aquí encontramos una diferencia ya que un niño que tenga este trastorno intentará encontrar otras opciones que sean más rápidas y que le llamen mucho más la atención. Así también tiene mucho más interés por vivir aventuras que una persona altamente sensible.

Otro rasgo que los distinguen a los niños NAS y a los niños con TDAH es que a estos últimos no les gusta aburrirse y por tanto siempre van a estar ocupados o buscando algo para hacer, por el contrario, un niño altamente sensible necesita una pausa para así poder detener los frecuentes estímulos que recibe en su vida.

Como resumen podemos decir que el punto discordante es el ritmo y el impulso que muestran unos niños a diferencia de otros.

Pero esto no quiere decir que no existan niños con ambos diagnósticos y por tanto las dos circunstancias deben de ser tratadas cuidadosamente por profesionales (Sánchez & Villagrán, 2022).

### ***Igualdades y disparidad con el autismo***

Cuando se habla de TEA, se suele relacionar con los problemas que puede tener un niño para relacionarse con los demás, así como retos a la hora de comunicarse, esto sumado a la manera que analizan la información puede provocar que los niños se confundan y que el resto caigamos en la equivocación de confundir el trastorno con la alta sensibilidad.

El autismo no se puede considerar una enfermedad ya que no se médica para tratarlo, esta condición se incluye dentro de un gran grupo de neurodiversidad que se puede conocer como espectro. Como hemos dicho los niños que tienen este trastorno pueden tener problemas para comunicarse, pero veremos a continuación como se pueden diferenciar entre un NAS y un niño con autismo en momentos concretos de su día a día.

- Relaciones:

Un niño con autismo es posible que le cueste comunicarse con las personas, tienen costumbre de no respetar cuando otra persona está hablando. También puede no darse cuenta cuando tiene que cambiar el tema de la conversación y no darse cuenta cuando otras personas realizan comentarios irónicos o sarcásticos. Suelen dialogar de manera abundante sobre los que le apasiona o por otro lado no querer dialogar y demostrar indiferencia por las charlas más comunes.

Los NAS que no tienen el trastorno, suelen ser tímidos e introvertidos y les cuesta dar el primer paso para relacionarse, sin embargo, suelen llevar las charlas con otras personas incluso a temprana edad. Tiene una gran capacidad para entender los juegos de palabras y les gusta comentar las cosas que les llaman la atención.

Tantos a los NAS como a los niños con TEA les gusta relacionarse con niños y personas mayores, es más, a ambos pueden tener amistades que duren mucho tiempo y que sean verdaderas. En este punto tenemos que diferenciar entre problemas para relacionarse y no querer conocer en los gustos de los demás.

Un niño con TEA puede tener problemas para entender las normas que impone la sociedad y por tanto comportarse de manera incorrecta a los ojos de esta así como al percibir mucha información le puede costar aguantar la mirada.

- Lenguaje

Un niño autista demuestra que se desenvuelve muy bien hablando y tiene un lenguaje muy fino, y con propiedad y literalidad, esto recibe el nombre de habla intelectualizada. Algunas veces suelen parecer pedante para el resto ya que corrigen a los demás cuando no hablan correctamente o cuando comentan recuerdos incorrectos.

Un niño que es altamente sensible también suele demostrar que tiene una gran habilidad a la hora de hablar, ellos al estar pendientes de todos los detalles también les gusta corregir los fallos lingüísticos o las frases impropias, pero a diferencia de un niño con TEA aprende de manera instintiva a realizar estas correcciones en privado o no decirlas si lo ve conveniente.

- Patrones de Juego

Un niño autista se divierte reproduciendo cosas o realizando copias idénticas, esto no significa que no seas creativos, sino que en sus actividades observamos como copian esquemas y patrones. Algunas veces suelen copiar de manera involuntaria el tono de voz de otras personas.

Un niño altamente sensible tiene gran capacidad y voluntariedad para crear cosas y su imaginación despierta de manera temprana cuando se trata de crear escenarios para divertirse.

Los dos tipos de niños tendrán una gran tendencia a hacer las cosas de manera perfecta pero un niño con autismo puede sentirse costarle modificar cambiar las pautas de un juego o acondicionarse a los demás por tanto son menos flexibles. En ambos casos podemos ver que disfrutan de la música.

- Inflexibilidad

Para un niño altamente sensible le es indispensable una vida ordenada y cumplir una rutina, como hemos dicho anteriormente no le gustan los cambios, pero no responde de manera habitual con la misma intensidad. Es capaz de adaptarse a los cambios, aunque este al principio le cause ansiedad y miedo. En resumen, un NAS tienden a ser más flexibles cuando el momento lo necesita o si se les explica de manera correcta.

Los niños con TEA también necesitan de una vida más rutinaria a la hora de organizarse. Su manera de actuar frente a los cambios es más caótica ya que pueden ser agresivos, utilizando gritos para ser escuchados y son claramente más rígidos cuando se encuentran ante modificaciones en sus planes o en su vida diaria.

- Empatía

Cuando hablamos de niños con TEA podemos encontrar con la hiperempatía, esto provoca que elijan alejarse de los momentos cargados de emociones, ya que estas les suelen desbordar. Con esto alejamos el mito de que los niños autistas no empatizan con el resto.

Como hemos mencionado ya anteriormente, los niños altamente sensibles demuestran que le afecta en gran medida el dolor que puede haber a su alrededor y por tanto decimos que tiene una gran empatía.

En este punto coinciden en gran medida ambos niños y por tanto es necesario analizar más al niño para dar un diagnóstico correcto.

- Alimentación

Los niños con el espectro suelen tener problemas a la hora de ingerir ciertos alimentos, suelen poner más pega a la hora de probar alimentos que lleven alguna salsa concreta o si no están a la temperatura adecuada para ellos o simplemente no comer alimentos que tengan una textura concreta

Hay que decir que este tipo de niños también pueden tener reticencias en la su alimentación. Los niños altamente sensibles como en otros aspectos ya vistos

anteriormente son más flexibles a la hora de comer ciertos alimentos que no les puedan gustar.

- Auto regulación

Con cierta frecuencia las personas con autismo realizan movimientos típicos del espectro como por ejemplo balancearse o mover las manos cuyo fin es encontrar una regulación emocional y sensorial. Esta característica no es un rasgo de la alta sensibilidad, pero si existen otros métodos de autorregulación que se pueden ver en ambos lados como el morderse el cuello de la camisa o el tener algo en las manos de manera necesaria.

Podemos ver que tanto en el NAS como en el TEA existen actos de estimulación, pero en este último resultan ser más notorios, atípicos y buscan rebajar la excitación.

Ambos coinciden en que existen problemas de insomnio y les cuesta encajar los cambios.

Algunos casos son muy complicados de identificar en el trastorno autista, incluso suele ser el sujeto el que descubre estos rasgos según va creciendo y madurando. Al igual que sucede con la alta sensibilidad, se desconoce muchas cosas sobre él (Sánchez & Villagrán, 2022).

### ***Formas de convenientes para corregir a un menor altamente sensible***

Podemos llamarlos de diferentes maneras a los momentos en los que intentamos corregir la conducta de alguien que creemos que no está bien. Se puede entender como reprender, dialogar, etc. Pero en todas se llega a una conclusión, se trata de poner límites.

- Tomar perspectiva

Es importante tener en cuenta dos pilares fundamentales que son la intensidad y la gravedad antes de finalmente decidir. Podemos decir que la intensidad se entiende como la cantidad de excitación que hay en un momento concreto. Nos referimos concretamente a la irritabilidad. Hay que hacerse preguntas como ¿Mi jefe está enfadado?

¿Estoy agobiada? Este tipo de preguntas son herramientas para conocer el nivel de intensidad del momento.

Con la gravedad lo que intentamos ver de manera objetiva la gravedad y la importancia de los acontecimientos. Podremos comprobar que mientras más grande sea la intensidad, los hechos suelen aparentar ser más graves.

Por el contrario, comprobaremos que nuestra forma de actuar será más racional si la situación es más tranquila.

- Cosas que no se deben hacer

Como hemos comentado anteriormente los NAS no reaccionan correctamente a determinadas maneras de corregir y si nos equivocamos esto podría afectar a la autoestima del niño y propiciar que en el futuro tenga traumas. Estas son algunas de las acciones que debemos evitar con un niño altamente sensible.

- A la hora de hablar con ellos no debemos utilizar los gritos.
- Que el castigo no le haga sentirse ofendido.
- Nunca utilizar amenazas que no quieres ni puedes cumplir.
- Nunca hacer sentir al niño que no lo quieres.
- Evitar que el niño crea que siempre es culpa suya.
- Respetar siempre al niño

- Cosas que se pueden hacer

Si hemos hecho alguna de las cosas comentadas en el apartado anterior, lo primero que tenemos que hacer es pedir perdón. Estas son algunas acciones que nos pueden ayudar a poner límites de manera correcta con un NAS.

- Utilizamos siempre la privacidad para realizar las correcciones de sus actos.
- Hay que asegurarnos de que el niño nos está prestando atención, recordemos que suelen despistarse.
- Nuestra comunicación con ellos siempre debe ser asertiva.
- Utilizar la empatía.

- Nuestro tono de voz siempre debe ser tierno.
- Darle a elegir diferentes opciones para elegir el castigo
- A la hora de comunicarnos debemos utilizar un lenguaje que el entienda y que sea claro.
- Las charlas tienen que ser claras y concisas.
- Escuchar lo que el niño nos quiere decir.
- Cuando sea posible y razonable estar abiertos a dar nuestro brazo a torcer.

Dependiente de si el NAS es muy maduro o no, podemos corregirlos por partes, donde la primera corrección consista en marcar los límites que el niño debe respetar y deben ser claros.

Si actuamos correctamente no solo conseguiremos que el niño se comporte adecuadamente en momentos concretos, sino que es posible que utilice estas herramientas en un futuro cuando también sea padre (Sánchez & Villagrán, 2022).

### 1. Rabietas

Según varios estudios, más del cincuenta por ciento de los NAS sufren rabietas, estos suelen ocurrir de manera sorpresiva y llegan a ser muy explosivos.

El motivo principal de estas es la sobreestimulación ya que provoca un descontrol total de las acciones del niño. Cuando el NAS recibe demasiados datos en una situación concreta y apenas tiene suficiencia para gestionarla adecuadamente, dejara de comportarse adecuadamente y entrara en una situación en la que perderá el control de sus emociones y su enfado aumentara.

Entendemos que la rabieta es un método de escapar del excesivo estrés que está viviendo el niño en ese momento y que es difícil de controlar.

Los niños altamente sensibles como ya sabemos son autoexigentes y es muy importante para ellos no fallar y hacer las cosas perfectamente cuando se implican en una tarea, por ello los NAS pueden llegar a sufrir rabietas cuando se frustran en una tarea o al no conseguir sus objetivos.

La mayoría de NAS, pero sobre todo los más mayores les sorprende y se asustan de su mal comportamiento y les gustaría poder controlarlo.

Es muy importante que todas las personas conozcamos límites tanto en un ámbito social como en nuestras relaciones personales, ya que el tener nuestro propio criterio sobre algo no equivale a que las demás personas deban sacrificar sus opiniones. Este tipo de límites los aprendemos cuando somos pequeños.

Cuando se educa a un niño altamente sensible es imprescindible entender las rabietas de los niños como facetas en las que el NAS va entendiendo sus propias emociones y recalcarle que siempre lo vas a querer y que nunca lo vas a dejar solo a pesar por muy grande que sea su enfado.

Cuando un niño tiene una rabieta es recomendable no intentar calmarlo de manera excesiva. Lo mejor es decirle de manera tranquila y sin enfados que le gustaría saber cuál es el motivo de su disgusto y que quieres ayudarle a superarlo. Cuando el niño escucha estas palabras entenderá que se siente respaldado y comprendido y sobre todo que se le quiere. Esto también ayudara a que un NAS crezca con una buena moral y autoestima

La conversación que hemos mencionado anteriormente es mejor realizarla en el menor tiempo posible ya que es no se puede dejar de lado el suceso ocurrido y de esta porfa intentar darle

herramientas para conocerse a si mismo. Solo si el niño entiende la magnitud de sus emociones puede aprender a regular sus actos antes de explotar.

Como bien sabemos la mayoría de los NAS son personas que quieren caer bien y ayudar a las personas que les rodean por lo cual son los primero en querer aprender a controlarse en estos momentos ya que se sienten mal y con vergüenza después de estallar.

Aprender a controlar y reconocer las emociones que florecen en el interior de las personas es parte de lo que se conoce como educación emocional.

## 2. Enfados

A los NAS les suelen molestar las injusticias y pueden demostrar su enfado llorando y gritos. Es probable que lo que un niño considera injusto no lo sea desde una perspectiva con más experiencia, pero es muy importante que escuchemos su punto de vista.

Todos los niños deben entender que el mundo está lleno de injusticias y por ende deben entenderlo y encontrar métodos para poder controlar su indignación. Es fundamental que hablemos con el niño sobre estas cuestiones y darle confianza preguntándole como solucionaría él los diferentes problemas que se plantean en la conversación. Como formadores la mejor ayuda que podemos darle a un niño es ayudarlo a crear y desarrollar su propio pensamiento.

Algo muy común es cualquier niño es el enfado cuando alguien le pone límites. En estos casos lo fundamental es hacerle entender que no es un castigo, al contrario que se han determinado esos límites buscando lo mejor para él y que se entiende que le puedan llegar a molestar, pero al ser impuestas por una persona mayor que tiene más experiencia, se puede valorar de otra forma lo que el NAS considera injusticia.

La doctora Elaine Aron califica a estos niños como personas con una gran voluntad y que cuando consideran que tiene la razón o que hay hechos que no pueden aceptar se enfadan e intentan que sobresalga su voluntad.

Están completamente seguros de que su argumento es el valido y utilizaran todos los medios necesarios para convencer a las demás personas. Con esta actitud pueden llegar a dar entender de que conocen lo que es moralmente correcto y que son capaces de distinguir cuando una persona miente o no.

En estos casos es primordial que entendamos que el NAS no quiere llevar la contraria al resto de personas, sino que en realidad cree y piensa que lo que argumenta es la verdad. Para poder llevar la situación de la mejor manera los padres o tutores deben hacerle preguntas al niño del porque piensa ese tipo de cosas y no intentar imponer el criterio de persona mayor.

Los comportamientos de los niños casi siempre tienen una acción detrás, es decir es el resultado de algo. Los niños aprenden copiando lo que hacen las personas de su alrededor por ello generalmente actúan de manera irracional cuando han visto discusiones familiares o malos tratos. El niño imitara esos actos pensando que es lo correcto (Zegers de Benjil, 2019).

### ***La asertividad en la educación***

Se entiende asertividad como la capacidad para comunicar nuestras necesidades y sentimientos, teniendo en cuenta los de las personas y sin dañarlos.

¿Se puede llegar a conseguir? Sí, es posible si utilizamos las siguientes pautas con ellos:

- Debemos enseñarles a los niños es evitar las palabras “porque tú”, ya que al añadirlas a una frase estamos indicando que la otra persona es culpable de que a nosotros nos falte algo y a su vez podemos provocar un debate con dicha persona.

- Los niños deben aprender a no utilizar palabras que puedan significar una exageración como nunca, todo, nada. Este tipo de palabras afectaran la autoestima de las personas a las que se refieren. Por tanto, es indispensable que evitemos utilizar este tipo de expresiones cuando nos referimos a ellos y corregirlos cuando ellos lo hacen. (Zegers de Beijl, 2019).
- Hay que enseñarle a diferenciar entre lo que necesita y lo que quiere y de esta manera comunicarlo correctamente. También es importante que aprendan a ser precisos cuando piden algo y de esta manera poder satisfacer sus necesidades de manera más rápida y evitar equivocaciones.
- Es imprescindible que entiendan que comunicar una necesidad no equivale a que se tenga que cumplir su voluntad. Es posible que en algunos casos se tenga que reelaborar la frase para que no se dé a entender como un mandado sino como una petición, por ejemplo, en lugar de decir "recoge tu habitación por favor, se puede decir "¿puedes recoger tu habitación por favor?"

De esta manera el niño se dará cuenta que su opinión es importante y será muy difícil que se niegue a hacerlo. Está comprobado que un NAS al que solo se le manda y que solo escucha respuestas negativas a sus argumentos, con el tiempo dejara de hacer caso a las peticiones que se le hagan por muy amables que seamos.

Para ayudar a un niño a que sea asertivo es necesario que lo escuchemos para que el sienta que su opinión es muy importante para nosotros e igual de valida que la nuestra. Es recomendable que cuando tengamos una charla con el intentemos estar a la misma altura y siempre mirándolo a los ojos y que no cortemos su explicación (Sánchez & Villagrán, 2022).

### **Qué conviene hacer con un NAS angustiado**

Lo podemos entender como la sensación de no seguir hacia adelante y de quedarnos anclados en un mismo sitio, no porque no queremos avanzar sino porque nuestro estado de ánimo nos lo impide.

Esto lo viven muchos niños y claro está, sobre todo los NAS. Los bloqueos son normales en las personas, aunque hay que prestarle atención.

Como ya sabemos no todos los NAS son iguales y en este caso no va a ser la excepción. Habrá niños que cuando se encuentren abrumados no sean capaces de responder o que en situaciones determinadas sean mucho más tímidos que en otras o incluso se queden callados por completo.

Y otros casos en los que un niño abrumado se muestre hiperactivo o sobreexcitado, aunque generalmente después de este subidón se apagan rápidamente ya que terminan agotados.

Para poder entender cuando un niño se encuentra abrumado hay que recordar que un NAS recibe y procesa gran cantidad de información sensorial y a su vez tener en cuenta la conducta sensorial que se produce como resultado. Esto deriva que el niño pasa de una correcta excitación a una sobreexcitación en su aprendizaje.

Antes de que el NAS llegue a ese estado podemos utilizar diferentes pautas para evitar la sobreexcitación.

- Evitar en la manera de lo posible que pase demasiado tiempo delante de pantallas de móviles, televisión o Tablet.
- Alejarnos de alimentos que puedan llegar a sobre estimularlo.
- Generalmente las celebraciones muy largas y con demasiado ruido no ayudan.



- Tener en cuenta la textura de la ropa para evitar que le sea incomoda.
- Facilitarle una habitación propia donde no haya posibilidad de saturación.
- Importante darle a entender que siempre que lo necesite puede hablar contigo sobre sus emociones.

Si el niño ya se encuentra abrumado lo primero que debemos hacer recordar que el niño no está pasando por ningún momento peligroso además de reducir los estímulos que puede tener a su alrededor en ese momento. Lo siguiente, aunque sea complicado sobre todo si se es padre, es confiar en que es un proceso normal y en que todo va a ir bien.

Otras formas de ayudar en esos momentos es tener en cuenta las cosas que les vamos a preguntar al niño, para no correr el riesgo de convertirnos en otro estímulo. También demostrarle que no está solo, que puede contar contigo en ese momento complicado para él (Zegers de Benjil, 2019).

### El NAS y el estrés

Un niño altamente sensible al recibir gran cantidad de datos a la vez se verá superado, ya que tiene que procesarlos en muy poco tiempo y esto provoca el estrés.

En el siguiente cuadro podemos ver las diferentes señales de que un niño se encuentra en estado de estrés.



**Figura 1.** Señales de estrés en un niño

Como es lógico el comunicarnos con el NAS nos ayudara a regular su nivel de estrés. Cuando se habla con el niño es recomendable darle la confianza necesaria para que no tenga vergüenza al admitir que algunos ruidos o actividades son molestas para él y que lo vea como algo que forma parte de su personalidad y de esta manera cuando se vaya desarrollando pueda elegir con que personas quiere relacionarse, que actividades quiere hacer y elegir cuando parar.

El niño valorara de gran manera que, al hablar con él se le comenté el cariño que se le tiene y que lo abracen y recordarle que son un equipo antes todas las adversidades que puedan venir.

Uno de los mejores métodos para separar el niño del estrés es crear rutinas en su vida cotidiana y claro esta es imprescindible que sienta el cariño de las personas que lo rodean.

Con un NAS es aconsejable pasar mucho tiempo, aunque en ese tiempo no se haga nada excepcional. No hace falta que se elabore un plan para ese día, el agradecerá el simple hecho de que compartan su tiempo con él (Sánchez & Villagrán, 2022).

- El tiempo libre

Es de vital importancia el tiempo libre, un tiempo libre en el que no tenga ninguna obligación ni familiar ni educativa. En ese tiempo de ocio el niño debe desconectar y así poder recuperarse de todo el jaleo que puede haber tenido en ese día.

Cuando hablamos de tiempo de ocio podemos decir que cada niño tiene su manera de despejarse, lo importante de esto es que los estímulos se reduzcan en la mayor parte posible. Por ejemplo, muchos prefieren la soledad que les puede ofrecer el estar en un rincón apartado de todos. Otros niños eligen actividades donde puedan demostrar sus habilidades coloreando, bricolaje, hacer punto, etc.

Algo que recomiendan varios doctores para ayudar a evitar que los niños se estresen son los paseos por la naturaleza, el simple hecho de caminar y observar el paisaje ya les ayuda a alejarse de ese estado.

Si por otro lado al niño le gusta relacionarse con otras personas, el pasar tiempo con otros niños le vendrá bien para evitar el estrés.

- Cambios en la rutina y el estrés

Como hemos dicho las rutinas diarias ayudan a prevenir el estrés de los niños altamente sensibles, pero deben aprender a lidiar con los cambios que inevitablemente se pueden producir en dichas rutinas y que por tan tanto también provocan estrés en el NAS.

Cuando se produce estas situaciones podemos:

- Ayudarle tomando nosotros ciertas decisiones fáciles como el vestuario de ese día.
- Quitarle responsabilidades.

Lo que intentaremos con esto es estar a su lado cuando tenga momentos complicados, no cambiar su vida sino hacer que sea más sencilla.

Si el niño ha pasado mala noche puede encontrarse más irritable por la mañana, esto le pasa a cualquier persona.

Es recomendable que le sugieras cuando se encuentre estresado una pequeña siesta. No se debe permitir que se vaya a dormir demasiado tarde o que antes de hacerlo vea la televisión o jugando con el móvil (Zegers de Bejil, 2019).

### **Como ayudarles a llevar los cambios**

Como ya hemos mencionado con anterioridad a un NAS no le gustan para nada los cambios, sobre todo si estos se producen de manera improvisada. Esto se produce porque a este tipo de niños no les gusta perder el control de las cosas y de esta forma dejar de tener esa sensación de confianza.

Ellos pueden imaginar diferentes escenas de lo que puede pasar o no y claro está, no todo el mundo es igual que positivo. Esto acompañara a un niño altamente sensible toda su vida.

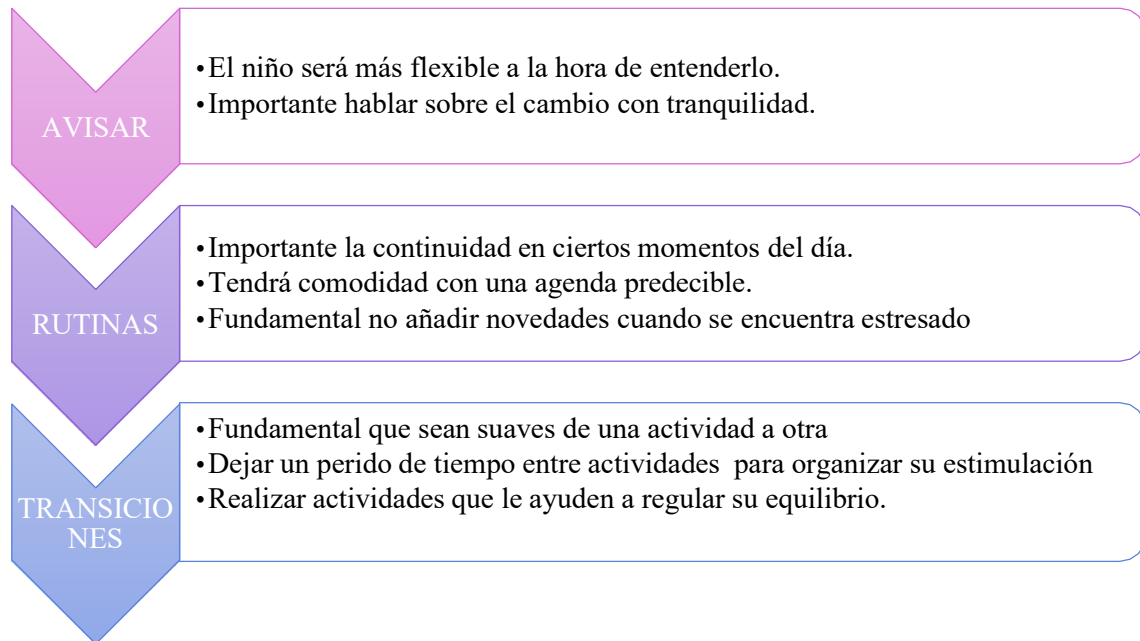
Los NAS prefieren que su estilo de vida sea rutinario y esto se debe a que se sienten mucho más seguro si las cosas son así. Sus miedos se vuelven más tenues o pueden llegar a desaparecer cuando sus probabilidades son concretas y las puede manejar.

Generalmente un niño altamente sensible requiere tomarse un tiempo para analizar las opciones y así poder decidir consecuentemente. Son lentos a la hora de tomar una decisión que les convenga y les cuesta mucho aceptar que otra persona cambie su organización.

Cualquier cambio que sufra su planificación puede ser causante de agobio y por ende estrés, incluso el simple hecho como no ir al dentista o la no vista de un familiar al que se tenía pensado recibir. El niño puede reaccionar de maneras diferentes, las más conocidas son las rabietas y enfados con gritos o el otro extremo que es el no hablar y el alejarse de todo el mundo.

La afectividad es fundamental cuando tratemos con el niño, esto ayudara a que cuando el NAS sea mayor se convierta en un adulto organizado en su horario y constante en su planificación.

Podemos utilizar estas herramientas para ayudar al niño a mediar con los cambios:



**Figura 2.** Herramientas para cambios

### **Como motivar la creatividad de un niño NAS**

Entendemos creatividad como el talento para resolver un problema de forma genuina.

Cuando hablamos de que un NAS es creativo no estamos diciendo de el niño vaya a ser Leonardo Da Vinci o Cervantes ya que los niños demostraran su creatividad de otra forma por ejemplo resolviendo problemas tanto con sus horarios o inconvenientes que pueden aparecer cuando trabaja en equipo. El trabajar con un PAS tiene grandes utilidades ya que ellos encontraran soluciones que el resto de las personas no ven a simple vista y gracias a que son muy observadores tocan detalles que al resto de personas del grupo se les escapan.

Con los niños altamente sensibles podemos trabajar diferentes puntos fuertes que les otorga su creatividad. Por ejemplo, la flexibilidad ya que su forma de pensar es muy rápida y flexible a la hora de ajustarse a la forma de trabajar de otras personas. También debemos centrarnos en su constancia a la hora de trabajar ya que les gusta hacer las cosas correctamente. Otro punto importante es capacidad localizar en qué punto se puede innovar y en cual no.

Hemos comentado en apartados anteriores que los NAS prefieren una vida más rutinaria, pero es importante aclarar que esto no significa que no se puedan aburrir de ella pues no les gusta la repetición tediosa. Como resultado dejan de comprometerse con el trabajo y se dispersan.

Un método para impulsar la creatividad de un niño altamente sensible es incitar su talento para unir cosas que a simple vista no tiene relación alguna. Un NAS tiene una

gran virtuosidad a la hora de captar detalles y de memorizarlos fácilmente y de forma muy minuciosa. Más adelante utilizará ese recuerdo y lo unirá con un estímulo reciente.

### 1. El modelo SCAMPER

Es uno de los mejores métodos para incentivar la creatividad de los niños. Esta técnica está basada en siete conceptos para trabajar la creatividad y cultivar la resolución de problemas. Este método utiliza técnicas mnemotécnicas cuyo objetivo es facilitar la asociación de ideas, elaborar mentalmente esquemas y ejercicios sistemáticos. Todo esto mentalmente

Su traducción del inglés significa corretear o precipitarse y se centra en la idea de que para crear algo diferente no hace falta que sea algo nuevo, sino que se puede desarrollar algo innovador combinando ideas anteriormente propuestas (IEBS, 2022).

Imaginemos una situación en la que el niño tiene que realizar un trabajo para el colegio, esto nos servirá para explicar las siglas de SCAMPER:

- S de sustituir: ¿qué podemos cambiar para llegar al objetivo?
- C de combinar: ¿se pueden juntar dos ideas?
- A de adaptar: ¿podemos adaptar el proyecto a otra situación?
- M de modificar: ¿qué podemos modificar para que el resultado sea mejor?
- P de Propósito: ¿podemos darle otros fines al proyecto?
- E de Eliminar: ¿qué pasa si eliminamos un componente inicial del plan?
- R de Reordenar: ¿podemos cambiar el orden que teníamos pensado?

Se ha comprobado que a los niños altamente sensibles les ha ayudado mucho más que el método *brainstorming* en el ámbito educativo, esto se debe a que previamente se debe realizar un guión.

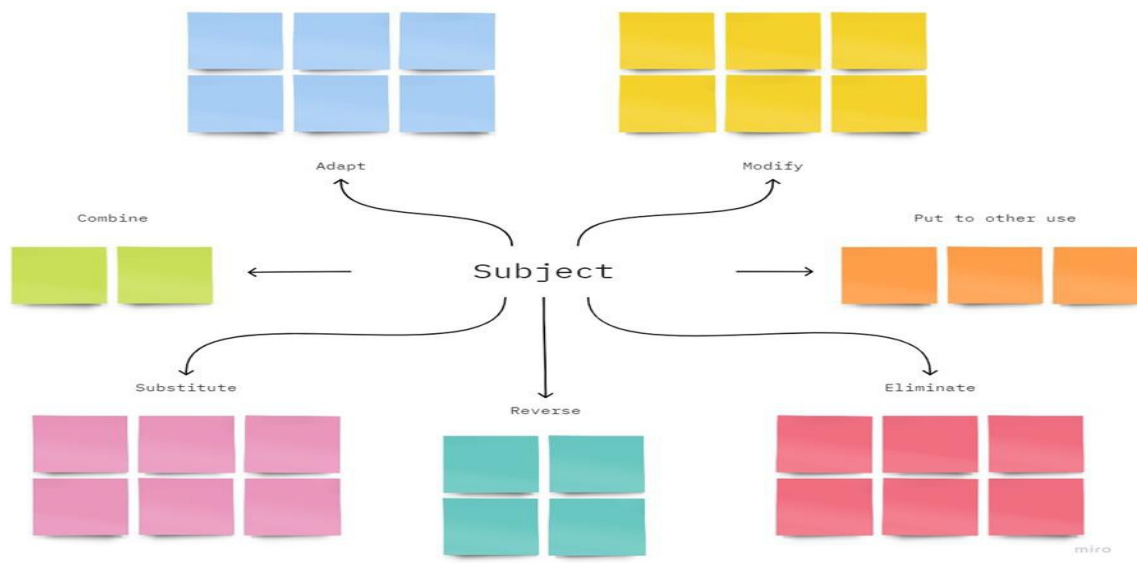


Figura 3. Plantilla de SCAMPER<sup>28</sup> (Eberle, 1971)

#### Herramientas para impulsar la creatividad de un NAS

- No precipitarse a darle respuestas: si no hay peligro, es recomendable dejar que el niño haga las cosas sin nuestros consejos.

- No das por hecho las cosas: no limitar su creatividad diciéndole cosas como “esto no funciona así”. Dejemos que utilicen su imaginación.
- Crea un lugar donde pueda concentrarse y probar cosas: los NAS pequeños necesitan de su propio espacio donde realizar sus actividades sin molestias.
- No reírse de sus aportaciones: es muy importante no hacerlo ya que podemos lastimar su sensibilidad y provocar que nunca más nos cuente sus pensamientos.
- No menospreciar la pasión: la pasión que ponen los NAS es importante a la hora de hacer algo, no importa que al principio no se le dé muy bien, ya aprenderá.
- No hace falta ser el regidor de los aplausos del NAS: no es bueno halagar siempre al niño por todo lo que hace, de lo contrario crecerá con una falsa autoestima.
- Quitarle importancia a las comparaciones: de esta forma conseguiremos que en el futuro el niño no sufra por ellas.
- Motivarle a utilizar su capacidad para detectar cosas y unir dichas ideas: recordarle que pocas personas tienen esa capacidad.
- Ayudarle a encontrar lugares o personas que lo motiven en sus pasiones: ofrecerle libros de escritores relacionados con cosas que le gustan o también videos de personas que realizan pasiones parecidas a las del niño.
- Es normal aburrirse: hay que escucharle para entender porque se ha cansado e intentar ayudarle para que no se sienta estancado.

Si le ayudamos a promover su creatividad, lograremos que más adelante sea una PAS con capacidad suficiente como para resolver cualquier problema que tenga en su vida (Sánchez & Villagrán, 2022).

### **El sueño en un NAS**

Cabe la posibilidad de que este tipo de niños puedan tener problemas a la hora de dormir y mantener el sueño. Esto puede pasar en principalmente cuando el NAS se está desarrollando o en temporadas concretas.

Generalmente las mayores trabas que se puede exponer un niño altamente sensible a la hora de dormir son:

- No puede conciliar el sueño y por tanto prolonga el momento de irse a la cama argumento que quiere otro cuento o que quiere ir al baño.
- Les cuesta sostener el sueño y por tanto se despiertan de madrugada buscando a sus padres
- Tienen con relativa frecuencia pesadillas.
- Se despiertan muy pronto y no les hace falta dormir demasiado para descansar correctamente.

Podemos argumentar muchos motivos por los que un niño altamente sensible le cuesta dormir, pero una de las causas principales es que ellos consideran que el dormir es una transición. Si para el NAS esto es un problema, todos los días vera como un desafío irse a la cama.

El ser tan altamente sensible será uno de los motivos por los que le constará conciliar el sueño. El niño al estar acostumbrado a percibir información constante durante todo el día le costara desconectar su mente (Sánchez & Villagrán, 2022).

- Consejos para ayudar a un NAS a dormir

Lo primero que tenemos que hacer es centrarnos en ayudarle a relajarse ya que si no será imposible que se duerma. Si al niño le cuesta desconectar no valdrá de nada mandarlo a su cama o mucho menos regañarle y

enfadarse con él. Lo que se debe hacer es adaptar su mente y su cuerpo para que pueda relajarse y así conseguir dormir.

Es fundamental que entendamos que vamos a tener que entre 15 y 20 minutos con él para que se pueda dormir. Un NAS al recibir mucha información durante el día necesita mucho tiempo por la noche para desconectar, en resumen, no hay que tener prisa.

En apartados anteriores hemos comentado que es importante que les comentemos con tiempo que va a ver un cambio, pasa lo mismo con la hora de irse a la cama. Es recomendable avisarle con un margen de tiempo antes de irse a dormir, de esta manera se les permite finalizar lo que estén haciendo y no meterles presión y así evitar agobios.

Para un NAS es imprescindible ser constantes en su ritmo del día a día. Relacionándolo con el tema que nos atañe es básico que un niño altamente sensible tenga siempre el mismo ritmo y si en algún momento hay un cambio, habrá que comentárselo con tiempo. A un NAS pequeño le ayudará a descansar el tener un hábito fijo justo antes de acostarse ya que le dará calma, lo dicho este hábito debe ser siempre el mismo.

Analizar qué tal ha ido el día además de calmarlos también sirve para que ganen confianza tanto en ellos como en nosotros, esto es recomendable hacerlo antes de que el niño se vaya a la cama. Es fundamental que el niño sienta que tenemos interés en saber sobre el y escucharlo. También podemos preguntarle qué espera del día siguiente y si hay algo que le haga especial ilusión o por el contrario le preocupa. Podemos utilizar la imaginación para suponer lo que va a pasar el día siguiente y calmar su intriga. Todo esto con un tono de voz suave. Recordemos que la charla no debe ser demasiado existente y que los mayores problemas pueden esperar al día siguiente.

Tanto como leerle un cuento o cantarle una canción o rezar con él, le ayudaran a desconectar y a descansar. Da igual cual sea la elección siempre que se haga todos días como un ritual. Esto mejorara si encendemos una vela y la apagamos cuando nos retiremos de la habitación. Los masajes en piernas y brazos ayudaran de igual manera a un niño sobre excitado a relajarse.

Otros métodos que debemos tener en cuenta a la hora de ayudar a dormir a un NAS son la meditación y ayudarle a tranquilizar su respiración. Con técnicas como imaginarse que se encuentra en lugar que le guste mucho y siempre utilizando un tono suave de voz.

Estamos hablando de niños con una gran capacidad para imaginar cosas así que no debemos sorprendernos si nos cuentan que han visto monstruos, aunque es posible también que no nos digan nada por vergüenza. Podemos utilizar su imaginación para ayudarles a vencer a los monstruos con objetos o mantas mágicas. Hay que dejar que el niño busque su propia arma para vencerlos.

Si un NAS tiene pesadillas no debemos preocuparnos, solo tenemos que calmarlo y hacerlo sentir protegido. Generalmente la oscuridad es lo que más miedo provoca en un niño así que el tener una luz pequeña y tenue ayudara a su descanso (Zagers de Beijl, 2019).

- Adaptar su habitación para desconectar

Claro está que todo lo que hemos comentado anteriormente no servirá de nada si su habitación está llena de objetos que provoquen su sobre estimulación a la hora de dormir. Estas son algunas de las cosas que podemos hacer para adecuar su habitación a la hora de descansar:

- Tener una habitación sin demasiados objetos. El desorden es un problema.
- Si tenemos que hablar con el antes de dormir es conveniente que utilicemos un tono de voz suave, de esta forma entenderá que el día se está acabando.
- Es conveniente tener pocas luces y que estén tengan una luz tenue.

- Hacer movimientos más lentos a la hora de movernos en la habitación, sin prisas ni corriendo. De esta manera el niño captará que todo lo que le rodea se ralentiza justo antes de dormirse.
- Añadir un interruptor junto a su cama que ellos utilizaran de forma simbólica y que significan que apagaran su cabeza y empieza el momento de descansar.

En el caso de compartir la cama con el niño para evitar que se despierte en la madrugada o atenderlos de manera más rápida es aconsejable que si el NAS es un bebe, no duerma esa noche si su acompañante ha bebido, fuma, tiene sobrepeso o consume relajantes (Sánchez & Villagrán, 2022).

### ***La comunicación cuando el progenitor también es PAS***

Si el padre o la madre también son personas altamente sensibles, la mejor forma de conectar con el NAS es siendo ellos mismos. Para que conecten dos o más personas iguales solo es necesario que aparezca el lado sensible de estas.

Algunas veces es difícil que se produzca esa conexión, influyen diferentes factores como la educación, el punto de vista que se tenga como padre o madre, la implicación de cada persona etc.

Es imposible que esta conexión se mantenga todo el tiempo y tampoco es recomendable ya que corremos el riesgo de inmiscuirnos demasiado. Si estamos atentos al NAS detectaremos los momentos idóneos para que se produzca dicha conexión.

Una forma simple de conectar es estar al cien por ciento con ellos, sin inmiscuirnos en lo que está haciendo. Solo alegrarnos por ver las cosas que hacen o las que no.

Cuando se le cuenta a un NAS historias que hemos vivido provoca una conexión de confianza y permite que este muestre sus sentimientos.

Debemos tener cuidado si empatizamos demasiado con el niño pues corremos el riesgo de sobreprotegerlo ya que empezamos a interferir demasiado en su vida

Cuando ambas partes son muy emocionales, se corre el riesgo de que los pensamientos negativos aumenten y también el miedo, es decir se pueden crear situaciones donde el drama sea el punto predominante.<sup>33</sup> (Sánchez & Villagrán, 2022)

#### **1. Charlar con un NAS**

Dialogar con un NAS es algo imprescindible y no debe haber excusa para no hacerlo, ni siquiera la falta de tiempo. Es recomendable realizar reuniones familiares semanalmente, para evitar sorpresas estas deben seguir una rutina horaria y que sean siempre el mismo día de la semana.

La conversación en esta reunión es fundamental y se deben basar en el respeto e intentar que sean lo más agradable posibles. Debe existir honestidad ya que como bien sabemos los niños altamente sensibles tiene una gran capacidad para detectar si alguien miente o dice la verdad. El no ser honesto puede provocar que el niño no vuelva a confiar en la persona que le ha mentado.

Es fundamental el tono de voz a la hora de charlar con un NAS pues si los decibelios son altos, más estímulos recibirá el niño. Claro está, no es recomendable gritar a una persona altamente sensible por muy malo que sea su comportamiento, generalmente un pequeño toque de atención es suficiente para que lo entiendan. Con este tipo de niños es aconsejable brindarles el beneficio de la duda cuando entendemos que algo está mal, ya que ellos intentarían hacer bien las cosas en un futuro.

El argumento de la charla aparte de que debe ser sincero, debe ayudar a que se pueda conversar sobre él, siempre que la situación lo acompañe. Con los niños ayuda el hacerles preguntas que les motive a utilizar su imaginación, por ejemplo:

- ¿A quién has dejado tu lápiz?

- ¿Te has enseñado una nueva canción hoy?
- ¿Qué has comido?
- ¿Lo has entendido todo?

Realizar este tipo de cuestiones ayudan a que se produzca la conversación, a ahondar en un tema y provoca que el NAS reflexione internamente y a su vez le ayuden a perfeccionar su capacidad comprensiva.

Con los niños más pequeños hay que empatizar para captar lo que el niño puede entender de nuestro mensaje, todo esto con un tono de voz adecuado.

Michael Pluess afirma que un NAS que ha tenido una buena infancia, en el futuro será un PAS sin dificultades para sobrellevar la ansiedad y el estrés. Por lo tanto, debemos evitar palabras como “que torpe eres”, “que ridículo eres”, “todo lo haces mal”, si queremos que el niño sea un adulto equilibrado (Zegers de Benjil, 2019).

### ***Interpretación de herramientas utilizadas para la detección de niños altamente sensibles***

Valoraré las cuatro herramientas principales que se utilizan, y más completas, para detectar y evaluar a los niños altamente (NAS) en base a diferentes autores. Estas herramientas podría utilizarlas a lo largo de mi carrera profesional en las aulas ya que se pueden adaptar sin problema a los diferentes cursos de Educación Primaria.

#### **Test para la detección de la alta sensibilidad**

La gran mayoría de autores utilizan test que según sus respuestas, las cuales son orientativas, te acercas a tener o no una sensibilidad más o menos alta ya que todas las personas tenemos sensibilidad. El cuestionario que voy a mencionar es el de la Dra. Elaine Aron elaborado en 1997, Highly Sensitive Person Scale, conocido como HSPS.

Realizó dos test diferentes, uno sobre las personas altamente sensibles (PAS) y otro sobre niños altamente sensibles (NAS). Ambos se basan en las cuatro características principales (D.O.E.S) que explican la alta sensibilidad en las personas de diferentes edades. Es importante que se cumplan los cuatro requisitos para considerarse que tienes Inteligencia Sensible (IS) y saber aproximadamente el nivel.

El primer test que desarrolló fue el de PAS, consta de 22 preguntas de sí o no, que se basa en entrevistas a personas que estaban en su universidad que se consideraban sensibles, introvertidas y emocionales, también cuenta con encuestas telefónicas (Aron, 2006).

1) Tengo la sensación de ser consciente de cosas muy sutiles en mi entorno.	V	F
2) Tengo la sensación de ser consciente de cosas muy sutiles en mi entorno.	V	F
3) Me afecta el comportamiento de los demás.	V	F
4) Suelo ser muy sensible al dolor.	V	F
5) En los días ajetreados, suelo tener necesidad de retirarme, de echarme en la cama, buscar una habitación en penumbra o cualquier otro lugar donde pueda encontrar algo de intimidad y alivio frente a la estimulación.	V	F
6) Soy particularmente sensible a los efectos de la cafeína.	V	F
7) Me abruma fácilmente cosas como las luces brillantes, los olores fuertes, los tejidos bastos o las sirenas de policía o ambulancias.	V	F
8) Tengo una vida interior rica y compleja.	V	F
9) Los ruidos fuertes me hacen sentir incómodo/a.	V	F
10) Me conmueven profundamente las artes o la música.	V	F
11) Soy muy concienzudo/a.	V	F
12) Me asusto con facilidad.	V	F



13) Me agobio cuando tengo muchas cosas que hacer en poco tiempo.	V	F
14) Cuando alguien se siente a disgusto en un entorno físico, suelo saber lo que hay que hacer para hacerlo sentir más cómodo (como cambiar la luz o los asientos).	V	F
15) Me molesta que los demás pretendan que haga demasiadas cosas a la vez.	V	F
16) Me esfuerzo mucho por no cometer errores u olvidarme de algo.	V	F
17) Suelo evitar las películas violentas y los shows televisivos.	V	F
18) Me resulta desagradable la activación que me provoca el ajetreo a mí alrededor	V	F
19) Los cambios en la vida me conmocionan.	V	F
20) Suelo percibir y disfrutar de las buenas esencias, sabores, sonidos y obras de arte.	V	F
21) Para mí, tiene mucha importancia disponer mi vida de modo que pueda evitarme situaciones perturbadoras o abrumadoras.	V	F
22) Cuando tengo que competir o ser observado en la ejecución de una tarea, me pongo tan nervioso/a e inseguro/a que termino haciéndolo peor de lo que podría hacerlo.	V	F
23) Cuando era niño/a, mis padres o mis profesores me solían ver como una persona sensible o tímida.	V	F

**Tabla 3.** Test Highly Sensitive Person Scale (HSPS)

El segundo test que desarrolló fue el de NAS, consta de 23 preguntas también con respuesta de sí o no, el cual analizaré más adelante sobre la utilización de este cuestionario con niños en las aulas (Aron, 2017).

1) Se sobresalta con facilidad.	V	F
2) Se queja de que la ropa está áspera, de las costuras de los calcetines o de las etiquetas de la ropa que le rozan.	V	F
3) No suelen gustarle las grandes sorpresas.	V	F
4) Aprende mejor a partir de un correctivo suave que mediante un fuerte castigo	V	F
5) Parece saber leer mis pensamientos	V	F
6) Utiliza palabras que no se corresponden a su edad	V	F
7) Se percata hasta del olor más leve e inusual	V	F
8) Tiene un ingenioso sentido de humor	V	F
9) Parece ser muy intuitivo.	V	F
10) Le cuesta dormirse después de un día excitante	V	F
11) No lleva bien los grandes cambios	V	F
12) Quiere cambiarse cuando su ropa está húmeda o con arena	V	F
13) Hace muchas preguntas	V	F
14) Es un/a perfeccionista	V	F
15) Se percata de la angustia de los demás	V	F
16) Prefiere los juegos tranquilos	V	F
17) Hace preguntas profundas y sugerentes	V	F
18) Es muy sensible al dolor	V	F
19) No se encuentra a gusto en lugares ruidosos	V	F
20) Se percata de detalles muy sutiles (algo que haya cambiado	V	F
21) Se percata de detalles muy sutiles (algo que haya cambiado de lugar, un cambio de aspecto de una persona, etc.)	V	F

22) Toma en cuenta la seguridad antes de trepar a cierta altura	V	F
23) Se desenvuelve mejor cuando no hay extraños presentes	V	F
24) Lo siente todo profundamente	V	F

**Tabla 4.** Test Highly Sensitive Person Scale (HSPS) adaptado a niños

En ambos test para conocer el resultado debemos tener en cuenta todas las respuestas, si se ha respondido verdadero a doce o más preguntas se considera que es una persona altamente sensible. Como he comentado anteriormente ningún test es totalmente preciso ni se puede valorar a una PAS ni NAS con las respuestas a estos cuestionarios.<sup>37</sup> (Aron, El don de la sensibilidad, 2006)

### **Test proyectivos**

El comienzo de los test proyectivos fue con el psiquiatra Hermann Rorschach (1921) cuando publicó el primer test, que sirve como prototipo, basado en las técnicas de proyección donde la persona da a conocer sus tendencias más profundas.<sup>38</sup> (Fernández & Tamaro, 2004)

No existe ningún test proyectivo destinado exclusivamente a la inteligencia sensible, sino que puedes adaptar los diferentes tipos a la IS según la edad o características del niño que queramos reconocer.

Hay cinco tipos de test proyectivos, según las autoras Fernández Ballesteros, Vizcarro y Márquez (1983) esta sería la clasificación:

- Estructurales: consiste en material visual poco estructurado que el niño tiene que estructurar con el objetivo de saber que ve en las láminas. Destacamos el test de Rorschach.
- Temáticos: consiste en estímulos poco estructurados pero tienen unas escenas con diferentes contenidos y personajes. Destacamos los test infantiles de Murray.
- Creativos-Expresivos: consiste mayormente en realizar dibujos que sigan las directrices del tutor. Destacamos el test de la casa-árbol-persona de Buck
- Constructivos: consiste en que el niño tiene una materia que tiene que organizar. Destacamos el test de la Aldea de Roger Mucchielli.
- Asociativos: consiste en asociar o contemplar los diferentes materiales. Destacamos el test de Asociación de palabras de Carl Jung.<sup>39</sup> (Pérez Carrillo, 2020)

Para la IS son recomendables los test proyectivos creativos-expresivos, ya que por medio de dibujos vamos a poder conseguir según lo que les pido realizar, lo que nosotros necesitamos saber. En concreto evaluaré el Test HTP (House-Tree-People), el mencionado anteriormente como Test Casa-Árbol-Persona, creado por John Buck (1948).

Este test proyectivo tiene un objetivo que es medir la inteligencia del niño que está realizando el dibujo, aunque con el tiempo también sirvió para detectar la sensibilidad, personalidad y madurez, de esta manera conseguimos que nos hable de su yo de una forma indirecta. Se observará que elementos son más apreciados por el niño y cuales son rechazados.

Se desarrolla el test por medio de un dibujo el cual tiene un orden, primero se dibuja la casa, después el árbol y por último la persona. Son elegidos estos elementos por su facilidad a la hora de dibujar ya que podemos conseguir mucha más información que con otros dibujos más complicados.<sup>40</sup> (Rocher, 2017)

### **Observación directa**

Según la entrevista realizada a la Dra. Manuela Perez, presidenta de la Asociación Española de Psicólogos y Profesionales de la Alta Sensibilidad, esta herramienta consiste en la observación al niño del que queremos conseguir información. Esta es muy importante para determinar si el niño posee una mayor sensibilidad o no.

Lo más destacable que debemos analizar sería su emotividad y su imaginación cuando está el solo, con sus compañeros en clase y jugando, y cuando está en su casa con la familia.<sup>41</sup> (Moisés de la Serna, 2017)

### **Entrevistas**

Esta herramienta sería utilizada según lo que necesitemos saber, consiste en una charla por medio de preguntas por parte del entrevistador y los entrevistados, para así conseguir los datos necesarios para poder detectar si tiene una alta sensibilidad.

No hay que limitarse a realizar entrevistas únicamente a los niños, sino que también debemos analizar su entorno, por eso se realizarían también a los padres y a sus profesores.

### ***Valoración de herramientas utilizadas para la detección de niños altamente sensibles***

En este punto daré mi punto de vista sobre las cuatro herramientas mencionadas en el apartado anterior para poder crear una propuesta que utilizaría yo con mis alumnos para detectar la IS.

La herramienta que más destacaría sin duda sería la de los test proyectivos ya que me parece muy interesante que por medio de un dibujo podamos conseguir tanta información. Además, el niño en ningún caso se sentiría incómodo respondiendo preguntas cerradas como ocurre en los cuestionarios. No quiere decir que no sean útiles, sino que para niños pequeños es mejor adaptar estas herramientas para poder conseguir información sin necesidad de responder una preguntas escritas con un verdadero o falso.

Los cuestionarios nos facilitarían una puntuación real sobre la imagen que tiene una persona sobre si misma respecto a este tema, lo veo más interesante en personas adultas que en niños de Educación Primaria que es lo que estamos tratando. A pesar de que existan cuestionarios destinados a niños y otro para adultos porque realmente el mecanismo es el mismo, pregunta y respuesta de verdadero o falso las cuales pueden llevar a los niños a equivocación porque no siempre es una opción u otra.

La observación directa considero que es un complemento a cualquier herramienta ya que nos sirve como apoyo para conseguir una primera duda sobre su sensibilidad, información que ya teníamos o para obtener algún dato que dudamos. Considero que esta herramienta no nos podría dar una idea 100% clara sobre la inteligencia de un alumno ya que está bajo nuestra interpretación personal.

Respecto a las entrevistas destacaría que son muy útiles para obtener la información que nosotros como profesores no tenemos, esta información sería el comportamiento que tiene el niño en su casa. Es importante saber cómo se siente y comporta en un entorno diferente al colegio, es decir con su familia. También es de nuestro interés la actitud que tiene con los diferentes profesores y compañeros ya que podríamos saber en qué asignaturas y con qué profesores se sienten más relajados o si tiene algún cambio de actitud.

### ***Propuesta de la evaluación en el aula***

Mi propuesta se basaría en los primeros cursos de Educación Primaria porque durante esos cursos son los más importantes para detectar si son niños altamente sensibles o no, con esto conseguimos que más tarde no se les pongan etiquetas que no les corresponden. Gracias a esto evitaremos etiquetas innecesarias y también evitaremos poner límites a los alumnos que pueden superar sin problemas.

Durante todo el curso se desarrollará el interés por la inteligencia sensible, no nos podemos limitar a hacer una prueba y desentendernos del tema, con esto quiero decir que hay que estar pendiente a todo ya que por medio de la observación directa a lo largo del curso podemos percatarnos de algún comportamiento que nos llame la atención. El objetivo principal de este plan de acción es conseguir identificar a los NAS para poder darle las herramientas necesarias para que se empiece a autorregular y coja una rutina. No pretendo dar las normas concretas ya que cada alumno es diferente, solo conseguir que se reflexione sobre el tema para poder adaptarnos a todos y cada uno de los niños según su grado de sensibilidad que muestre.

Lo primero para que un NAS se sienta más cómo en su entorno del colegio es necesario adaptar nuestra aula con unas características específicas que le ayuden, sin perjudicar al resto de alumnos. Algunas medidas podrán servir para todos los alumnos y otras solo se realizarán para el niño en concreto.

Medidas:

- A la hora de trabajar en las asignaturas, intentaremos que los grupos de trabajo sean reducidos para que consigan concentrarse mejor y no bloquearse consiguiendo así no tener mucho jaleo. En el caso de llegar a un punto de saturación es conveniente dar unas pausas para que priorice los pensamientos lógicos y pueda descartar los pensamientos menos importantes en ese momento.
- Hacerle sentir que tiene un espacio de confianza por si lo necesitase, considero que los NAS deben de sentirse protegidos en casos de saturación por eso veo necesario un espacio donde pueda refugiarse y realizar ejercicios de respiración.
- No discriminan ideas por lo que les cuesta más analizar todos los contenidos que reciben, es importante poder darles un tipo extra para que analicen todo lo que necesiten para poder seguir avanzando con el resto de clase. No quiere decir que vayan más lentos, sino que al captar toda la información tienen que analizarla correctamente.
- Darle a conocer la ventaja que es tener una alta sensibilidad, no es una característica mala, sino que tiene unas ventajas que debe de saber para que pueda utilizarlas a su favor. Muchas veces pueden servir de gran ayuda para sus compañeros en clase o incluso en las horas de recreo ya que pueden ser buenos escuchadores y también mediadores en las diferentes situaciones que se encuentre. Es muy importante adaptar las actividades de clase para que puedan potenciar esa faceta.

Como dice el profesor Luis Manuel diciendo “No se trata de evitarles a los niños que sean afectados por el mundo, sino ayudarles a que sean ellos quienes afecten al mundo con su creación” (Martínez Domínguez, 2021).

- No se le regañará de forma directa ni se le dirá que lo hace mal simplemente, también debemos de acompañarlo de una explicación que argumente su error para que él lo pueda entender, a veces es recomendable hacerlo de forma individual para que no se les llegue a provocar ningún trauma. “En algún caso, el mero hecho de saber que han cometido un error les llevará a echarse a llorar” (Aron, 2006).
- Hay que anteponerse a la opción de que puedan sufrir *bullying*, suelen ser propensos a sufrir acoso escolar por lo que hay que inculcarles desde un principio, a todos los alumnos y no solo a los NAS, que se siente poniéndose en el lugar del otro compañero y que hay que defenderse. Una defensa no es siempre con otra agresión sino aprendiendo a expresarse con sus ideas.
- En mi estilo educativo es muy importante la música en ciertas asignaturas ya que pueden acompañarnos a lo largo del curso durante trabajos individuales o en grupos reducidos. Con esto quiero decir que a la hora de escoger que con que canciones trabajar debemos tener en cuenta a todos nuestros alumnos por lo que no utilizaría música que pudiese perturbar su concentración, más bien utilizaría música relajante que amenizase el trabajo.

Es necesario que estas medidas se adopten en el colegio pero que también se puedan trasladar al hogar del alumno ya que hay algunas que se pueden tener en ambos lugares o incluso solo en casa como sería el caso del descanso. Este es imprescindible para mantener un equilibrio a lo largo del día y no sentirse vulnerable por lo que se recomienda que se duerma entre 8 – 10 horas.

La herramienta más utilizada durante mi docencia sería los test proyectivos que puedo adaptarlo a la gran mayoría de asignaturas que se desarrollan e incluso a la tutoría, al principio del curso realizaría varias pruebas para hacerme una idea inicial de mi clase. A lo largo del curso utilizaríamos las medidas mencionadas anteriormente para los alumnos y así por medio de la observación directa, la cual nos servirá como apoyo de nuestras ideas, veríamos quienes las necesita y quiénes no. Una vez detectado si tengo un posible niño con alta sensibilidad, haría un seguimiento a lo largo del curso y mantendría entrevistas con los diferentes profesores y padres. Estos últimos son imprescindibles debido a lo que he dicho al inicio del trabajo, muchos NAS vienen de padres que también tienen una alta sensibilidad, nos sería de gran utilidad detectarlo para así poder darle unas pautas más correctas y llegar a un consenso con sus tutores.

Las asignaturas que más me podrían beneficiar para conseguir mi propósito serían Educación Física, Tutoría y Educación Artística y Plástica, sin olvidarnos del recreo, aunque no sea una asignatura es un tiempo imprescindible en el desarrollo de los niños. El resto de las asignaturas no es que podamos omitirlas ya que el niño está en todas ellas, solo que no podría obtener tanta información por medio de los test proyectivos, que es la herramienta que más se adaptaría en principio a mí, o de actividades como teatro o juegos en grupos. Para lo que nos podrían servir sería para poner en marcha las medidas trabajadas anteriormente ya que en ocasiones se trabajaría en grupos reducidos y nos facilitarían la observación de todos los alumnos.

### *Conclusión*

Como comenta Pluess en su investigación existe un alto porcentaje de Personas altamente sensibles, concretamente alrededor de un 30 por ciento de la población. Para conocer si un niño es altamente sensible o no esto es indispensable utilizar entrevistas, test proyectivos y cuestionarios y de esta forma podemos evaluar si se encuentra dentro del baremo de D.O.E.S.

Para nosotros, como futuros educadores es básico conocer a las personas con este rasgo de la personalidad y como es lógico, el saber identificarlas y educarlas desde pequeñas. Es fundamental enseñarles las herramientas necesarias para vivir con ello, esto ayudará a que tengan un correcto desarrollo.

No debemos confundir la alta sensibilidad con TDAH ni con TEA pues existen varias diferencias, la más importante es no confundir la alta sensibilidad con un trastorno, ya que como he dicho antes es un rasgo de nuestra personalidad. Por ejemplo, un niño con trastorno le gusta estar siempre en movimiento mientras que los NAS necesitan sus momentos de tranquilidad para regular sus emociones. En el caso de un niño con TEA, a estos les cuesta comunicarse con otras personas, sin embargo, un niño NAS puede llegar a tener grandes charlas con personas de diferentes edades.

Es importante poner límites a un NAS, pero debemos tener claro que hay cosas que debemos y no debemos hacer. A la hora de regañarlo, cambiar los gritos por un tono de voz calmado y empático nos ayudara a que nuestro mensaje llegue mejor al niño.

Cuando hablamos de educar es fundamental darle importancia a la asertividad ya que de esta manera el niño aprenderá a comunicar correctamente sus pensamientos y necesidades. La mejor herramienta para ello es siempre escucharlos y darles respuestas a sus inquietudes y preguntas. La comunicación constantemente con un NAS es básica a la hora de educarlo, siempre hay que sacar tiempo para poder hablar con él y conocer sus preocupaciones, de esta manera el niño ganara confianza en nosotros.

Un niño altamente sensible puede llegar a estresarse rápidamente debido a la gran cantidad de información que recibe por lo cual, debemos buscar métodos para evitar que llegue a ese punto o en su caso calmarlo. El crear rutinas en su día a día o el simple hecho de dar paseos beneficiará a evitar un NAS estresado.

Al ser personas que les gusta una vida rutinaria les molesta muchos los cambios y esto lo pueden demostrar con rabietas y enfados, para lidiar con esto es recomendable avisarles con tiempo de la variación en la rutina, de este modo no será una sorpresa para ellos.

Los NAS son muy creativos y nuestro deber como educadores es incentivar esa habilidad. En mi ESTUDIO hablo sobre SCAMPER, un método muy interesante para estimular la creatividad de los niños. Un PAS creativo puede encontrar soluciones a problemas que el resto no ve.

Para concluir me gustaría recalcar que como futuros educadores que somos es muy importante que nos impliquemos más afondo sobre este tema ya que de esa manera conseguiremos las herramientas necesarias para ayudar a que estos niños se conviertan en unos adultos sin problemas ni complejos.

En nuestro día a día estamos rodeados de PAS, y el conocer mejor a las personas que tiene este rasgo enriquecerá nuestra vida. En mi caso, después de haber investigado tanto y haber visto diferentes puntos de vista, no tengo ninguna duda de que me siento identificada con estas características. He conseguido entender muchas de mi misma que hará que pueda ayudar y educar en un yo maduro a mis futuros alumnos.

En mi opinión las personas altamente sensibles son sorprendentes y en su diferencia, se encuentra su belleza.

### ***Bibliografía***

Aron, E. (2006). *El don de la sensibilidad*. España: Ediciones Obelisco SL.

Aron, E. (2017). En *El don de la sensibilidad en la infancia* (pág. 37-39). Barcelona: Ediciones Obelisco SL.

Aron, E. (2017). *El don de la sensibilidad en la infancia*. Barcelona: Ediciones Obelisco. Dyer, S. (2019). *YouTube*. Obtenido de <https://m.youtube.com/watch?v=PsPnY5RXIPw> Eberle, B. (1971). *MIRO*. Obtenido de Plantilla técnica de SCAMPER:

<https://miro.com/es/plantillas/scamper/>

Fernández, T., & Tamaro, E. (2004). *Biografía de Hermann Rorschach*. Obtenido de Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/r/roorschach.htm>

IEBS. (2022). *SCAMPER: cómo activar el pensamiento creativo*. Obtenido de <https://www.iebschool.com/blog/metodo-scamper-agile-scrum/>

Martínez Domínguez, L. (2021). *Educación la inteligencia sensible. Guía para padres de hijos con alta sensibilidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra SA.

Moisés de la Serna, J. (2017). *El psicólogo más leído de España*. Obtenido de <https://juanmoisesdelaserna.es/entrevista-manuela-perez-ninos-altamente-sensibles/>

Palacio Ornia, M. (2019). *Asociación ENOL*. Obtenido de <https://enolsuperdotacion.org/que-nos-puede-decir-la-teoria-de-dabrowski-raquel-pardo-de-santayana-sanz/>

Pardo, R. (2006). *E-Prints Complutense Repositorio Institucional de la UCM*. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7254/>

Pardo, R. (2006). *UCM*. Obtenido de *El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje*: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7254/1/T26463.pdf>

Pardo, R. (2018). *Atos, Asociación altas capacidades*. Obtenido de <http://altascapacidadespitagoras.com/dabrowski-la-desintegracion-positiva/#:~:text=La%20teor%C3%ADa%20de%20la%20Desintegraci%C3%B3n%20Positiva%20de%20Dabrowski%20afirma%20que,el%20comportamiento%20se%20rige%20por>

Pérez Carrillo, M. (2020). *IDUS*. Obtenido de Universidad de Sevilla. Facultad de Educación: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/108187/Mar%C3%ADa%20P%C3%A9rez%20Carrillo%20Educ.Prim%2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pluess, M. (2020). *Sensitivity Research*. Obtenido de <https://sensitivityresearch.com/about-us/>

Pluess, M. (2021). *Instituto de la alta sensibilidad*. Obtenido de <https://pasespana.com/mi-viaje-como-investigador-de-sensibilidad-por-el-profesor-michael-pluess>

Rocher, K. (2017). *Casa árbol Persona. Manual de interpretación del test. Digital*.

Obtenido de

[https://www.academia.edu/28335401/Casa\\_Arbol\\_Persona\\_Manual\\_de\\_Interpretacion\\_Del\\_Test\\_Karen\\_Rocher](https://www.academia.edu/28335401/Casa_Arbol_Persona_Manual_de_Interpretacion_Del_Test_Karen_Rocher)

Sánchez, B., & Villagrán, P. (2022). *Niños altamente sensibles, guía esencial*. España: Independently published.

Zegers de Beijl, K. (2018). *PAS Personas con Alta Sensibilidad*. Obtenido de <https://www.personasaltamentesensibles.com/alta-sensibilidad/>

Zegers de Beijl, K. (2019). *Niños con alta sensibilidad, cómo entenderlos y ayudarlos a transformar sus diferencias en fortalezas*. Madrid: La esfera de los libros.

# Orientar a padres con hijos que presentan alta inteligencia sensible

Rochelle Martínez Body y Luis Manuel Martínez-Domínguez

## Introducción

La alta inteligencia sensible es un rasgo que en la actualidad se presenta en los alumnos de los centros educativos en todas las edades; determinado por el procesamiento de la información del entorno de una forma distinta a los demás individuos y caracterizado por la sobre estimulación en momentos específicos, emociones fuertes, sensibilidad a los detalles y empatía.

En este sentido, en la actualidad este rasgo se presenta en un rango del 20 al 25% de la población en edad escolar, diferenciándose en su nivel (alto o bajo), estado (maduro o inmaduro), estilo (intensidad), grado de sensibilidad, racionalidad y rasgos de temperamento (Martínez, Domínguez, 2021). Por lo tanto, en consideración a estos aspectos, es poco conocido en cuanto a sus características, guías y métodos de actuación por parte de los padres y los docentes.

Con esta investigación se pretende proponer ciertos métodos de actuación para orientar a padres con hijos que presentan alta inteligencia sensible, que permitan ofrecer herramientas a través de las cuales se pueda atender desde el punto de vista escolar, familiar y emocional a estos niños y niñas, contribuyendo a su integración social y académica de la manera más efectiva.

En este ámbito, la metodología se basa en una investigación, apoyada en la técnica de la observación directa y la encuesta y el cuestionario como instrumento, a través del cual se evaluará la propuesta en cuanto a sus resultados, partiendo de la siguiente estructura: delimitación del planteamiento del problema, objeto de estudio y objetivos del trabajo, estado de la cuestión, metodología, marco teórico, guía de actuación de como intervenir en el aula con los alumnos, guía de actuación de intervención a los padres con hijos, métodos de actuación para intervención en el aula y conclusiones que llevan como finalidad el respeto a las diferencias y singularidad que atendiéndose de forma particular logra en ellos el desarrollo de sus capacidades y destrezas ajustadas a sus necesidades e intereses (Martínez, Domínguez, 2021).

Dado lo antes expuesto con esta propuesta se espera facilitar métodos a través de los cuales sea posible identificar en función de sus características y apoyar en su desarrollo a los niños y niñas con altas capacidades sensibles.

## Planteamiento del trabajo

La alta inteligencia sensible es un rasgo que se evidencia desde el punto de vista psicomotor, sensitivo, intelectual, imaginativo y emocional; en este ámbito, se manifiesta en los niños y niñas de forma particular, en conductas que son juzgadas por el entorno que le rodea como exageradas o fuera del contexto.

Por ello, el niño y la niña con este rasgo característicos necesita que dentro de sus diferencias sea aceptado y valorado, en el proceso del desarrollo de su autoestima y seguridad que le permita integrarse al ambiente escolar de una forma eficaz, las cuales desde la perspectiva de Martínez Domínguez (2021) “el fin último es buscar la felicidad del individuo desde su propia originalidad y respeto y promoción de la singularidad” (p.1), en pro del desarrollo trascendental de las personas en ese proceso de búsqueda de su identidad.

De allí que el docente en sus guías o métodos de actuación debe procurar potencializar sus fortalezas en relación al potencial que es posible que puedan alcanzar como seres humanos con el apoyo de sus pares y familiares, por tal razón Martínez Domínguez (2021) afirma que “la alta sensibilidad no es motivo de preocupación, pero necesariamente si supone una razón para su ocupación de ese potencial que debe ser bien desarrollado y encauzado para disfrutar de la vida en plenitud” (p.1).



Por tanto, los niños y niñas con alta inteligencia sensible cuentan con todas las posibilidades de avanzar en sus diversas áreas desde el objetivo de aceptarse a sí mismo como es y que sea capaz de vivir en armonía con su entorno.

Afianzando la idea de que “lo importante no es que tu hijo sea lo que quieres que sea, lo importante es saber ayudar a cada uno de los hijos a ser lo que es, alcanzando el mayor grado posible de perfección” (Martínez, Domínguez, 2021), se proponen herramientas que permitan diagnosticar y gestionar en todas sus áreas a los niños y niñas con estas altas capacidades.

### ***Objeto de estudio***

El objeto de estudio corresponde a dos niñas y un niño del 1º ciclo de Educación primaria de un centro educativo en la Comunidad de Madrid, que han sido diagnosticados con alta inteligencia sensible, evidenciándose limitaciones en el proceso de socialización con sus pares, con los adultos; así como también conductas emocionales que generan dificultades en cuanto a la convivencia, socialización y desarrollo normal de las actividades escolares y familiares.

### ***Objetivos del trabajo***

En este trabajo se plantean una serie de objetivos, a continuación, expuestos.

#### **Objetivo general**

Proponer métodos de actuación para orientar a padres con hijos que presentan alta inteligencia sensible.

#### **Objetivos específicos**

- Crear una guía de actuación de como intervenir en el aula con los alumnos que presentan alta inteligencia sensible.
- Establecer una guía de actuación de intervención a los padres con hijos que presentan alta inteligencia sensible.
- Desarrollar métodos de actuación para la intervención en el aula y con los padres de hijos que presentan alta inteligencia sensible.

### ***Estado de la cuestión***

Martínez, Domínguez (2021), en su libro titulado Fundamentos Básicos de Educación, introduce el concepto de la inteligencia sensible, centrándose en el “aspecto esencial de la educación y desarrollo vital de las personas”, desde un enfoque pionero y revolucionario, recomendando no confundir la inteligencia sensible con otros trastornos clínicos, de manera que no se limite el potencial del individuo.

Seguidamente, Gómez (2022) en su artículo titulado ¿Qué Relación Existe entre la Alta Sensibilidad y las Altas Capacidades? (Lo Que Dicen los Investigadores), procura diferenciar entre ambas, con la finalidad de brindar los conocimientos necesarios que permitan diagnosticar y atender efectivamente a los padres y docentes de los niños y niñas con estos rasgos.

Asimismo, Martínez Domínguez (2020) en su publicación Fundamentos de la Enseñanza y el Currículo, desarrolla desde el punto de vista teórico la profundización de los elementos que los integran, sus conceptualizaciones básicas con la finalidad de comprender como el currículo, elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, se asocia con la calidad y efectividad educativa.

Finalmente, Martínez Domínguez (2021) en su libro Educar la Inteligencia Sensible, brinda guías y métodos de actuación a través de los cuales es posible comprender este rasgo desde la particularidad del ser humano.

### ***Metodología***

La propuesta que se desarrolla se sustenta en la investigación acción participativa, la cual presenta características que la diferencian de otros enfoques metodológicos y que la hacen más viable para transformar realidades sociales, tales como las relacionadas con la alta inteligencia sensible (Latorre, 2007).

En este sentido, según Pring, son cuatro las características que presenta esta metodología: cíclica, recursiva, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; participativa, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números, y reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo (Latorre, 2007).

Lo que quiere decir, que al llevar a cabo una investigación acción la participación surge en primer lugar de la contextualización social y, seguidamente, la planificación y ejecución de acciones de manera conjunta para generar compromiso y concienciar sobre una temática.

## **Marco teórico**

### *Alta inteligencia sensible (PAS)*

En la realidad todos los seres humanos presentan sensibilidad al entorno que le rodea; lo que diferencia uno de otro, en el nivel de la misma; en este sentido las personas con alta inteligencia sensible (PAS) se define como “rasgos combinados que disponen la receptividad mental del sujeto a los estímulos, tanto internos como externos” (Martínez Domínguez, 2020, p.80), estos estímulos determinan el tipo de respuesta que el individuo presenta en un mayor o menor nivel y la capacidad de “percibir, evaluar y responder a distintas condiciones ambientales”( Martínez Domínguez, 2020, p.80).

La alta sensibilidad se desarrolla en una persona cuando su sistema neurosensorial se encuentra más avanzado que el promedio, lo que determina que la respuesta a los estímulos sea más intensa que el promedio de los individuos (Casal, 2022), por tanto, la comprensión de las personas con respecto a esta realidad es limitada, catalogándoles como exageradas, dramáticas o muy delicadas, aun cuando es una característica de la personalidad.

En este contexto, se puede afirmar que, en la alta inteligencia sensible, las personas procesan la información en mayor profundidad que el promedio, desde el punto de vista del cerebro y de la médula espinal, lo cual prepara a su organismo para captar desde las emociones todo lo que percibe en el ambiente. (Cuentos para crecer, 2022).

Dado lo antes expuesto, Martínez Domínguez, (2020) afirma que se trata de una disposición mental característica en algunos individuos, que procesan la información del entorno de una manera distinta a los demás, siendo sus características básicas las siguientes:

- Profundidad de pensamiento, gran capacidad para procesar toda la información que se recibe, de maneras más profundas, sutiles e intuitivas.
- Sobre estimulación, momentos concretos en que el organismo llega a la saturación porque no puede gestionar más entradas o inputs.
- Emociones fuertes y empatía, con tendencia a vivir las cosas de manera más intensa y también ser más comprensivos y a conectar de manera más profunda con él.

- Sensibilidad ante los detalles, gran capacidad para captar sutilezas y matices del entorno que a otros se les escapa. (Martínez Domínguez, 2020, p.81).

Al respecto, otras de las características según el portal especializado Cuentos para crecer (2022), son las siguientes:

- Rápida comprensión
- Intereses particulares
- Gran dedicación y tenacidad
- Habilidad para hacerse preguntas y cuestionar
- Pensamiento divergente
- Excelente memoria
- Necesidad de complejidad y estimulación intelectual
- Desarrollo asincrónico

Estas características establecen una diferencia importante en la forma en cómo se relacionan con su entorno, asumen su realidad y responden ante diversas situaciones; para lo cual, en el entorno escolar y familiar se particulariza, sin comprender que se les puede provocar daño ante palabras duras que se les presente, generando ansiedad e inclusive depresión, acoso escolar, baja autoestima, entre otros.

Por consiguiente según Dabrowski se determinan cinco áreas o tipos de sensibilidad, asociadas al nivel de alta inteligencia sensible que existe; estas son: psicomotriz, sensorial, creativa, intelectual y emocional, que se encuentran presentes en mayor o menor proporción en el individuo, variando el tipo de respuesta que se puede presentar, “marcadas por la búsqueda de entendimiento, intensidad motriz, sensación de placer o malestar mayor, imaginación y emociones complejas”(Portal cuentos para crecer,2022).

Al respecto a continuación se presenta el cuadro N. 1 en donde se explica cada una de ellas:

<b>Sensibilidad</b>	<b>Para (Definición operativa)</b>	<b>Observaciones</b>
Psicomotricidad	Excitabilidad del sistema neuromuscular.	La sobreexcitabilidad se manifiesta una capacidad de ser más activo y enérgico, una pasión por el movimiento, un excedente de energía y una necesidad real de acción física.
Sensitiva	Experiencia de cualquier tipo de placer o disgusto sensual que emana de uno de los cinco sentidos, es decir, vista, olfato, tacto, gusto y audición.	La intensificación de esta excitabilidad se manifiesta como una mayor apreciación del placer estético, como la música, el lenguaje y el arte, y el deleite de los gustos, olores, texturas, sonidos y vistas. Por el contrario, vemos un dolor extremo y asco cuando se expone a sensaciones percibidas como desagradables.
Intelectual	Tendencia a buscar la comprensión de las cosas dentro de un esquema coherente de conocimientos	La sobreexcitabilidad se manifiesta como un deseo extremo de buscar la comprensión, obtener conocimiento y analizar y clasificar la información. Aquellos con alta sensibilidad intelectual pueden verse como dotados con altas capacidades intelectuales, pero podría no ser así. Tienen mentes llamativamente activas. Son lectores y observadores selectivos, ávidos de curiosidad y entusiastas del descubrimiento. Frecuentemente les encanta pensar por el simple hecho de pensar.
Imaginativa	Tendencia a representar imágenes en la mente, tanto reales como ficticias.	La sobreexcitabilidad se manifiesta como un juego intensivo de la imaginación que causa una rica asociación de imágenes, invención, fantasía, uso de imágenes y metáforas y elaborados sueños y visiones. Puede ocurrir que los niños con alta sensibilidad imaginativa tengan dificultad para diferenciar entre la realidad y la ficción, o están absortos en su propio mundo privado con compañeros imaginarios y dramatizaciones.
Emocional	Tendencia que reconoce los impactos en el sujeto como agradables o desagradables con diferentes indicadores, intensidades y duraciones. Ayudan a la adaptación, la motivación y la comunicación.	La sobreexcitabilidad se caracteriza por sentimientos intensos, experiencias extremas de emociones complejas, identificación con los sentimientos de los demás, hasta el punto de vivenciarlos orgánicamente y una fuerte expresión emocional. En ocasiones, se asocian respuesta física a los estímulos emocionales, como dolores de estómago. Las personas emocionalmente sobreexcitadas tienen una fuerte capacidad para relaciones profundas; muestran fuertes apegos emocionales a personas, lugares y cosas. Son empáticos, compasivos y extremadamente sensibles.

Fuente: Dabrowski, 1967

En el cuadro N. 1 se observa como la sensibilidad se muestra desde el punto de vista de la psicomotricidad, sensitivo, intelectual, imaginativo y emocional, asociados al sistema neuromuscular, experiencia sensitiva, representación mental de las cosas, intensidad emocional e intelectual relacionada con la comprensión de las cosas y su respectivo esquema de conocimientos, tales como:

- Hablar compulsivamente

- Actuar impulsivamente
- Agitarse y actuar mal
- Mostrar hábitos nerviosos
- Sentirse más estimulados o incómodos con los estímulos sensoriales
- Distraerse con las etiquetas de la ropa, los ruidos del aula u olores fuertes
- Curiosidad intensa
- Lectura ávida
- Concentración y esfuerzo prolongado
- Alta capacidad de resolución de problemas
- Memoria visual detallada
- Mezclan la realidad con la ficción
- Dificultad en completar una tarea estructurada en el centro educativo
- Desarrollo de fuertes vínculos emocionales
- Compasión, empatía y sensibilidad en las relaciones (cuentos para crecer, 2022).

Por consiguiente, estas áreas o tipos de sensibilidad marcan su existencia y experiencias en todos los ámbitos (Gómez, 2022), destacando en algunos de estos aspectos siempre y cuando las condiciones sean favorables para la persona, tal como se presenta en el cuadro N. 2:

Cuadro N. 2 características de los PAS

<b>Alta sensibilidad a la estimulación</b>	<b>Personas más empáticas</b>
Personas más reflexivas	Educadas y atentas
Una intuición extraordinaria	Lloran y ríen con facilidad
Visionarios, artísticos, inventores...	Aprecian las sutilezas con facilidad
Conscientes, cautos y sabios	Son mejores a la hora de evitar errores
Personas tranquilas	Más sensibles a los estimulantes (caféina)
Gusto por la lectura, juegos de mesa...	Le afecta la conducta de los demás
Se concentran fácilmente de manera profunda	Comprenden y recuerdan más (con el tiempo)

Fuente: Nieto (2022)

En este contexto, el “fenómeno por el cual un sujeto percibe estímulos a nivel mental como sensibilidad al procesamiento sensorial” (Aron, 1997, et al Rebaciuc, 2020, p.8), especifica cómo se procesan los estímulos y se reaccionan ante los mismos partiendo de la inteligencia sensible.

Al respecto, la Asociación Española de Psicólogos y profesionales de la alta sensibilidad los caracterizan de la siguiente forma:

Cuadro N. 3 Características de la alta inteligencia sensible

Cognitiva	Emocional	Sensitiva
Recoge mucha información de su alrededor	Siente intensamente las emociones positivas y negativas	Nota detalles sutiles en las demás personas
Piensa profundamente antes de actuar	Es sentimental, se emociona mucho por las cosas	Se impacta mayormente ante la entrada de estímulos sensoriales
Genera ideas inusuales y creativas	Conductas emocionales exageradas, situadas en el extremo de las mismas	
Tiene grado de conocimiento sobre sí mismo y sobre los demás		
Capacidad de interpretación cognitiva ante conversaciones y tareas		

Fuente: Elaborado por el autor (2022). <https://pasespana.org/> Adicionalmente, otras de sus características son:

- Afectación por ruidos fuertes y luces brillantes
- Se abruma por exceso de trabajo o aglomeraciones de personas
- Inseguros y tímidos
- Empáticos con el sufrimiento ajeno
- Umbral de dolor bastante bajo
- Dificultad para mantener los límites personales
- Dificultades en el manejo de situaciones estresantes
- Capacidad para detectar sutilidades del ambiente (Psicólogos de Sevilla, 2022).

Estas características contribuyen a que el proceso de interrelación con sus pares y los docentes sea distinto, ya que los que se encuentran a su alrededor deben contar con la capacidad de comprender sus aspectos particulares para que la socialización sea efectiva y el proceso de enseñanza y aprendizaje ajustado en función a sus necesidades e intereses.

En este sentido, con respecto a estas características, algunos de los factores que son contraproducentes en la alta inteligencia sensible según Nieto (2022) son los siguientes:

- El sueño: necesitan descansar más que el resto de las personas, por el exceso de estimulación a lo que están expuestos.
- La luz artificial: si es muy alta puede generar en la persona un estado de confusión
- Cansancio: realizan actividades sin detenerse, no teniendo conciencia de que se encuentran cansados
- Los olores: son especialmente sensibles a ellos, percibiéndolos con mayor facilidad e intensidad.
- La perfección: en el afán de no equivocarse tratan de ser perfectos, generando estrés al no poder complacer a todos
- Hambre o sed, teniendo menor tolerancia al alcohol u otras sustancias

Por tanto, los padres y los docentes deben estar atentos a ellos, con la finalidad de poder gestionar estas situaciones y evitar que se vean expuestos a ellas, en la certeza de que toda acción que se lleve a cabo puede ser de beneficio en la alta inteligencia sensible y su desarrollo a nivel personal y escolar.

### *3.1.1 Sistema de valores en la alta inteligencia sensible*

Dadas estas características autores como Sohst en el año 2017 particularizan sistemas de valores que están presentes en los individuos con alta inteligencia sensible:

- Honestidad y justicia
- Conciencia medio ambiental
- Compromiso por un mundo mejor
- Precisión, atención y coherencia lógica
- Identificación con tareas y proyectos, lealtad
- Apertura a lo nuevo
- Comprensión de relaciones y contextos
- Conciencia de las obligaciones y responsabilidades
- Paz, armonía y colectividad

Dichos valores en la actualidad determinan un nivel de compromiso mayor con todo lo que rodea que el promedio de las personas, de allí que cuentan la capacidad de iniciar una acción, llevarla adelante y culminarla con motivación al poseer una conciencia y una habilidad de entender las necesidades de cambio en su entorno y asumir las mismas como un reto de tipo personal.

### *3.1.2 Pruebas para medir el nivel de sensibilidad*

Las pruebas para medir la alta sensibilidad se realizan con la finalidad de conocer el nivel de la misma, fueron desarrolladas por la creadora de este concepto Elaine Aron en el año de 1991; en este ámbito, está integrado por afirmaciones que hacen referencia a este rasgo de la personalidad.

Si bien, existen en línea diversos test para lograr este conocimiento, es importante mencionar que todos en general se enfocan en afirmaciones de carácter personal que son rasgos propios de ella; siendo presentados por

expertos en psicología clínica u orientación de la personalidad; en este sentido, los mismos han sido de gran utilidad en el proceso de diagnóstico de esta realidad percibida como debilidad o exageración sobre un evento determinado, permitiendo comprender las preocupaciones o miedos de aquellos con estas características, a continuación se presenta un ejemplo:

#### Cuadro N. 4 Pruebas para medir el nivel de sensibilidad

1. Me afecta el comportamiento de los demás.
2. Tengo la sensación de ser consciente de cosas muy sutiles en mi entorno.
3. Suelo ser muy sensible al dolor.
4. En los días ajetreados, suelo tener necesidad de retirarme, de echarme en la cama, buscar una habitación en penumbra o cualquier otro lugar donde pueda encontrar algo de tranquilidad y alivio frente a la estimulación.
5. Soy particularmente sensible a los efectos de la cafeína.
6. Me abruma fácilmente las cosas como las luces brillantes, los olores fuertes, los tejidos bastos o las sirenas de policía o ambulancias.
7. Los ruidos fuertes me hacen sentir incómodo/a.
8. Tengo una vida interior rica y compleja, doy muchas vueltas a las cosas.
9. Me conmueven profundamente las artes o la música.
10. Soy muy concienzudo/a.
11. Me asusto con facilidad.
12. Me agobio cuando tengo muchas cosas que hacer en poco tiempo.
13. Cuando alguien se siente a disgusto en un entorno físico, suelo saber lo que hay que hacer para hacerle sentir más cómodo (como cambiar la luz o los asientos).
14. Me molesta que los demás pretendan que haga demasiadas cosas a la vez.
15. Me esfuerzo mucho por no cometer errores u olvidarme de algo.
16. Suelo evitar las películas violentas y las series violentas en la televisión.
17. Me resulta desagradable la activación que me provoca el ajeteo a mi alrededor.
18. Los cambios en la vida me conmocionan (mudanzas, cambio trabajo, separación, nacimiento, muerte...)
19. Suelo percibir y disfrutar de las buenas esencias, sabores, sonidos y obras de arte.
20. Para mí tiene mucha importancia disponer mi vida de modo que pueda evitarme situaciones perturbadoras o abrumadoras.
21. Cuando tengo que competir o al ser observado/a en la ejecución de una tarea, me pongo tan nervioso/a e inseguro/a que termino haciéndolo peor de lo que podría hacerlo.
22. Cuando era niño/a, mis padres o mis profesores me solían ver como una persona sensible o tímido/a.

Fuente <https://www.personasaltamentesensibles.com/test-de-sensibilidad/> (2022)

Como se puede apreciar en esta prueba conformada por veintidós afirmaciones, determinan que a mayor puntuación existe un mejor nivel de sensibilidad; en la cual, un alto porcentaje de respuestas indica que existe la tendencia a percibir con mayor intensidad o fuerza los estímulos internos y externos. Por el contrario, una baja puntuación indica una sensibilidad normal y control de las emociones.

Cabe destacar, que las mismas son analizadas por profesionales expertos para un resultado fiable; sin embargo, en la actualidad dado el interés que se presenta por este rasgo de la personalidad, en línea existen diversos test que procuran determinar la misma en un individuo. Al respecto, según la Dra. Aron si se puntúa por encima de los 13 puntos existen altas posibilidades de poseer una alta inteligencia sensible. Otras de las formas de detectar se asocian con los dibujos, teniendo en cuenta según Nieto (2022) los siguientes factores:

- La edad del niño
- El tiempo que tarda en realizar el dibujo

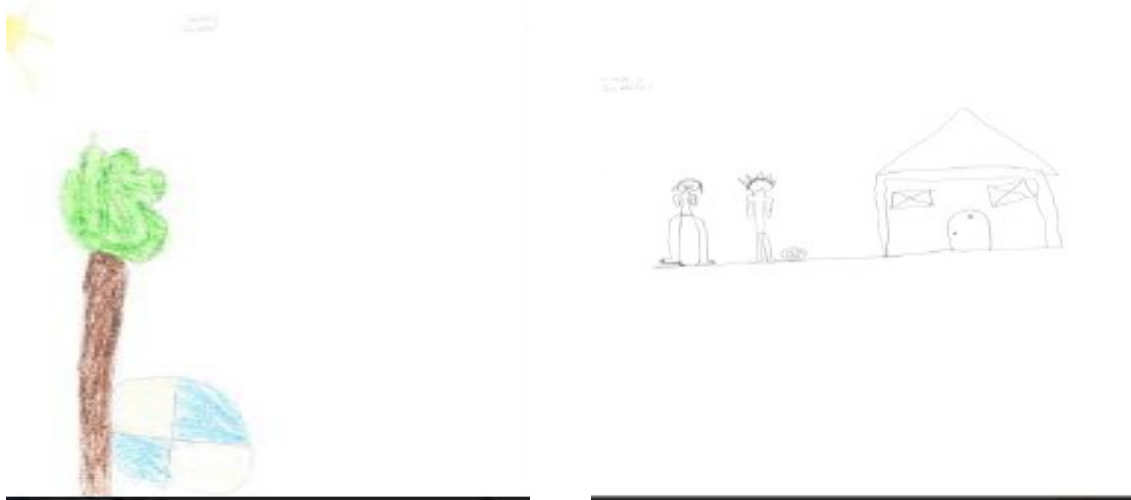


- El trazo
- La inclinación del dibujo (introversión y extroversión)
- Los colores empleados

En este caso, mientras mayor tiempo dura la persona en realizarlo, se puede sospechar que presenta alta inteligencia sensible, igualmente, se observan si los trazos son largos o circulares, continuos o discontinuos, ubicación izquierda o derecha del dibujo, así como también si tiene o no tiene color (Nieto, 2022).

Al respecto esta autora ejemplifica el siguiente dibujo:

Figura N. 1 Dibujos para el diagnóstico de PAS



Fuente: Nieto (2022)

En la figura N. 1 se observan dos dibujos, según Nieto (2022) la carencia de color en el dibujo representa un vacío afectivo o tendencia antisocial, por otra parte, el tipo de colores escogidos permitirían inferir que es de tipo introvertido. Lo cual se ratifica con la ubicación del primero a la izquierda.

Todos estos elementos adicionales al test y la observación del experto permiten establecer la alta inteligencia sensible, de manera que es un proceso continuo que finaliza a través de la siguiente sistematización:

Figura N. 2 tabla principal observaciones PAS

EDAT	INFANTS	PAS SEGONS TEST	PAS SEGONS DIBUIX I OBSERVACIONS	INTROVERTIT/DA	EXTRAVERTIT/DA
3	NEN 1	SÍ	SÍ	-	V
7	NENA 2	SÍ	SÍ	-	V
6	NEN 3	SÍ	NO	V	-

Fuente: Nieto (2022)

Dado lo antes expuesto, se puede afirmar que el proceso para el diagnóstico de la alta inteligencia sensible está conformado por distintas etapas, a través de las cuales se observa a la persona desde áreas diversas, por tanto, es importante comprender el mismo para lograr dar un apoyo oportuno.

## Guía de actuación

### 4.1 Guía de actuación de como intervenir en el aula

En la actuación que el docente debe desarrollar con el alumno con alta inteligencia sensible es muy importante que este último se sienta aceptado y valorado, en este sentido, las condiciones del entorno y la actitud repercuten de la siguiente forma en la guía de actuación:

Figura N. 3 Repercusión de las condiciones del entorno en la actitud



Fuente: Martínez Domínguez (2020)

En la figura N. 3 se observa la interrelación entre el sujeto que es el docente que implementa la guía de actuación y el objeto que es el alumno (PAS), este último en función a su conciencia como ser humano y dignidad debe contar con la aceptación, aprecio, pertenencia, confianza, competencia y contribución para que logre en el proceso de aprendizaje y socialización con sus pares el auto concepto, autoestima, identidad, hacia eficacia y prestaciones.

Tal como se hace mención al inicio de este capítulo, el trato que reciba es importante para evitar la falta de motivación, rechazo y depresión, ansiedad y preocupación, por tanto, la guía

se enfoca en actitudes positivas hacia todo lo que les rodea en condiciones apropiadas para la educación.

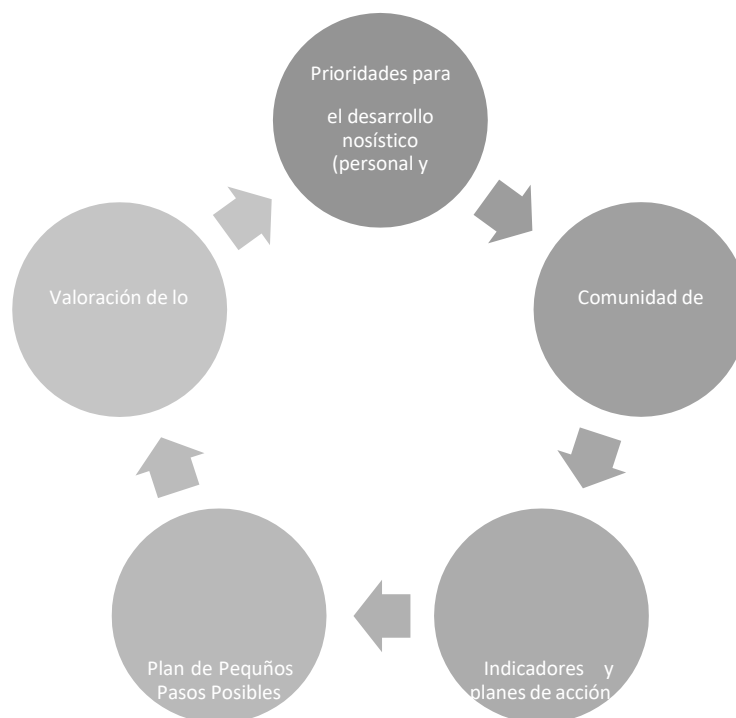
Dado lo antes expuesto como guía de actuación en la intervención en el aula para alumno con PAS se presentan las siguientes estrategias a partir de lo expresado por Martínez Domínguez, 2020:

- Gobernar: se identifica con la capacidad para organizarse y tomar decisiones adecuadas sobre la base de la obtención de información confiable y valida
- Crear un ambiente de aprendizaje: de forma constructiva, a través de la cual el alumno es dinámico y muestra iniciativa, asumiendo las dinámicas y normas de la clase.
- Preparar planes especiales: relacionados con las competencias curriculares, disposición de tiempo, recursos, espacio y características de las actividades.

- Estar en todo: significa automatizar las dinámicas de trabajo y disciplina, de manera que el grupo clase en ese conocimiento de las mismas cuente con la capacidad de llevarlas a cabo independientemente de donde se encuentre ubicado el docente.
- Promover actividades simultáneas y enfoque global: dedicar tiempo a que los alumnos asuman las rutinas y sean autónomos en el desarrollo de las actividades planificadas.
- Saber fijar un ritmo de fluidez: a través del cual se prioricen los aprendizajes, haciendo seguimiento a los procesos con un mínimo de instrucciones.
- Saber dar instrucciones: a través de palabras simples en las cuales se capte la atención de todos los participantes.
- Presentación de los contenidos: el docente debe tener la capacidad de presentar sus ideas progresivamente, estimulando en el alumno apuntes inteligentes para la comprensión de los contenidos y ejemplificaciones que mantengan interesados a los mismos.

Estas estrategias se apoyan en la participación activa y el aprendizaje cooperativo del alumnado con alta inteligencia sensible en la cuales se fomentan comunidades de aprendizaje que al interactuar promueven en ellos la comunicación, comprensión mutua, adaptación al entorno escolar, armonía y valoración personal; por tanto, esta guía determina acciones específicas fundamentadas en la conceptualización de Martínez Domínguez, 2020 y ajustes personales de la autora de este trabajo, por tanto la siguiente figura ejemplifica lo explicado en este apartado:

Figura N. 4 dinámicas de planes de pequeños pasos para el desarrollo de la marca personal

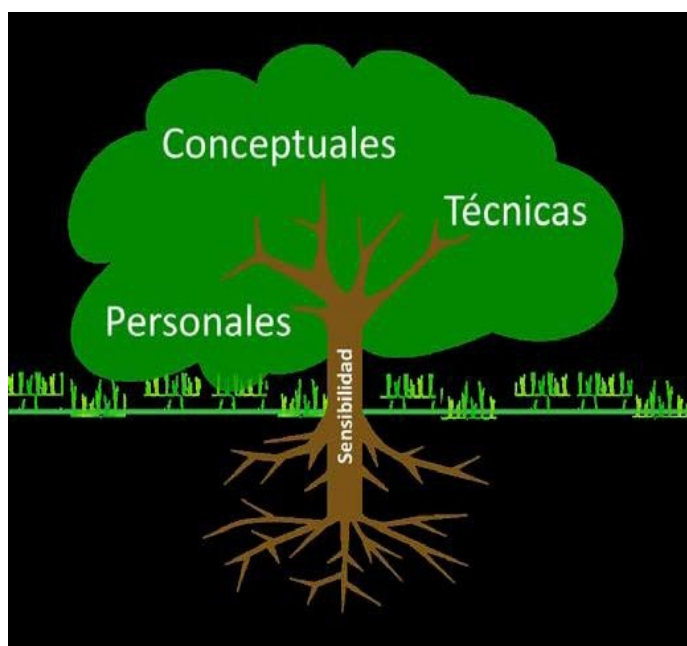


En la figura 4, se observan las dinámicas de planes, siendo la marca personal en este trabajo el logro de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los alumnos con alta inteligencia sensible; fundamentados en indicadores y planes de acción establecidos en el currículo, comunidades de aprendizaje a través del trabajo en pequeños grupos, actividades progresivas (pequeños pasos posibles), valoración de lo vivido y lo logrado para el desarrollo personal y grupal, desde la premisa “educar es ayudar a crecer para ser capaz de ayudarse a sí mismo y a los demás” (Martínez Domínguez, 2013,p.47).

Esto es desde la perspectiva de la educación en el aula “lograr que los educadores dirijan todo su esfuerzo, al desarrollo potencial de sus educandos para que superen por si mismos todas las dificultades que les suponga el autoeducación” (Martínez Domínguez, 2020, p.91), a través del trabajo independiente en pequeños grupos, normas asumidas e internalizadas, fomento de hábitos de trabajo y motivación personal.

Por otra parte en esta guía las competencias entendidas como el desarrollo de capacidades y destrezas son importantes, en los “procesos o productos ejecutados o en ejecución” (Martínez Domínguez, 2020, p.91) del alumnado y su carácter como “el estilo y la bondad personal con la que se ejecuta” (Martínez Domínguez, 2020, p.91), para el desarrollo de las competencias conceptuales (conocimientos), técnicas (procedimientos) y personales (socialización, hábitos de trabajo, motivación, superación, auto conservación y conciencia de adaptación a las características propias de la alta inteligencia sensible para convivir y aceptarse a sí mismo). A continuación, se muestra en la figura 3 la unidad entre la sensibilidad, el carácter y las competencias.

Figura N. 5 unidades entre la sensibilidad, el carácter y las competencias



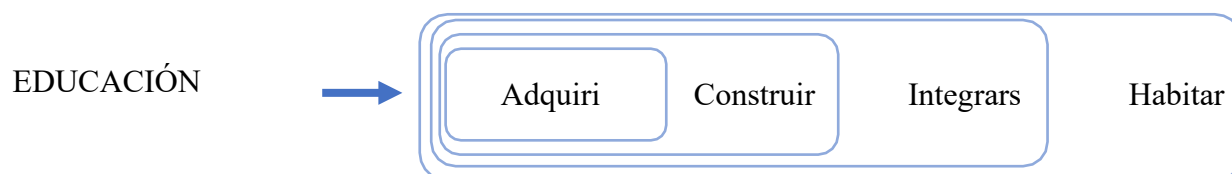
Fuente: Martínez Domínguez, 2020.

En las cuales la interrelación es directa; es decir una depende de la otra en el progreso de la actuación en el aula, siendo la sensibilidad la base del proceso educativo, el carácter la raíz y las competencias las ramas que unen la actividad del aula, en este sentido, el docente en el aula planifica sobre la base de las competencias, los valores que subyacen en el proceso: alteridad, conciencia, superación y auto conservación, realiza el seguimiento del proceso con metodologías que consoliden el aprendizaje en el alumnado con alta inteligencia sensible y cierra el proceso con las debilidades y fortalezas encontradas.

Por tanto, para sintetizar este apartado, con las estrategias, competencias, la profundización de la incidencia del entorno en el alumno con altas capacidades en las dinámicas y planes trazados en el aula se lograría el fin de la educación expresado en la figura 6:

Figura 6. Fin de la educación

REALIDAD



Fuente: Martínez Domínguez, 2020.

Adquirir o desarrollar las competencias, construirlas, integrarlas y con ellas conseguir habitar con estas características en un entorno difícil, a través de:

- Actividades en pequeños grupos o de forma individual
- Seleccionar los contenidos estrictamente necesarios a trabajar, con la finalidad de no saturarlos de información
- Prácticas para incentivar la mejora auditiva y visual, debido a que deben aprender a ajustarse a entornos con altos estímulos de ruidos e iluminación
- Llevar a cabo diversas actividades artísticas, relacionadas con la música, pintura, entre otras.
- Descansar a diario el tiempo suficiente
- Saber identificar cuando el alumno ya se encuentra saturado de información en el aula
- Proporcionarles el tiempo necesario para que puedan comprender la información en el aula durante el desarrollo de las actividades
- Fomentar la gestión y el afrontamiento emocional en el aula
- Promover la socialización con los grupos
- Generar un clima de confianza con el alumno, en el cual pueda brindarle la confianza para establecer diálogos productivos

#### 4.2 Guía de Actuación de Intervención con los Padres

Uno de los primeros pasos posterior al diagnóstico de un niño con una alta inteligencia sensible es entender que puede evolucionar de forma positiva con la orientación adecuada; no solo del docente, sino también de los padres en su proceso de crianza e interacción con la escuela; en este ámbito, los padres deberán tener una guía de actuación para fortalecer su desarrollo en casa, al respecto se debe:

- Enseñarles a confiar en sus capacidades y talentos
- Evitar ser comparado con otros niños
- Respetar su deseo de ayudar a otros dentro y fuera de casa siempre que sea posible
- Enseñarles a hablar, exteriorizar y comunicar sus sentimientos
- Evitar sorpresas y cambios repentino en la rutina diaria (Psicología Infante Juvenil, 2022).

En este sentido, el alumno con alta inteligencia sensible debe tener un ambiente escolar y familiar sin modificaciones representativas inmediatas que le quiten su estabilidad; así como también, sentirse aceptado y querido por su familia, con la finalidad de comprender que todas las personas son diferentes y en su espacio pueden desarrollarse plenamente.

Asimismo, se les debe motivar a socializar y progresivamente con la ayuda de prácticas, a tolerar los ruidos e iluminación intensa, todo ello les permitirá adaptarse al entorno social, comunitario y escolar; en este contexto también es importante no protegerlo en exceso ya que necesitan ajustarse a la sociedad no evitarla.

En este contexto, los padres en el hogar pueden facilitar un espacio en el que se puedan encontrar tranquilos y sin estímulos motivando la relajación y un ambiente de calma, que contribuya a su avance.

En este ámbito, desde la perspectiva de los padres, deben optar por un modelo a través del cual no sean expuestos de forma radical a los estímulos externos o demasiado protegidos a los mismos; por tanto, dentro de la guía se hace necesario el acompañamiento, entendido como aquel “siendo conscientes de como es, de sus características, actitudes y aptitudes, y dotados de herramientas de confianza, responsabilidad y mucho amor. Estimulando sus emociones y enseñándoles a comunicarlas” (Nieto, 2022, p.27).

De manera que ellos dentro de sus diferencias entiendan que pueden adaptarse y rendir de forma similar en su comunidad, en su hogar y en el centro educativo; esto es entonces una tarea de los padres de motivación, comprensión y empatía hacia las necesidades e intereses de sus hijos con alta inteligencia sensible.

Asimismo, dentro de la guía de actuación es importante “ayudarlos a convertir la sensibilidad en un aliado”, por tanto, según Nieto (2022):

---

*Los niños sensibles necesitan empatía, validación y reconocimiento de su dolor o de sus luchas interiores. Aunque todos los niños necesitan ser escuchados y comprendidos, los niños sensibles, lo requieren aún más, para que puedan florecer y desarrollar los puntos fuertes de su personalidad (p.33).*

---

Esto es, acompañarlos en sus sentimientos, enseñarlos a afrontarlos de la mejor manera y escucharlos atentamente, siendo empáticos con sus preocupaciones y frases de ánimo u apoyo.

Otro de los aspectos que pueden guiar a los padres se relaciona con la ayuda que le deben prestar a sus hijos en “perdonar y olvidar las decepciones con otras personas” (Nieto, 2022, p.34), y saber pedir perdón al momento de alguna equivocación, por tanto, algunas de las estrategias que se pueden implementar son las siguientes:

- No enviar a su hijo de improviso a una situación nueva
- Explique aquellas situaciones que no son fáciles de comprender
- Permitirle no estar sometido a aquellas situaciones que no puede manejar
- Darle tiempo para que se adapte a una situación nueva
- Tratar de estar atento a los estados de ansiedad que se pueden presentar (Aron, 2006).

Estas estrategias, son importantes en este apoyo que se le da al alumno con alta inteligencia sensible, de manera que durante su desarrollo pueden presentarse señales a través de las cuales se evidencia la respuesta a las mismas, estas son:

- Intentos de escapar de la situación
- Buscar modos de controlar la situación

- Tratar de soportarlo todo de alguna manera
- Sensación creciente de temor, pensando que todo debe ir mal
- Alejarse de todos, para que no les generen más problemas
- Esfuerzos por evitar una situación
- Concentrarse en mantener la calma o enfurecerse ante una situación (Aron, 2006).

#### 4.3 Método de actuación para la intervención en el aula y con los padres

Una vez establecidas las guías fundamentales de actuación para la intervención en el aula y con los padres, es necesario establecer el método a través del cual estas se pueden implementar. Al respecto Barraza Arturo en el año 2010, señala algunas de las fases relacionadas con la intervención:

##### 1. Fase de Planeación:

Comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución” (Barraza Arturo, 2010, p.24). Seleccionando a quien puede cumplir las funciones de orientador en la intervención.

##### 2. Fase de Implementación:

“comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la propuesta de intervención educativa y su reformulación y/o adaptación” (Barraza Arturo, 2010; p.24). Con el apoyo de los docentes, padres y comunidad educativa

##### 3. Fase de Evaluación

“comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyan el proyecto y su evaluación general” (Barraza Arturo, 2010; p.24). Llevada a cabo por aquellos que participaron directamente en el proceso.

##### 4. Fase de Socialización y Difusión

“comprende los momentos de socialización, adopción, y recreación. Esta fase debe conducir al receptor a la toma de conciencia de la propuesta y origen de la propuesta, despertar el interés por la utilización de la propuesta” (Barraza Arturo, 2010; p.24); en la cual se informa sobre los resultados y posibles mejoras.

Asimismo, desde otro punto de vista Bisquerra (2006) señala que dichas fases están conformadas de la siguiente forma:

1. Análisis del contexto para detectar necesidades: en el cual se establece las necesidades y dificultades del alumno con alta inteligencia sensible, padres y centro educativo
2. Planificar las actividades: por sesiones individuales y grupos pequeños de clase
3. Realizar las actividades: por sesiones en las que se integran los padres
4. Evaluar el programa: posterior a su ejecución a través de cuestionarios dirigidos a los padres y el alumnado.

Dichas fases para este trabajo, determinan los pasos que el experto debe transitar con los docentes de aula y los padres en el apoyo a los alumnos con altas inteligencia sensible, por tanto, se desarrollan desde la planeación de las actividades que se desean hacer, la implementación de las mismas, su evaluación y la socialización para la mejora de los procesos de aula y en el hogar.

Por lo tanto, la orientación en el marco de la intervención es “un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de la vida” (Ministerio de Educación, Política Social y deporte, 2013, p.12), esta orientación en los centros educativos parte de las necesidades del alumno con alta inteligencia sensible y el entorno que les acompaña.

En este ámbito, desde el trabajo cooperativo, que “busca promover el trabajo colegiado que involucre la cooperación y el dialogo en la construcción de problemas y de soluciones innovadoras” (Barraza Arturo, 2010; p.20), es posible lograr la integración y adaptación del alumno con alta inteligencia sensible en el aula.

En este orden de ideas, la comunidad es asumida desde esta perspectiva como “un componente nuclear en el proceso educativo....el rol asignado a la escuela desde este acercamiento a los alumnos con alta inteligencia sensible supone que la misma es reconocida como parte sustancial en la consecución de objetivos educativos, sociales y culturales” (Parrilla, Ángeles; Muñoz Amalia y Sierra, Silvia, 2013, p.1); en este ámbito el docente debe conocer en profundidad a los padres y alumnado que acompaña.

El proyecto por tanto como método adicional de intervención “es la unidad elemental de intervención en cualquier sector social y constituye la forma de actuación más cercana a la realidad sobre la que se pretende operar” (Agencia Andaluza de Voluntariado, 2002, p.6); Por tanto, entre las características del aprendizaje cooperativo sustentado en los proyectos de aula según Pujolás (2004) citado por Bautista (2017), p.11, se destacan las siguientes:

- Forman comunidades de aprendizaje, según las cuales todos se apoyan
- Hay una relación de igualdad entre todos los miembros de un mismo equipo, a pesar de sus diferencias
- Los miembros dependen unos de otros, estando afectados o no por las circunstancias que les rodean como grupo
- Se caracteriza por la ayuda mutua, en la que no existen las diferencias ni egoísmos en sus miembros
- Tienen los mismos intereses, porque persiguen una misma finalidad u objetivo

Al respecto, estas características determinan que el grupo en el aula trabajen coordinadamente en el aula, sociabilicen de forma apropiada, comprendan sus debilidades y fortalezas a través de:

- Interdependencia positiva: todos los miembros se encuentran vinculados unos con otros
- Responsabilidad y rendición de cuentas individual: cada miembro tiene su rol, el cual implica el cumplimiento de las responsabilidades inherentes al mismo
- Interacción promotora del aprendizaje: se relaciona con la motivación que debe existir entre todos los miembros para alcanzar las metas
- Habilidades sociales: se relaciona con la iniciativa, confianza, resolución de conflictos y capacidad de tomar decisiones
- Mejora continuada de los procesos individuales y de grupo: asociada con la personalidad de sus miembros, la planificación y la organización apropiada de los recursos. Pujolás (2004) citado por Bautista (2017).



Estas características son posibles ajustarlas durante el trabajo cooperativo, el docente como orientador del mismo, tiene la tarea de fortalecer su integración del alumno con altas capacidades sensibles para un mejor trabajo, con el apoyo de los padres, tal como se muestra en la figura N. 7

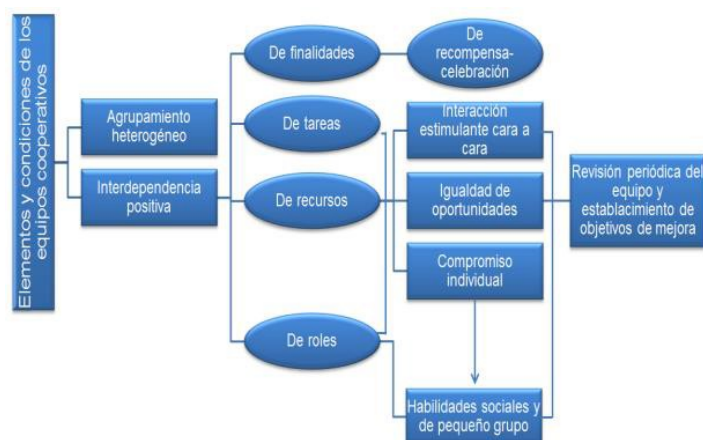


Figura N. 7 Condicionantes del aprendizaje cooperativo

Fuente: Pujolás, 2010, citado por Karam, 2017

En el marco de la metodología de intervención del alumno con alta inteligencia sensible en el aula, se observa en la figura N. 7 la existencia de un agrupamiento heterogéneo, conformado por el alumnado con diversidad de situaciones y características. Por tanto el docente con la familia lleva adelante la interdependencia positiva con la finalidad de la cooperación entre todos, con respecto a la finalidad (el desarrollo de las actividades escolares y socialización), de tareas, recursos y roles formales e informales.

Todo ello se acompaña de la recompensa para actividades y socialización apropiada, el compromiso de trabajo, interacción mutua y contacto cara a cara a diario, con la finalidad de desarrollar en pequeños grupos habilidades sociales e integración del alumno con alta inteligencia sensible.

Por otra parte, en cuanto al tipo de orientación familiar que complementa el método, el counselling se orienta de forma individual en el alumno con alta inteligencia sensible, siendo “una relación de ayuda entre el profesional (counsellor) y un cliente que necesita aprender a manejar los problemas de una manera diferente a lo que venía haciendo hasta la fecha. El counsellor ayuda a la persona a superar las dificultades, profundizar en cómo le afectan, buscar nuevos enfoques o recursos y pasar a la acción cuando esté preparado” (Victoria, Cardazo, 2019, s/p). Esta ayuda les permite a los alumnos con alta inteligencia sensible recibir un apoyo para su debida integración y adaptación.

En este contexto el counselling “no es dar consejos, es un acompañamiento involucrado, que permite al cliente disponer de un espacio donde se siente escuchado atentamente, no se sienta juzgado y perciba que el counsellor se sabe colocar en su lugar y entenderle, facilitándole que encuentre solución a sus problemas” (Victoria, Cardazo, 2019, s/p). De allí que la tarea del counsellor es la de orientar en sus decisiones al alumno para un mejor funcionamiento en sus actividades diarias, a través de:

- Manejar situaciones de tensión o estrés
  - Sentirse desmotivado y con falta de ganas de socializar
  - Superar sus dificultades en la relación con los demás
- 72 Superar situaciones de dependencia del tabaco, comida o alcohol

- Superar los Miedos a los viajes (miedo a volar, miedo a viajar en coche
- Superar miedos (personales o profesionales) referentes al trabajo o relaciones
- Eliminar estados de ansiedad o pánico
- Eliminar dificultades con la organización personal
- Superar alteraciones personales, irritabilidad, depresión, excitabilidad
- Adaptarse a nuevas situaciones profesionales, cambio o pérdida de trabajo
- Avanzar en transiciones personales o profesionales. (Victoria, Cardazo, 2019).

En este caso, para los alumnos con alta inteligencia sensible, estos tienen la necesidad de gestionar situaciones de tensión o estrés y aprender a interactuar con otros a pesar de las dificultades que se le pueden presentar.

Por consiguiente, el counselling “considera que el individuo tiene la capacidad de superar sus dificultades e integrarse, se conceptualiza en un “modelo de intervención directa individual”, centrándose en “la acción directa sobre el individuo para remediar situaciones de déficit.

Aunque desligado del proceso educativo” (castellano, 1995, citado por Esperanza Bauselas, 2004, p.3), En deferencia a lo antes explicado, el counselling se estructura de la siguiente forma:

Figura N. 8 Estructura del Counselling



Fuente: <https://ebgpsicopedagogia.wordpress.com/2012/05/17/el-modelo-clinico-o-modelo-del-counseling/>.

Sobre la base de la figura anterior, se establecen los siguientes elementos importantes:

- El sujeto llega para recibir ayuda
- La situación de ayuda queda delimitada
- El asesor fomenta la libre expresión de los sentimientos que acompañan al problema
- El asesor acepta, reconoce y clasifica esos sentimientos negativos
- Cuando los sentimientos del sujeto han sido expresados en su totalidad surgen las expresiones y tentativas de impulsos positivos que promueven su crecimiento

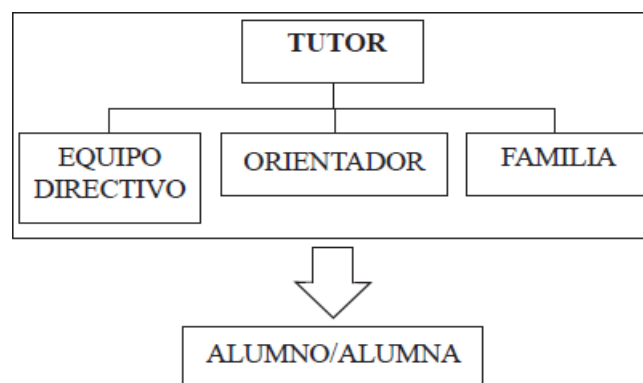
- Al asesor acepta y reconoce los impulsos positivos de la misma manera que acepta y reconoció sus sentimientos negativos
- La capacitación intuitiva, y la comprensión del yo, y su asunción constituyen el siguiente paso importante de este proceso
- Mezclado con el proceso de capacitación intuitiva se da un proceso de clasificación de las decisiones y de los modos de acción posibles
- La iniciación de acciones positivas pequeñas, pero altamente significativas
- Una vez que el individuo ha captado su situación y ha logrado tomar algunas determinaciones positivas, los aspectos restantes son elementos de maduración
- Existe una acción positiva e integradora cada vez mayor por parte del cliente
- Existe una necesidad cada vez menor de recibir ayuda y un reconocimiento de que la relación debe terminar (Sanchiz Ruiz Luisa, Sf).

Dada lo antes expuesto, el counselling representa una metodología de orientación familiar que permite que el alumno con alta capacidad sensible pueda recibir la ayuda que requiere de manera que pueda superarse sin perjuicio a su salud física o emocional, ajustándose como “un proceso interactivo basado en estrategias comunicativas que ayudan a reflexionar a una persona de forma que pueda llegar a tomar decisiones que considere adecuadas para sí misma y de acuerdo con sus valores e intereses teniendo en cuenta su estado emocional”(Barreto, Martín,2004, citado por Martí Gil, Barreda Hernández, Marcos Pérez y Barreira Hernández, 2013,p.2).

Este proceso permite que el alumno sea capaz de “compartir sus sentimientos, experiencias y superar sus dificultades, permitiendo “potenciar los propios recursos de los pacientes, promover su autoconocimiento, manejar sus emociones y así facilitar que vivan de un modo más pleno y gratificante, siendo conscientes” (Martí Gil, Barreda Hernández, Marcos Pérez y Barreira Hernández, 2013, p.2), de manera que cuando es capaz de comprender su realidad, puede aceptarla y asumir conductas mediante las cuales pueda hacer frente a la situación en la que vive.

En este contexto, cada una de las sesiones se organiza en relación a cada una de las etapas con la finalidad de apoyar al alumno con alta inteligencia sensible, bajo el siguiente organigrama de actuación:

Figura 9. Organigrama de actuación



Fuente: Cerezo y Sánchez, 2011

Según el cual el orientador con el apoyo de los padres, el docente y el equipo directivo facilita las actividades con los alumnos y la familia que tiene un rol importante en el cual se sensibiliza y se concientia al centro educativo y se le proveen estrategias que le permitan afrontar al alumno con alta inteligencia sensible en lo

emocional, contribuyendo a mejorar la convivencia en el centro educativo, bajo la siguiente hoja de registro y evaluación del proceso (cuestionarios 10 y 11):

Cuadro N. 10 Hoja de registro

<b>Hoja de registro</b>				
<b>Día y hora</b>	<b>Actividad</b>	<b>Amigos que me ayudan</b>	<b>Mis emociones</b>	<b>Cómo reacciono</b>

Cuadro N. 11 Cuestionario al alumno con alta inteligencia sensible

Valora (marcando con una X en la casilla correspondiente a la categoría, de su elección) de las siguientes afirmaciones (Ítems) y posteriormente argumentar su respuesta:

<b>CATEGORIAS</b>				
Totalmente de Acuerdo	Parcialmente de Acuerdo	Indeciso	Parcialmente en Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
TD	PA	I	PD	TD
5	4	3	2	1

Nota: Solo puede haber una respuesta por Ítems, si no considera respuesta marque la casilla 3

☐	ITEMS	CATEGORIAS				
		TD	A	I	D	D
	Se integra a las actividades de la clase					
	Lleva a cabo las actividades en el tiempo establecido por el docente					
	Se mantiene calmado durante la jornada escolar					
	Responde de forma positiva a los estímulos externos					
	Es capaz de expresar sus sentimientos y emociones					
	Es capaz de gestionar de forma apropiada sus sentimientos y emociones					
	Sigue las instrucciones del docente					

Cuadro N. 12 Cuestionario a los padres

Valora (marcando con una X en la casilla correspondiente a la categoría, de su elección) de las siguientes afirmaciones (Ítems) y posteriormente argumentar su respuesta:

CATEGORIAS				
Totalmente de Acuerdo	Parcialmente de Acuerdo	Indeciso	Parcialmente en Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
TD	PA	I	PD	TD
5	4	3	2	1

Nota: Solo puede haber una respuesta por Ítems, si no considera respuesta marque la casilla 3

☐ 76	ITEMS	CATEGORIAS				
		TD	A		D	D

				I		
	Los padres se integran a las actividades del centro educativo con el alumno					
	Apoyan al alumno en las actividades realizadas en casa					
	Siguen las orientaciones del counsellor					
	Siguen las orientaciones del docente					
	Muestran empatía en los sentimientos y emociones de su hijo					
	Ayudan a gestionar de forma apropiada los sentimientos y emociones de su hijo					

Dado lo antes expuesto, se puede concluir en este apartado que los métodos de intervención para los padres y docentes en el aula con el aprendizaje cooperativo (trabajo grupal), counselling (trabajo individual) y proyectos llevados a cabo en el aula a través de las programaciones didácticas contribuyen a que el alumno con alta inteligencia sensible sea

capaz de integrarse a la comunidad educativa y la sociedad de forma que pueda superar y aceptar sus diferencias progresivamente por medio del apoyo de todos los involucrados.

Esto es una necesidad para esta población, que requiere ser comprendida y ayudada por el sistema educativo y aceptado como miembro de la sociedad.

## Conclusiones

Tras la investigación sobre la alta sensibilidad, cabe resaltar que todo el mundo es “sensible por naturaleza” pero hay un grupo de individuos que presentan un mayor nivel de sensibilidad, es decir, como menciona Martínez Domínguez (2020, p.80), tienden a tener más capacidad de percibir, evaluar y responder a distintas condiciones ambientales.

Por ello, resulta de crucial importancia que, desde los primeros años, tanto en la escuela como en el hogar familiar, se identifique a estos niños y niñas con el fin de atender sus necesidades y así consigan desarrollar todas sus capacidades de la manera más efectiva y afectiva.

Cabe mencionar que no sólo hay que educar a los niños y niñas a entender y comprender sus sentimientos, también se debe de educar a los docentes, madres y padres de estos niños y niñas desde un punto de vista emocional y han de saber conocer el nivel de sensibilidad que presentan y comprenderlos y ayudarlos para que

se sientan comprendidos tomando las medidas y herramientas correcta para integrar y sumar en su educación y enseñanza.

Así pues, a la hora de orientar a padres con hijos altamente sensibles es de crucial importancia el trabajo en equipo de la escuela y la familia para conseguir un apoyo duradero y efectivo en el crecimiento personal del niño o niña y por ende que no se le clasifique como un niño “llorón, quejica o insoportable” sino que se le entienda, se le comprenda y se le valore como un igual.

## Bibliografía

- Agencia Andaluza de Voluntariado (2002). Manual de Proyectos. Consultado el 14 de marzo de 2022. <https://fapacordoba.org/wp-content/uploads/2010/10/manualdeproyectos- voluntariado.pdf>
- Aron E. (2006). *El Don de la Sensibilidad*. 3ra ed. España: Obelisco
- Bautista I. (2017). *El Aprendizaje Cooperativo a Través de la Ciencia*. Trabajo de fin de grado. Consultado el 13 de marzo de 2022 <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/63501/Bautista%20Ram%C3%ADrez.pdf>
- Barraza A. (2010). *Propuestas de Intervención Educativa*. Consultado el 15 de marzo de 2022 <http://www.upd.edu.mx/PD>
- Bauselas E. (2004). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Modelos de Intervención por Servicios. Consultado el 13 de marzo de 2022. <http://www.Uniroja.Es>.
- Casañ Z. (2021). *El Rasgo PAS ¿Qué Significa ser una Persona Altamente Sensible*. Consultado el 17 de marzo de 2022. <https://www.noticiasensalud.com/psicologia/2021/01/18/el-rasgo- pas-que-significa-ser-persona-altamente-sensible/>
- Bisquerra R. (2006). *Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional*. Estudios de educación, N. 11. Consultado el 13 de marzo de 2022. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y- educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Cardazo V. (2019). *El Couselling*. <https://www.autocrecimiento.com/salud/que-es-el- counselling/>. Revisado el 14 de Junio de 2019. Revisado el 14 de Junio de 2019
- Cuentos para Crecer (2022). *Alta Sensibilidad y Altas Capacidades*. Consultado el 17 de marzo de 2022. <https://cuentosparacreer.org/blog/alta-sensibilidad-y-altas-capacidades/>
- Cerezo F. y Sánchez C. (2013). *Eficacia de la orientación para la Mejora de la Convivencia*. Apuntes de Psicología. Vol. 31, N. 2. Revisado el 13 de marzo de 2022. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/84824/320-732-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández Hawrylak M. (2016). *La Orientación Familiar*. Consultado el 13 de marzo de 2022. <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaOrientacionFamiliar-743598.pdf>
- Gómez M. (2022). *¿Qué Relación Existe entre la Alta Sensibilidad y las Altas Capacidades), Lo Que Dicen los Investigadores*. Consultado el 16 de marzo de 2022. [https://mariagomezpsicologia.com/altas-capacidades/que-relacion-hay-entre-alta- sensibilidad-y-altas-capacidades-lo-que-dicen-las-investigaciones/#\\_edn4](https://mariagomezpsicologia.com/altas-capacidades/que-relacion-hay-entre-alta- sensibilidad-y-altas-capacidades-lo-que-dicen-las-investigaciones/#_edn4)
- Karam P. (2017). *Aprendizaje Cooperativo en el Aula de Educación Primaria*. Trabajo de fin de grado. Recuperado el 23 de febrero de 2022 de [https://eprints.ucm.es/id/eprint/45803/1/Karam\\_M%C3%BCller\\_Paola.pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/45803/1/Karam_M%C3%BCller_Paola.pdf)
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica Educativa*. Barcelona-España: Grao.
- Martínez-Domínguez L. (2020): *Fundamentos y Conceptos Básicos de Educación. Teoría de la Educación, Bloque 1*. Madrid: FERSE
- Martínez-Domínguez L. (2020): *Fundamentos de la Enseñanza y el Currículo. Teoría de la Educación, Bloque 2*. Madrid: FERSE
- Martínez-Domínguez L. M. (2021): *Educación la Inteligencia sensible: Guía para Padres de Hijos con Alta Sensibilidad*. Madrid: EUNSA

- Martí G, Hernández B, Pérez M. y Hernández B, (2013). *Counseling Una Herramienta para la Mejora de la Comunicación con el Paciente*. Consultado el 12 de marzo de 2022. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1130-63432013000300007](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-63432013000300007).
- Ministerio de Educación, Política Social y deporte (2013). *Funciones del Departamento de Orientación*. Consultado el 13 de marzo de 2022. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12424.pdf&area=E>
- Nieto N. (2022). *Los Niños Altamente sensibles*. Consultado el 15 de marzo de 2022. <https://www.martanietopsicologa.com/pdf/PAS.pdf>
- Parrilla, A. Muñoz A. Y Sierra, S. (2013). *Proyectos Educativos con Vocación Comunitaria*. Revista de Investigación en Educación. Consultado el 14 de marzo de 2022. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet- ProyectosEducativosConVocacionComunitaria-4735090.pdf>
- Psicólogos de Sevilla (2022). *Características de la Alta Inteligencia Sensible*. Consultado el 6 de marzo de 2022. <https://www.esenicacoaching.com/psicologos-en-sevilla/psicologia/tratamientos/personas-altamente-sensibles/>
- Psicología Infanto Juvenil (2022). *Como Ayudar a Mi Hijo Si Es Una Persona Altamente Sensible*. Consultado el 7 de marzo de 2022. <https://aitta.es/como-ayudar-a-mi-hijo-si-es-una- persona-altamente-sensible-pas/>
- Rebaciuc, Valentina (2020). *El Educador ante las Dificultades del Alumno Altamente sensible*. Universidad Rey Juan Carlos. Trabajo de fin de grado. Consultado el 7 de marzo de 2022. [file:///C:/Users/User/Downloads/Eeducadorantelasdificultadesdelalumnoaltamentesensible%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Eeducadorantelasdificultadesdelalumnoaltamentesensible%20(1).pdf)
- Sanchiz L., (Sf). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Castelló de la Plana:Universitat Jaume
- Sohst K. (2017): *El Poder de la Sensibilidad*. Barcelona: Ariel



## **La teoría de la desintegración positiva y la atención educativa al alumnado con un potencial a desarrollar**

Ester Lorente Peñalva y Luis Manuel Martínez-Domínguez

### **Introducción**

En este estudio vamos a mostrar el interés de la Teoría de la Desintegración Positiva de Kazimier Dabrowski (en adelante TDP) para atender educativamente a una proporción importante de estudiantes, de los cuales, además, posiblemente una parte de ellos se estén diagnosticando y tratando como si tuvieran un trastorno cuando quizás lo que tienen es un potencial que desarrollar.

- Analizar la Teoría de la desintegración positiva de Dabrowski.
- Analizar el concepto de sobre-excitabilidades y las cinco manifestaciones que identificó Dabrowski.
- Interpretar el interés de esta teoría para atender a alumnado que quizás esté siendo diagnosticado con un trastorno cuando lo que tiene es un potencial a desarrollar.
- Valorar posibilidades y limitaciones de la incorporación de esta teoría a la práctica cotidiana de la educación.
- Hacer una propuesta para la detección de estudiantes susceptibles de experimentar desintegración positiva.
- Hacer una propuesta de intervención educativa con estos estudiantes.
- Proponer un posible Plan de Acción Tutorial basado en la TDP.

Hemos realizado una revisión bibliográfica acerca de la TDP y las sobre excitabilidades de Dabrowski, basándonos principalmente en los estudios de Raquel Pardo de Santayana y en la validación del instrumento OEQ-II para la detección de las sobre excitabilidades del alumnado. También hemos revisado cómo son los protocolos de detección de las Altas Capacidades en los centros escolares y cuáles son las medidas educativas que se suelen ofrecer a este alumnado, ya que sobre-excitabilidades, desintegración positiva y Altas Capacidades a menudo se dan juntas. Finalmente, hemos hecho una selección de respuestas educativas que consideramos vitales para ayudar al adecuado desarrollo del alumnado que esté experimentado desintegración positiva.

### **La Teoría de la Desintegración Positiva**

Kazimier Dabrowski fue un psicólogo y psiquiatra polaco que llevó a cabo una serie de análisis sobre personas superdotadas y personajes famosos por sus logros, en los que estudiaba la presencia o ausencia de mecanismos que favorecían el desarrollo psicológico y la evolución hacia nuevos estados más avanzados. Estas transiciones se producirían a partir de vivencias cargadas de tensión, ansiedad, sufrimiento y conflictos internos. Afirmó que sólo podemos encontrar sujetos sin lucha interior en el primer nivel de desarrollo y sin potencial para avanzar a otros estadios, o bien en el último nivel de desarrollo interno. Durante la evolución a lo largo de los diferentes niveles se podrían mostrar una serie de comportamientos que pueden llegar a ser interpretados como psiconeurosis, cuando, según

la TDP, serían reacciones positivas que conducirían al individuo a estadios más avanzados de desarrollo. (Dabrowski, K. & Piechowski, M., 1977).

Estos niveles serían cinco, según Dabrowski, aunque no se pueden entender como estadios separados sino como un continuo y dependerían más del potencial de desarrollo que de la edad. Podemos describir a grandes rasgos estos cinco niveles de desarrollo:

1. Integración primaria: en este nivel el individuo presenta intereses egocéntricos y percibe a los demás como instrumentos para alcanzar sus objetivos.
2. Desintegración uninivel: encontramos los primeros conflictos, ya que se contrastan las tendencias egocéntricas anteriores con los valores sociales acerca de lo que es y lo que no es moral.
3. Desintegración multinivel espontánea: las personas experimentan insatisfacción debido al contraste entre lo que se es y lo que se debería ser, pero sin una conciencia clara. En este nivel aparecerían los primeros “dinamismos” o estrategias que se ponen en marcha para superar el conflicto y avanzar en su desarrollo. (Dabrowski, K. & Piechowski, M., 1977).
4. Desintegración multinivel organizada: en este nivel avanzamos desde el “lo que debería ser” hacia el “lo que será” (Piechowski, 1978), asumiendo la necesidad del cambio. El individuo acepta su compromiso y su conciencia sobre este ideal es plena.
5. Integración secundaria: “El sujeto alcanza su pleno desarrollo positivo, auto realizándose en el ideal de personalidad caracterizado por una jerarquía de valores interna que supera la limitación contextual de la cultura de origen para llegar a cotas de abstracción universales, promoviendo en el individuo un comportamiento constante de responsabilidad, bondad y altruismo hacia sí mismo y hacia los otros”. (Pardo de Santayana R., 2004, página 435).

En cada nivel de desarrollo existirían unos “**dinamismos**” o rasgos intrapsíquicos que favorecerían el desarrollo y que serían diferentes en cada nivel. Así, por ejemplo, en el nivel tres encontraríamos la insatisfacción con uno mismo, sentimientos de vergüenza y culpa al no cumplir con los criterios internos de moralidad, desajuste positivo entendido como un rechazo a los estándares sociales, la empatía en cuanto a comprensión de los demás y el conflicto interno.

En el cuarto nivel encontraríamos dinamismos como la auto comprensión y evaluación crítica de uno mismo, la elección consciente de elementos del ambiente positivos y rechazo de los negativos, la auto educación estableciendo un programa sistemático de crecimiento personal, la auto psicoterapia, la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás, la autenticidad en cuanto a coherencia entre creencias y acciones, autonomía de pensamiento respecto a la opinión social y empatía como deseo de ayudar a los demás. (Dabrowski, K. & Piechowski, M., 1977).

### **Las sobre-excitabilidades:**

Dabrowski identificó cinco tipos de sobre-excitabilidades, que serían rasgos internos del sujeto y que determinarían una parte importante de su potencial de desarrollo. Su

medición (Anexo 2) ayudaría a conocer las expectativas sobre el proceso de desintegración positiva de los alumnos/as.

Estas sobre-excitabilidades (*over-excitabilities*) se entenderían como un potencial de partida o componente determinado por la herencia. Los otros dos componentes clave en el desarrollo del individuo serían las posibilidades que ofrece el medio y un factor autónomo de conciencia y auto dirección que aparece claramente en el cuarto nivel. (Dabrowski, K. & Piechowski, M., 1977).

Cuanta más intensidad demuestre un sujeto en cada una de ellas, más posible será que avance hacia niveles superiores de desarrollo. Y cuando se cuenta con varias formas de sobre-excitabilidad, especialmente la emocional, imaginativa e intelectual, además de con talentos especiales y una elevada inteligencia, el potencial de desarrollo es particularmente fuerte.

Podemos explicar de modo breve en qué consiste cada una de estas cinco sobre-excitabilidades o intensidades innatas:

- a) **Psicomotora:** En su forma pura puede ser una manifestación de exceso de energía; pero también puede ocurrir que la tensión que siente el individuo se exprese a través de la conducta psicomotora, como una externalización de la excitabilidad del sistema neuro muscular.
- b) **Sensitiva:** Se muestra a través de la reacción extrema frente a algunos estímulos, pudiendo llegar a sentirse sobrepasados por la estimulación, así como la capacidad para disfrutar de los placeres sensoriales.
- c) **Imaginativa:** Se manifiesta con una gran inventiva y en algunos casos, mezclas entre la realidad y la fantasía y sueños y pesadillas.
- d) **Intelectual:** El individuo tiene necesidad de saber y se formula preguntas y cuestiona todo lo que le rodea.
- e) **Emocional:** Sería la capacidad de la persona para vivir sentimientos y emociones intensas. Para Dabrowski sería la más importante, ya que estaba convencido de que las personas empáticas, altruistas y bondadosas eran las que podrían hacer evolucionar el mundo a mejor.

Podemos incluir en una tabla algunas de las expresiones de estas sobre excitabilidades psíquicas.

**Tabla 1. Formas y expresiones de las sobre excitabilidades psíquicas.**

<b>SOBRE EXCITABILIDADES</b>	<b>EXPRESIONES</b>
PSICOMOTORA	Altos niveles de energía física: habla rápida, entusiasmo, deportes de velocidad, necesidad de acción...  Expresión psicomotora de la tensión emocional: acciones impulsivas, hábitos nerviosos, tics, habla compulsiva...

SENSITIVA	<p>Placer sensorial y capacidad de deleitarse a través de los sentidos.</p> <p>Necesidad de tocar y ser tocados.</p> <p>Expresión sensorial de la tensión emocional.</p> <p>Cuando están tensos: atracones de comida, compras compulsivas, búsqueda de soledad...</p>
INTELECTUAL	<p>Intensa y acelerada actividad mental. Gusto por el cuestionamiento.</p> <p>Búsqueda del conocimiento y la verdad.</p> <p>Curiosidad, concentración, capacidad para mantener un esfuerzo intelectual duradero.</p> <p>Placer derivado de la búsqueda intelectual.</p> <p>Pensamiento reflexivo y teórico, introspección, preocupación por ciertos problemas, etc.</p>
IMAGINATIVA	<p>Desarrollo libre de la imaginación, pensamiento mágico, percepción poética y dramática...</p> <p>Imaginación espontánea como expresión de la tensión emocional: mezcla de verdad y ficción, sueños, visualización de eventos, miedo a lo desconocido...</p> <p>Dificultades para mantener la atención en aulas con rígidos currículos.</p> <p>Interés por las artes estéticas.</p> <p>Habilidad para contar detalles vividos en sueños.</p>
EMOCIONAL	<p>Emociones intensas y complejas, que provocan placer pero también dolor.</p> <p>Fuerte apego emocional hacia personas, lugares o cosas. Expresiones somáticas.</p> <p>Preocupación por la muerte. Gran sentido de la justicia Memoria afectiva.</p> <p>Sentimientos de culpa, miedo, ansiedad, inhibición, tendencias depresivas y suicidas, introversión, capacidad para el compromiso, auto evaluación de uno mismo, autocrítica, fobias, compulsiones...</p>

(Basado en Piechowski, 1986, página 192)

### **Altas capacidades y sobre-excitabilidades.**

Dabrowski veía a las personas con Altas Capacidades como un subgrupo de personas propenso a experimentar una desintegración positiva, lo cual mostraba posibilidades creativas, pero también riesgos para el desarrollo de la persona, como depresión, adicciones o suicidios. Por ello, abogaba por la creación de un entorno de apoyo y soporte emocional.

Sus investigaciones mostraban que los estudiantes y adultos creativos mostraban altos niveles de sobre excitabilidades, por lo que serían indicadores del potencial de desarrollo de la persona.

La TDP comenzó a tomar relevancia para algunos estudiosos de la superdotación a partir de la publicación de la obra de Piechowski “*New voices in Counseling the Gifted*”, donde hace una defensa de las sobre excitabilidades como indicadores adecuados de la superdotación. A partir de este momento se convierte en un campo de investigación sistemática, ampliamente desarrollado, sobre todo en el ámbito anglosajón, y comienzan a considerarse como posibles indicadores de Altas Capacidades.

Así, se considera que, a mayores sobre excitabilidades, mayor potencial del sujeto y, por tanto, más altas capacidades.

Siguiendo a Piechowski, tradicionalmente, en la identificación de estos individuos, se ha puesto el énfasis en la identificación del potencial cognitivo y del rendimiento, pero no se ha puesto ningún interés en valorar la imaginación o los sentimientos. Sin embargo, la sensibilidad y la intensidad emocional serían un rasgo distintivo de los alumnos con Altas Capacidades.

“Una de las características básicas de los superdotados es su intensidad y el expandido campo de su experiencia subjetiva. La intensidad, en particular, debe ser entendida como una característica cualitativamente distintiva. No es una cuestión de grado sino de diferente cualidad de la experiencia: más vívida, absorbente, penetrante, compleja...” (Piechowski, 1991, página 2).

La Dra. Linda Silverman, experta en superdotación, ha sido una de las principales especialistas en centrarse en los aspectos emocionales, definiendo la superdotación como una realidad psicológica que no tiene mucho que ver con el alto rendimiento o éxito profesional de la persona, como mucha gente piensa. Así, destaca los complicados procesos de pensamiento, las emociones complejas, el idealismo, la sensibilidad intensa, los imperativos morales, la duda de uno mismo, las necesidades de comprensión y de aceptación como rasgos de la superdotación. Para esta autora, los superdotados son demasiado en todo; demasiado sensibles, intensos, motivados, honestos idealistas, éticos, perfeccionistas... Como vemos, los niños superdotados no solo piensan de forma diferente a sus compañeros; también sienten de forma diferente. (Silverman, L.K. 1983). Por lo tanto, pese a que los modelos teóricos acerca de la superdotación y las Altas Capacidades son muchos y muy diferentes, y cada uno destaca diferentes aspectos, no deberíamos dejar al margen los aspectos emocionales.

No todos los estudiantes con sobre excitabilidades van a tener Altas Capacidades, ni todos los que tienen Altas Capacidades mostrarán sobre excitabilidades, pero sí se darán ambas circunstancias en un porcentaje importante.

En un estudio que llevó a cabo Colangelo, administrando un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a jóvenes de entre 12 y 17 años, concluyó que se podrían encontrar dos tipos de perfiles de crecimiento emocional. El primero mostraría una clara orientación pragmática; el segundo mostró una aguda conciencia de vida interior, el cual sería el grupo que daría lugar al potencial de desarrollo del que nos habla Dabrowski. Se trataría de jóvenes que desde una edad temprana muestran un sentido intenso de la justicia y que experimentan dificultades para ajustarse a un mundo injusto que no saben muy bien cómo cambiar. Por lo tanto, como indica Silverman, (1994) parecen estar “positivamente mal ajustados”.

Consideramos que desde los Departamentos de Orientación se deberían incluir estos aspectos en la detección, para poder ofrecer así respuestas adecuadas a las necesidades de este alumnado.

La TDP sería un punto de partida que podría ayudar a hacer más eficaz la identificación de los alumnos/as más dotados, ofreciendo un enfoque diferente de ver las Altas Capacidades.

### **Propuestas prácticas**

#### ***¿Trastorno o potencial a desarrollar?***

Un problema habitual del alumnado con Altas Capacidades es el falso diagnóstico. El desconocimiento por parte de los orientadores/as de los centros educativos de las sobreexcitabilidades explicadas y de las situaciones de crisis que supone el tránsito de un nivel a otro, hace que a menudo se confunda con trastornos y patologías como los siguientes:

- a) La **sobreexcitabilidad psicomotora** puede confundirse con TDA-H, debido a la agitación motora verbal o física, la impaciencia, la impulsividad y posibles problemas de atención cuando el niño/a no está motivado. Sobre este tema diversos autores del ámbito anglosajón han destacado la gran confusión generada en cuanto a la identificación de alumnos superdotados como TDA-H ya que, en algunos casos, ciertas características negativas o problemas asociados a la superdotación pueden provocar que se diagnostiquen desórdenes que no existen. Por ejemplo, Pardo de Santayana (2000) muestra una relación de características en la superdotación y dificultades asociadas:
  - La fuerte sensibilidad del sistema nervioso puede provocar dificultades como hiperactividad y distracción.
  - El elevado nivel de energía y curiosidad puede llevar a frustración con la inactividad.
  - La iniciativa y auto suficiencia hace que tiendan a dominar las discusiones y entrometerse.
  - La intensa necesidad de explorar lleva a que se sientan desmotivados con la enseñanza tradicional a través del libro de texto.
  - Sus avanzadas estrategias en la resolución de problemas pueden hacer que se muestren disgustados con la rutina.
  - Su profusa fluencia verbal puede llevar a dificultades para reprimir el deseo de hablar.

- b) La **sobreexcitabilidad intelectual** puede confundirse con Trastorno de Asperger (TEA con los cambios del DSM-5), ya que este alumnado puede llegar a obsesionarse con temas de su interés y mostrar una curiosidad voraz. Además, las posibles dificultades para las relaciones sociales que a menudo muestra el alumnado con Altas Capacidades puede llevar a error y dar a entender que se trata de una incapacidad para las relaciones como la que muestra el alumnado que presenta TEA. Otro posible trastorno erróneo puede ser la Disgrafía, ya que a menudo muestran mala caligrafía, debido a que su pensamiento va mucho más rápido de lo que se pueden mover sus manos y su necesidad es comunicarse, no hacer una obra de arte de su escritura.
- c) La **sobreexcitabilidad emocional**, que hace que los adolescentes se muestren intensos y extremos, puede llevar a error e interpretarse como un Trastorno Bipolar. Además, en el paso de un nivel a otro pueden mostrar rasgos psicóticos o bien depresión y/o ansiedad debido a su idealismo y preocupación por cuestiones morales y sociales. Otro trastorno con el que se suele asociar esta sobreexcitabilidad sería el Trastorno Oposicionista Desafiante, en cuanto que son personas que suelen desafiar a la autoridad o cuestionar constantemente a los demás.
- d) La **sobreexcitabilidad sensorial** puede hacer pensar que son maniáticos, cuando lo que les ocurre es que no pueden soportar ciertos olores, texturas, ruidos, luces etc. También pueden ser diagnosticados con un Trastorno Obsesivo Compulsivo debido a sus tics nerviosos, necesidad de rascarse constantemente, de tocarlo todo, etc.
- e) La **sobreexcitabilidad imaginativa** supone una gran facilidad para inventar, llegando en ocasiones a confundir la realidad con la ficción y creando mundos imaginarios para huir del aburrimiento. Además, los niños con esta sobreexcitabilidad pueden tener sueños vívidos que se confundan con terrores nocturnos y sufrir eneuresis, que está relacionada con los sueños más profundos e intensos. Por otro lado, muchas personas con Altas Capacidades necesitan dormir menos horas que el resto, por lo que puede ser interpretado como Trastornos del sueño.

***Posibilidades y limitaciones para desarrollar un plan basado en la TDP.***

**Posibles limitaciones de quienes cuentan con sobre-excitabilidad:**

**“Los/las invisibles” dentro del grupo de iguales:**

Es muy frecuente que las mujeres con altas capacidades lo oculten, bien de un modo consciente, bien de modo inconsciente, tratando de adaptarse a los estereotipos femeninos y las exigencias del entorno. Así, a menudo intentan no destacar, estar en segundo plano y ser sumisas y discretas.

En la escuela, los profesores centran su atención en los alumnos más que en las alumnas, ya que consideran que las niñas se adaptan mejor a los gustos de los chicos que al revés y, además, se muestran más sensibles a la identificación de alumnos con Altas Capacidades que de alumnas. Además, en cuanto a los contenidos académicos y los libros de texto, suele ser muy escaso el reconocimiento de las aportaciones femeninas.

En cuanto al ámbito familiar, a menudo las niñas aprenden a desempeñar un rol supeditado a los demás, considerando sus intereses y necesidades como algo secundario. Lo mismo ocurre por parte de los medios de comunicación.

Otros colectivos en los que suelen pasar desapercibidas las personas con altas capacidades, ya que no se ajustan a los estereotipos, serían los alumnos/as de grupos culturales minoritarios, los provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, los que tienen dificultades de aprendizaje o los que muestran déficits asociados que enmascaran la alta capacidad.

Es por ello que es necesario potenciar mecanismos de detección precoz y eficaz desde los centros educativos, ya que la primera limitación para desarrollar un plan basado en la TDP la encontramos en la invisibilidad de un alto porcentaje de superdotados.

### **Saber discriminar la mera sobre-excitabilidad de lo que podría ser un trastorno realmente:**

Es vital que desde los Departamentos de Orientación se realicen completas evaluaciones psicopedagógicas, que permitan discriminar si el alumnado muestra un trastorno o se trataría de una muestra de sobre excitabilidades y potencial a desarrollar.

En el caso del TDA-H, por ejemplo, es importante que los orientadores conozcan algunas diferencias clave, como las siguientes:

- Los problemas del alumnado con TDA-H se dan en todas las situaciones, mientras que los del alumnado con Altas capacidades no.
- Si se permite al alumno/a con Altas Capacidades encontrar tiempo de ocio en el aula, veremos que desaparece su frustración y aburrimiento.
- En el caso del alumnado con TDA-H es complicado que logre mantener su atención, mientras que para el alumnado con Altas capacidades puede lograrse con actividades y tareas de su interés.
- La actividad del alumnado con Altas Capacidades está encaminada a alguna meta, mientras que la actividad del alumnado con TDA-H a menudo no se dirige hacia ningún objetivo.

Por otro lado, es importante que se tenga en cuenta que podemos encontrar casos de “doble excepcionalidad”, presentando a la vez TDA-H y Altas Capacidades.

En cuanto a otros posibles trastornos, pensamos que, aunque se tenga en cuenta la TDP, hemos de ser precavidos y ante casos de duda derivar a Psicología clínica. Así, aunque la TDP nos ofrece una interpretación alternativa sobre algunas cualidades que a menudos son consideradas negativas, como la ansiedad, la intensidad o la neurosis, es posible que en algunas ocasiones sí haya un origen del que preocuparse y estemos hablando de un trastorno realmente. Por lo tanto, hemos de ser cautelosos y derivar a servicios externos, ya que podríamos encontrarnos con trastornos psicológicos graves que sería necesario tratar adecuadamente y medicar.

### **Posibilidades de los estudiantes con sobre-excitabilidad**

Consideramos que se pueden incluir instrumentos de valoración, como el DRI o el OEQ- II, en las evaluaciones psicopedagógicas del alumnado susceptible de presentar Altas Capacidades, lo que nos ayudaría a ofrecer una adecuada respuesta educativa a este alumnado, como veremos en los puntos siguientes.



Además, pensamos que esta teoría puede ayudar a las personas que experimentan sobre excitabilidades y se encuentran en un proceso de desintegración positiva, a entenderse a sí mismos, resultando gratificante el poder comprender sus angustias y conflictos y entenderlos como parte de un proceso positivo.

Por otro lado, consideramos necesario que la gente que les rodea conozca esta teoría, lo que les ayudará a entenderles y potenciar su desarrollo en lugar de entorpecerlo. Así, pueden dar sentido a maneras de pensar y actuar que a menudo se salen de la norma y acompañar a estos alumnos/as en su crecimiento transformacional.

### ***Protocolo de actuación en los centros educativos.***

En los últimos años, las diferentes Comunidades Autónomas están elaborando una serie de protocolos para la detección e intervención con el alumnado con Altas Capacidades. Dado que, como hemos comentado, Altas Capacidades, sobre-excitabilidades y desintegración positiva suelen caminar juntas, esto nos facilita mucho la tarea a la hora de intervenir con este alumnado.

Podemos identificar una serie de actuaciones imprescindibles que ha de incorporar todo protocolo de detección y actuación con alumnado con Altas Capacidades:

- ✓ **Sensibilización** de la comunidad educativa sobre la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades intelectuales. En esta fase, el orientador/a asesoraría al profesorado sobre algunos posibles indicadores de Altas Capacidades. También se informaría al equipo directivo de la importancia de poner en marcha acciones para poder detectar a este alumnado y ofrecer respuestas ajustadas a sus necesidades.
- ✓ **Identificación** del alumnado con posibles necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales. El orientador/a entregan a los tutores/as y a las familias de posible alumnado con Altas Capacidades cuestionarios para cumplimentar. También se realizan cuestionarios de nominación entre los compañeros/as de clase. Posteriormente, son estudiados por el orientador/a, que analiza todos los datos aportados. En el siguiente punto abarcaremos con más detalle la fase de identificación.
- ✓ **Evaluación psicopedagógica** del alumnado que ha pasado los *screening* de la fase anterior, por considerarse que presenta indicadores suficientes de Altas Capacidades. Es en esta fase en la que incorporaríamos el cuestionario DRI y el OEQ II, como veremos en el siguiente punto.
- ✓ **Informe** de evaluación psicopedagógica. Si tras la realización de la evaluación psicopedagógica se concluye que el alumno o alumna tiene necesidad específica de apoyo educativo por Altas Capacidades, el orientador/a del Centro emitirá un informe de evaluación psicopedagógica.
- ✓ **Información** a las familias y los tutores/as. Concluida la evaluación psicopedagógica, el orientador/a informará al tutor o tutora y a la familia de las conclusiones de la evaluación psicopedagógica, medidas que se van a adoptar y orientaciones para una adecuada atención familiar y escolar.

- ✓ **Organización de la respuesta educativa.** El equipo directivo del Centro, a través de la jefatura de estudios, pondrá en marcha las actuaciones necesarias para articular la respuesta educativa establecida para el alumno o alumna en cuestión, tales como:
  - Medidas ordinarias, destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades contempladas en los objetivos generales de las enseñanzas obligatorias y postobligatorias, así como las medidas organizativas complementarias necesarias en cada caso concreto. Algunas de ellas podrían ser: presentar contenidos con distinto grado de dificultad, realizar actividades de ampliación o libre elección, adecuación de recursos y materiales, puesta en marcha de modelos organizativos flexibles, etc.
  - Medidas extraordinarias, que permitan enriquecer las experiencias de aprendizaje de los alumnos y alumnas y que podrán concretarse en adaptaciones curriculares individualizadas de enriquecimiento y/o ampliación.
  - Medidas excepcionales, que supondrán la flexibilización del período de escolarización de los diferentes niveles y etapas educativas, bien anticipando el comienzo de la escolaridad o bien reduciendo la duración de la misma.
- ✓ Seguimiento y evaluación. El orientador/aa del Centro, junto con la persona que ostente la tutoría y de la jefatura de estudios, realizarán un seguimiento anual del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno o alumna, valorando la adecuación de las medidas educativas articuladas en respuesta a las necesidades educativas específicas planteadas por el mismo.

#### ***Detección de estudiantes susceptibles de experimentar TDP.***

Consideramos necesario incluir procesos de detección precoz de alumnado con Altas Capacidades ya que, tristemente, son los grandes invisibles del sistema educativo. Algunas formas de identificar posibles alumnos/as con altas capacidades son los cuestionarios de nominaciones para familias y para el profesorado, uso de escalas y de inventarios de detección, aplicación de pruebas estandarizadas al grupo clase, análisis de las tareas escolares, observación de la conducta del alumnado, vocabulario, preguntas que hace, etc.

Por otro lado, tras un proceso de detección inicial es necesario incluir en la evaluación psicopedagógica de estos estudiantes algún tipo de prueba que evalúe sus sobreexcitabilidades y el nivel de TDP en el que se encuentran, ya que estos son aspectos que no se suelen evaluar y, por lo tanto, tampoco atender. Lo habitual es que se pasen test de inteligencia, como pueden ser las Escalas Weschler, las Escalas Kauman, Matrices Progresivas de Raven, Escala McCarthy de aptitudes psicomotrices. Para evaluar la creatividad se suele emplear el creativa-CREA o la prueba de imaginación creativa-PIC. También es necesario evaluar otros aspectos, como la adaptación, rasgos de personalidad, motivación, persistencia en la tarea, autoconcepto y autoestima, estilo de aprendizaje... Finalmente, se incluye en las evaluaciones psicopedagógicas la valoración del contexto escolar (expectativas del profesorado, relación con el grupo clase, actitudes de participación y colaboración, aspectos comportamentales relevantes) y familiar (pautas educativas, relaciones familia-centro, acceso a recursos, etc.).

Pero ¿cómo evaluar las sobreexcitabilidades y el nivel de desintegración positiva en que se encuentra el alumnado?

Por un lado, podemos emplear el **DRI** (*Definition Response Instrument*), que fue elaborado por Gage, Morse & Piechowski en 1981 para identificar el nivel de desarrollo en el proceso de desintegración positiva alcanzado. Consta de seis preguntas abiertas que después corregirían separadamente dos personas entrenadas en la TDP y que después pondrían en común. (ANEXO 1).

Por otro lado, se puede emplear el **OEQ II** (*Over-Excitabilities Questionnaire*) para encontrar manifestaciones de las sobreexcitabilidades. Este instrumento fue creado por Falk, Miller, Silverman & Piechowski en 1999 y consta de 50 frases a las que el individuo debe responder en una escala tipo Lickert. Raquel Pardo de Santayana realizó su tesis doctoral sobre la validación de este instrumento como prueba de diagnóstico y concluyó que se habría logrado validar parcialmente el instrumento y eliminó cinco ítems con bajas significaciones en su validación. Estos ítems serían el 2, el 5, el 20, el 38 y el

44. Así, en su tesis encontramos la traducción al castellano realizada para la investigación (ANEXO 2).

Consideramos que estos instrumentos deberían incorporarse en el proceso de Evaluación Psicopedagógica del alumnado con posibles Altas Capacidades.

### ***Intervención educativa con este alumnado.***

#### **Propuesta 1: Aprendizaje Servicio.**

“El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Batlle y col, 2007, página 20).

Esta metodología propone que los jóvenes se transformen en protagonistas de experiencias solidarias, aprendiendo a la vez conocimientos, destrezas y valores. Concretamente, se adquieren diez habilidades para la vida, incluyendo el desarrollo de dimensiones emocionales, cognitivas y sociales, que pueden resultar altamente gratificantes para el alumnado con Altas Capacidades que esté experimentando desintegración positiva, así como para el resto, al que puede empujar también hacia niveles más avanzados de desarrollo.

Estas diez habilidades serían:

- El autoconocimiento, logrando conocer mejor nuestro carácter, fortalezas, valores, actitudes, etc.
- La empatía, ayudando a ponerse en la piel de otras personas para comprenderlas mejor y responder de forma solidaria a sus circunstancias.
- Comunicación asertiva, ayudando a expresar de forma clara y apropiada lo que se siente, piensa o necesita.
- La mejora de las relaciones interpersonales, el establecimiento de nuevas relaciones y el crecimiento personal.
- La toma de decisiones, evaluando distintas alternativas, tanto de la propia vida como de la ajena.
- Solución de problemas y conflictos, identificando oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.
- Pensamiento creativo, para ver las cosas desde perspectivas diferentes que permitan crear con originalidad.

- Pensamiento crítico, analizando con objetividad experiencias e información para llegar a conclusiones propias sobre la realidad, sin aceptar las cosas de forma acrítica.
- Manejo de emociones y sentimientos, logrando una mayor sintonía con el propio mundo afectivo y el de las demás personas.
- Manejo de tensiones y estrés, aprendiendo a reconocer sus manifestaciones y encontrando maneras de contrarrestarlas de manera saludable.

### **Propuesta 2: Medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales.**

La escolarización del alumnado con Altas Capacidades se realiza en centros ordinarios, que han de adaptar sus condiciones para prestar una atención educativa de calidad a todo el alumnado. Las decisiones que tome el centro forman parte de las medidas de atención a la diversidad que se establezcan en los diferentes proyectos educativos. En cuanto a las medidas que se pueden adoptar, se suele diferenciar, como hemos comentado anteriormente, entre medidas ordinarias, extraordinarias o de carácter excepcional.

- a) Las medidas ordinarias consisten en la presentación de contenidos de diferente dificultad, propuesta de actividades de carácter interdisciplinar que requieran conexiones de contenidos de diferentes áreas, el diseño de actividades amplias, diversas y de libre elección, la adaptación de recursos y materiales didácticos y la adecuación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.
- b) Las medidas de carácter extraordinario se basan en enriquecer el currículum, personalizando la enseñanza a las características de cada alumno. La forma más habitual de hacerlo es a través de una adaptación curricular individualizada, que supone una ampliación horizontal del currículum, sin avanzar contenidos y objetivos de niveles superiores.
- c) En cuanto a las medidas de carácter excepcional, la más común es la aceleración o flexibilización, que consiste en adelantar cursos para ofrecer un contexto curricular más adecuado a sus capacidades y ritmo de aprendizaje. Sin embargo, hay que adoptar esta medida con precaución, ya que se pueden dar problemas de adaptación y perjudicar al equilibrio emocional y socialización del alumnado.

### **Propuesta 3: Sistemas de apoyo entre iguales.**

Los Sistemas de apoyo entre iguales son formas de dar protagonismo al alumnado en la gestión de la convivencia de los centros educativos, con las cuales el alumnado desarrolla diferentes habilidades y que tienen múltiples beneficios: el alumnado tiene autonomía de actuación, lo que les confiere responsabilidad, contribuye a ejercer un liderazgo positivo, fomentan un desarrollo moral avanzado, mejoran sus habilidades sociales y emocionales, el alumnado se siente más acompañado y respaldado por sus iguales, resultan un ejemplo conductual o de compromiso y coherencia para el resto de compañeros, etc.

Algunas modalidades interesantes para poner en marcha en los centros educativos pueden ser las siguientes:

- Acogida: recibiendo, dando la bienvenida y ofreciendo apoyo y orientaciones iniciales al alumnado que se incorpora al Instituto, con lo que se evitan problemas como la soledad, el aislamiento, falta de amistades, de participación, etc.
- Ayuda: cuando se ponen en marcha estos sistemas -previa formación por parte del profesorado- se solicita a sus participantes que proporcionen escucha y ayuda a quienes tienen problemas, ayudándoles a buscar salidas.

- Mediación: su implantación persigue la resolución pacífica y positiva de los conflictos, mediante la intervención de un tercero imparcial que ayuda a hacer fluir la comunicación y lograr un entendimiento mutuo.
- Tutoría: estos sistemas se centran más en lo académico, empleando las destrezas académicas de algunos alumnos/as para ponerlos al servicio de otros que los necesitan.
- Mentoría: los mentores suelen tener tareas relacionadas con la mejora de la conducta, la prevención del absentismo, apoyando iniciativas de estudio, tratando de minimizar el impacto de algunos cambios personales o familiares, etc.

#### **Propuesta 4: Aprendizaje cooperativo.**

Juan Carlos Torrego (2015), nos indica que esta metodología puede ser muy interesante para todo el alumnado, tanto para el que tiene más dificultades como para el que presenta Altas Capacidades. Este alumnado, así, al ejercer de tutores de sus compañeros, consolidan sus aprendizajes reestructurando la información, mejoran su desarrollo afectivo y emocional, la interacción desarrolla empatía, mejora su integración, la aceptación de la diversidad, aumenta la motivación, fomenta la autonomía, mejora la cohesión grupal, la inteligencia interpersonal, etc.

“Esta metodología, además de un reto ético, al potenciar una escuela para todos y que pretende alcanzar el éxito para todos con cotas de excelencia, supone una opción que responde a las necesidades de una sociedad multicultural. Es una opción que reconoce y valora positivamente la diferencia y celebra la diversidad, promoviendo un rico entorno de aprendizaje que contribuye al desarrollo cognitivo de los alumnos, ya que consigue aumentar la variedad y la riqueza de experiencias que la escuela les proporciona, ayudándolos a desarrollar mayores habilidades intelectuales y mejorar su capacidad de expresión y comprensión verbal, en un contexto de socialización con el conjunto de sus compañeros. Junto con la utilización de otras medidas de tipo específico como los programas de enriquecimiento extracurricular, el uso de métodos cooperativos en el aula puede completar de forma adecuada un desarrollo equilibrado del alumno con altas capacidades en múltiples aspectos, al mismo tiempo que beneficia al resto del grupo clase y mejora el clima de convivencia”. (Torrego J.C., 2015, página 10).

#### ***La importancia de la familia.***

Ser diferente en un mundo que premia la normalidad puede ser un gran problema. Especialmente si las personas que se supone que te deben aceptar, comprender y querer tal como eres no lo hacen. Así, las familias a veces suponen una barrera muy importante para la salud emocional y el progreso de este alumnado tan especial.

Es necesario hacer entender a la familia lo que son las sobre excitabilidades, sus aspectos positivos, lo que suponen, el potencial de desarrollo que tienen sus hijos y cómo hacerlo florecer y alimentar sus dones. Algunos beneficios de tener sobre excitabilidades, y que podemos comentar con las familias, son el ser enérgicos, entusiastas, curiosos, leales, tenaces, metacognitivos, creativos, morales, empáticos, conscientes de sí mismos, compasivos, etc.

Hemos de sugerirles que no fuercen a sus hijos a moldear sus personalidades para encajar sino que les acepten y quieran tal y como son, con sus maneras únicas y diferentes de pensar y de sentir, tratando de que se sientan bien consigo mismos y confiados para llegar a ser lo

que han venido a ser. La validación les ayudará a liberarse de sentimientos de rareza y aislamiento y les permitirá dedicarse a perseguir sus pasiones e ideales.

Como indica Silverman (1983), el entendimiento, la comprensión y el no ser tratados como enfermos es decisivo para estas personas tan sensibles. Además, otro problema frecuente es la vivencia de soledad, ya que les resulta difícil encontrar personas con las que compartir su rico y profundo mundo interior. Por ello, consideramos fundamental asesorar a las familias para construir vínculos sólidos de amor incondicional, basados en estilos educativos democráticos y donde prime la comunicación sincera bidireccional. Sólo así este alumnado podrá contar con su familia en momentos difíciles en lugar de replegarse en sí mismos.

Por otro lado, a veces se medica innecesariamente, acabando con la particular forma de sentir del superdotado. Puede ser interesante aconsejar a las familias otro tipo de actividades como la meditación o mindfulness para gestionar el estrés, relacionarse con la naturaleza, realizar actividades extraescolares relacionadas con el arte, la música y la escritura, proponer proyectos que puedan proporcionar un servicio a la comunidad, etc.

### ***Plan de acción tutorial basado en la TDP.***

En este apartado incluimos una serie de propuestas para incluir en el ámbito de acción tutorial, especialmente pensadas para realizar en las sesiones de tutoría grupal semanal, pero también a través de la integración curricular de ciertas actividades y contenidos, así como actividades más pensadas para el alumnado con Altas capacidades concretamente.

#### **Propuesta 1: Ser persona y relacionarse.**

Hemos encontrado ciertos paralelismos entre los estadios de Dabrowski y los de Kohlberg en cuanto al desarrollo moral. Ambos autores se proponen como objetivo la adquisición de unos principios éticos universales. Por ello, nos parece muy propicio poner en marcha, en las sesiones de tutoría de los Institutos de Secundaria, el programa de Manuel Segura Morales “*Ser persona y relacionarse*”. Además, ayudará al alumnado en cuanto a sus posibles problemas de comunicación y dificultades para las relaciones sociales.

Se trata de un programa de Competencia Social que incorpora los tres factores que considera imprescindibles para una buena relación interpersonal: lo cognitivo, lo moral y el control emocional.

Para el **entrenamiento cognitivo** aprovecha las ideas de Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples y se practican los cinco pensamientos indispensables para una buena relación interpersonal (que equivaldrían a la inteligencia interpersonal de Gardner): el pensamiento causal -que nos ayuda a determinar la causa de los problemas-, el pensamiento alternativo -que sería la capacidad de abrir la mente y ver diferentes salidas a los problemas-, el pensamiento consecuencial -que es la capacidad cognitiva de prever consecuencias-, el pensamiento de perspectiva -que es la habilidad cognitiva de ponerse en la piel de los demás y hace posible la empatía- y, finalmente, el pensamiento medios- fin -una capacidad compleja que consiste en ser capaces de fijarse objetivos y organizar nuestros medios y recursos para llegar a ellos-.

Para facilitar el crecimiento del **razonamiento moral** sigue la línea de Piaget y Kohlberg, con la discusión de dilemas morales. Kohlberg considera que hay seis estadios de desarrollo moral, pero sólo las personas más positivas, sanas moralmente y maduras para la sociedad en la que viven llegan a estadios superiores. Los tres primeros estadios se basan en la heteronomía, y los tres siguientes en la autonomía. Los estudiantes de secundaria suelen estar entre el tercer y cuarto estadio, y la labor de los educadores es que nadie se estanque en los primeros.

Estos seis estadios son: Heteronomía -cuando el bien y el mal lo determinan agentes externos y se basa en el temor-, Individualismo -cuando se descubren las reglas del juego y el “ojo por ojo”, estadio en el que se quedan muchas personas adultas, que basan su vida en el egoísmo mutuo-, las Expectativas Interpersonales -cuando somos movidos por el deseo de agradar y ser aceptados-, el estadio del Sistema social y conciencia -que se basa en la responsabilidad y compromiso, cumpliendo con las obligaciones no por miedo, ni por egoísmo ni por quedar bien-, el estadio del Contrato social -que sería el estadio de la apertura al mundo y los derechos a la vida y la libertad de todos los seres humanos- y, finalmente, el sexto estadio, de los Principios éticos universales, en el que se comprende que además de la vida y la libertad hay que creer en la igualdad y dignidad de todas las personas, haciendo a los demás lo que queremos para nosotros. En este último estadio se vive con paz, pero con amor y preocupación.

Kohlberg destacó que las Altas Capacidades intelectuales conllevan un desarrollo moral precoz, de modo que pasarían por las distintas etapas a una edad más temprana y muestran niveles más elevados de juicio moral que el resto de sus compañeros.

Manuel Segura Morales, en este programa, considera que para ayudar a una persona a pasar de un estadio a otro no se pueden emplear los métodos conductistas de aprendizaje, basados en refuerzos y castigos. El razonamiento moral tiene que ir creciendo en el interior de cada persona y el deber de la educación es crear el ambiente propicio para que se produzca. Para conseguirlo, Kohlberg propone el método de la discusión de dilemas morales.

Los pasos serían los siguientes:

- Presentar a todo el grupo clase un dilema moral adecuado a su edad y madurez.

- Si hay disparidad de opiniones se forman grupos que opinan los mismo, para que escriban todas las razones de su opinión.
- Los grupos leen sus razones y el profesor/a da la palabra a todo el que quiera decir algo. Es importante que no diga su opinión para no influir en los demás, ya que no se trata de inclulcar valores sino de contribuir a su crecimiento en el interior del alumnado.
- Para terminar, el profesor/a trataría de identificar, con el alumnado, los valores que estuvieron en juego y en los que tal vez no repararon durante la discursión. Por ejemplo, sobre la sinceridad, pueden optar por no mentir por miedo al castigo (primer estadio) o bien por ser querido por sus amigos (tercer estadio).

Para la **educación emocional** sigue las ideas de Goleman y el entrenamiento en **habilidades sociales** propuesto por Goldstein. El autor considera que la clave es la asertividad y que “debe quedar muy claro al alumnado que no queremos violentos ni cobardes; queremos que aprendan asertividad, que es la forma más difícil de valentía” (Segura Morales M., 2002, página 78). Para el entrenamiento en habilidades sociales se propone dividir la clase en dos grupos; uno realiza “role-playing” y el otro es espectador que participa en la crítica. Así, Goldstein propone cuatro fases necesarias para el aprendizaje estructurado de habilidades sociales: modelado, interpretación, crítica y generalización.

### **Propuesta 2: Inteligencia emocional.**

Enlazando con el último apartado del programa anterior, queremos destacar un apartado en exclusiva para el desarrollo de la inteligencia emocional. Consideramos totalmente necesaria la adquisición del alumnado de competencias emocionales que les permitan:

- Aumentar su nivel de bienestar personal.
- Convertirse en personas responsables, comprometidas y cooperadoras.
- Mejorar su calidad de vida emocional y ser más felices que las generaciones anteriores.
- Aumentar sus logros profesionales.

Los programas formales de Inteligencia emocional son muy apropiados para desarrollar en las sesiones de tutoría y pueden resultar beneficiosos para todo el alumnado en general y para el alumnado que esté experimentando desintegración positiva en particular, ya que les ayudan a hacer frente a situaciones emocionalmente difíciles y adquirir estrategias emocionales de regulación emocional, asertividad, autocontrol, resolución de conflictos etc.

Un ejemplo de programa de Inteligencia emocional muy interesante es el que propone la Diputación Foral de Guipúzkoa, que está basado en las ideas de Daniel Goleman y Rafael Bisquerra. Este programa se divide en dos partes:

#### **1. Competencias intrapersonales:**

- a) **Conciencia emocional:** nos permite ser conscientes de lo que sentimos, poner nombre a nuestras emociones, identificar las emociones de las demás personas, tomar conciencia del propio estado emocional y comprender el significado de cada emoción.
- b) **Regulación emocional:** nos permite responder de manera adecuada a situaciones emocionalmente intensas, como frustración, estrés, inseguridad, enfado, etc. Con esta competencia se adquieren estrategias de regulación



emocional (diálogo interno, relajación, reestructuración cognitiva...) y de sentimientos e impulsos.

- c) Autonomía emocional: esta competencia nos permite tener confianza en nosotros mismos/as, autoestima, pensar positivamente, automotivarnos y tomar decisiones y responsabilizarnos de ellas.

## **2. Competencias interpersonales:**

- a) Habilidades socioemocionales: consiste en aprender a manejar las situaciones sociales con el conjunto de emociones que conlleva e implica escuchar activamente a los demás, dar y recibir críticas constructivas, hacernos comprender, ser asertivos, enfocar positivamente los conflictos, trabajar en equipo, etc.
- b) Habilidades de vida y bienestar: se trata de ofrecer recursos que ayuden a superar posibles obstáculos que la vida pueda deparar, así como recursos para organizar una vida sana y equilibrada.

Las actividades parten de un enfoque constructivista, utilizando metodologías activas y globalizadas para construir aprendizajes significativos y funcionales en cualquier situación y contexto. La labor del tutor es la de guía dinamizador de la actividad, estimulando la reflexión y el razonamiento.

Por lo tanto, consideramos muy beneficioso la inclusión de este tipo de programas para todos los adolescentes, pero especialmente par el alumnado que esté experimentando desintegración positiva, ya que les ayudará a comprender y encauzar sus emociones.

### **Propuesta 3: Pensamiento lateral.**

El pensamiento lateral fue planteado en los años setenta por Edward de Bono y está relacionado con los procesos mentales de la creatividad y el ingenio. Se trata de un programa que invita a usar la mente de forma diferente a través de una serie de técnicas que se pueden aprender y automatizar. Así, se apende a pensar en diferentes alternativas, revisar supuestos que se han aceptado como válidos, favorecer el desarrollo de ideas novedosas, se realizan ejercicios de dibujo, de división, de analogías, etc.

Nos parece un programa muy interesante para todo el alumnado, pero especialmente para fomentar el pensamiento creativo del alumnado con sobre excitabilidad imaginativa.

Otro programa interesante, del mismo autor, es el de “Seis sombreros para pensar”, que facilita el desarrollo del pensamiento y el uso de diferentes maneras de pensar. Parte del uso de seis sombreros imaginarios, cada uno de un color, que representas diferentes formas de pensamiento: hechos y cifras, emociones y sentimientos, lo negativo, lo positivo, el pensamiento creativo y el control del pensamiento. Así, los sombreros involucran a los participantes en una especie de juego de rol mental que les va a permitir representar un papel, dirigir la atención consciente hacia una forma de pensar, desarrollar flexibilidad y adquirir un progresivo control del pensamiento.

#### **Propuesta 4: Filosofía para niños.**

El programa de Filosofía para niños de Matthew Lipman tiene como objetivo ayudar a los niños/as y adolescentes a pensar sobre sí mismos. Así, se centra en mejorar la capacidad de razonar, desarrollar la creatividad, favorecer el crecimiento personal e interpersonal, propiciar el desarrollo de la comprensión ética, adquirir la capacidad de encontrar sentido a la experiencia, etc.

El programa basa su eficiencia en las discusiones en clase; se pretende que el aula sea una comunidad de investigación en la que sus miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven. El papel del profesor sería guiar la búsqueda, inducir las inquietudes fundamentales y centrar los aspectos importantes de la búsqueda del grupo.

Este programa se trabaja desde educación infantil hasta los 18 años, abarcando en la E.S.O temas como la justicia, la mentira, la libertad individual, la ley, habilidades de pensamiento, la ética, la estética, etc.

Así, este programa nos parece idóneo para todo el alumnado en general y para el alumnado con Altas capacidades que esté experimentando desintegración positiva en particular.

#### **Propuesta 5: Tutorías afectivas y tutores mentores.**

Nos parece muy interesante implantar, en los centros educativos, figuras como los tutores mentores y tutores afectivos. Se trataría de profesores que establecen una relación más estrecha con algunos alumnos en concreto. En el caso del alumnado que esté experimentando desintegración positiva, podría resultarle de gran ayuda con un referente adulto, el tutor mentor, que acompañe y guíe de un modo personal su aprendizaje, en función de sus intereses o curiosidades.

Por otro lado, el tutor afectivo sería otro referente adulto que escucha al alumno y lo orienta en sus dificultades emocionales. También se pueden poner en marcha proyectos que ayuden a identificar sus emociones (como el termómetro de la emoción), a canalizar sus preocupaciones (por ejemplo, escribiendo un diario, que puede compartir con su tutor afectivo o no), o dando salida a sus emociones intensas a través de la creación de obras de arte, la música, etc.

Así, estas figuras estarían pendientes del desarrollo del alumnado que esté experimentando TDP para canalizar y acompañar adecuadamente su desarrollo, guiando hacia una desintegración positiva y evitando que se convierta en negativa.

#### **Propuesta 6: Campaña de tolerancia.**

Una preocupación habitual en los centros educativos son las conductas de discriminación, situaciones de acoso y falta de respeto hacia la diversidad en general. El alumnado con Altas Capacidades puede ser un blanco fácil para el acoso, por lo que consideramos fundamenta incluir campañas de sensibilización y de tolerancia. Por otro lado, en ocasiones este alumnado también se muestra intolerante respecto a otras formas de ser y pensar, por lo que también pueden ser beneficiosas para ellos este tipo de actuaciones.

Para ello puede ser interesante realizar actividades de video-fórum, debate, *role playing*, juegos, coloquio, etc.-

También sería necesario incluir actividades de sensibilización para el profesorado y las familias. Respecto a las altas capacidades, en concreto, sería interesante ver el documental

“Al este de la Campana de Gauss”, que es un documental que intenta reflejar la difícil situación que viven algunos alumnos/as altamente dotados, que consideran que el sistema educativo les ha empujado al fracaso. Otro aspecto interesante sería derribar falsos mitos acerca de las Altas Capacidades y analizar diferentes casos de alumnos que no corresponden con los estereotipos del profesorado, pero, sin embargo, presentan Altas Capacidades y corren el riesgo de no ser atendidos adecuadamente.

## **Conclusión**

Las personas con Altas Capacidades ven el mundo de forma diferente, lo que a menudo les lleva a sentirse incomprendidas y fuera de lugar. Son sensibles, empáticos y críticos, lo cual, en una sociedad que rechaza lo diferente y lo que se sale de la norma, puede ser una importante barrera para el desarrollo al máximo de sus capacidades.

Los Departamentos de Orientación y los profesores tenemos una importante responsabilidad respecto a este alumnado. En primer lugar, es importante dar a conocer las características de los alumnos/as con Altas Capacidades, que rara vez coincide con las preconcepciones que tiene el profesorado, basada en estereotipos.

Posteriormente, es necesario detectarlos precozmente, ya que la mayoría de ellos pasan por el sistema educativo sin tan siquiera ser identificados.

Un tercer paso sería la valoración completa de sus características y necesidades, para lo que puede ser muy interesante incluir entre las pruebas tradicionales el DRI y el OEQ-II.

Finalmente, deberíamos ofrecer una respuesta completa a las necesidades de este alumnado, tanto académicas como emocionales, para lo que hemos ofrecido una amplia muestra de posibilidades.

Otro punto clave ha de ser la familia, para que logremos que sea un estímulo y no un impedimento al desarrollo de todo el potencial que presentan estos maravillosos y especiales alumnos/as, que contribuyen de un modo muy intenso a que vivamos en un mundo mejor. Un mundo más justo, más empático, más solidario.

Por lo tanto, consideramos la TDP una base muy interesante para identificar un potencial de desarrollo muy positivo para crear un mundo mejor y poder potenciarlo. Un tipo de liderazgo así sería mucho más positivo que, el que lamentablemente, solemos encontrar entre los líderes políticos, que, como comentaba Dabrowski, tienden a ser personalidades que se encuentran en el primer nivel.

Sin embargo, pese a que esta teoría nos ofrece un excelente marco de trabajo para comprender ciertos conflictos internos de una parte importante del alumnado con alta capacidad, hemos de ser precavidos para no confundir patologías con proceso de desarrollo, pero también al revés, descuidando posibles patologías que necesiten tratamiento por parte de servicios externos.

## **Bibliografía y webgrafía:**

Alonso, J.A.; Renzulli, J. Y Benito, Y. Manual Internacional de Superdotados. Madrid. EOS.

Batlle, R. Puig, J.M. Bosch, C. Y Palos, J.: Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona, Editoria Octaedro, 2007.

- Barrera Dabrio A. y col. Manual de atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas capacidades intelectuales. Junta de Andalucía. 2008.
- Benito y., Alonso J. Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional. 2004. UTPL. Loja (Ecuador).
- Benito, Y. Desarrollo y educación de los niños superdotados. 1992. Amarú ediciones, Salamanca.
- Dabrowski, K. & Piechowski, M. (1977): Theory of levels of emotional development (2 vols). Oceanside, NY. Dabor.
- Pardo De Santayana Sanz, R. La teoría de la desintegración Positiva de Dabrowski. 2004. Revista Complutense de Educación. Vol. 15. Número 2. Páginas 431-450.
- Pardo De Santayana Sanz, R. El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: Validación del OEQ-II como prueba de diagnóstico. Memoria para optar al Grado de Doctor. 2004.
- Piechowski, M.M. Self-actualization as a developmental structure: a profile of Antoine de Saint-Exupéry. *Genetic Psychology Monographs* 97, 181-242.
- Piechowski, M.M. The concept of developmental potential. *Roeper Review* 8 (3), 190-197.
- Piechowski, M. (1979): Developmental potencial. En Colangelo y Zaffrann: *New voices in counselling the gifted*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Piechowski, M. & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 18 (2), 80-88.
- Piechowski, M. (1990): Inner growth and transformation in the life of Eleanor Roosevelt. *Advanced Development*,
- Piechowski, M. (1991): Giftedness for all seasons: Inner peace in a time of war. Symposium The University of Iowa. May.
- Segura Morales M. Ser persona y relacionarse. Narcea Ediciones. 2002.
- Silverman, L.K. (1983). Personality development: The pursuit of excellence.  
In *Journal for the Education of the Gifted*.
- Silverman, L.K. (1989): Reclaiming lost giftedness in girls. In *Understanding our gifted*.
- Silverman, L.K. & KEARNEY, K. (1989): Parents of the extraordinarily gifted.
- Torrego Seijo J.C. (2015). Alumnos con Altas Capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa. Fundación SM.

[www.igipuzkoa.net](http://www.igipuzkoa.net)

<https://www.centrohuertadelrey.com/>

<https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Planaltas.pdf>

<https://altas-capacidades.org/>

<https://aacclarebeliondeltalento.com/>

<http://positivedisintegration.com/>

<https://positivepsychologyprogram.com/dabrowskis-positive-disintegration/>

<https://www.javiertouron.es/categoria/talento/>

**Anexos:**

***Anexo 1: DRI.***

Tomado de la tesis doctoral de Raquel Pardo de Santayana, página 159.

Instrucciones: contesta abierta y honestamente a las preguntas siguientes en un espacio de un folio para cada una.

1. Piensa en momentos en los que te has sentido fuertemente afectado por lo que otros pensaban de ti o cuando te has comparado en algo con otros.
2. Piensa en aquellas cuestiones que te causan fuertes dudas internas, que te frustran y que quizás te hacen sentir ansiedad o depresión. Los problemas deben ser limitados a luchas internas (por ejemplo, filosóficas, sexuales, emocionales), no conflictos que primariamente son externos (por ejemplo, un problema meramente económico).
3. Nombra momentos en los que te hayas sentido mal, creyendo no merecer nada. Posiblemente te sentías frustrado porque algo interno te faltaba (habilidades, estrategias, talentos, cualidades personales, etc.).
4. Considera aquellas situaciones que te hayan hecho sentir frustración o enfado hacia ti mismo. Han podido ser sobre algo que hiciste y después rechazaste, o sobre algo que sentías que debías haber hecho, pero no hiciste. Cita aquellos momentos en los que podías haberte rebelado contra ti mismo por haber sentido de una determinada manera o por haber dejado de sentir algo que era correcto.
5. Piensa si ha habido algunos momentos en los que hayas intentado parar y analizarte a ti mismo objetivamente. Si lo has hecho, ¿sobre qué cosas reflexionabas?
6. Piensa en el “ideal de ti mismo” y en aquellas cualidades que creas que sean las mejores para una vida ideal. ¿Qué atributos o cualidades desearías tener sobre todo?

## Anexo 2: OEQ-II.

Traducción al castellano realizada para la investigación OEQ-II por Raquel Pardo de Santayana Sanz. Tomado de su Tesis Doctoral, página 336. Instrucciones: por favor, indica el grado en que estas afirmaciones son ciertas. Responde según cómo eres y cómo te comportas, no según cómo te gustaría ser o cómo crees que deberías ser. Pon una X en el lugar que corresponda. No (1) No Demasiado (2) Algo (3) Bastante (4) Muchísimo (5).

	1	2	3	4	5
1. Me gusta soñar despierto					
2. Me gustan los juegos y deportes en los que hay que intentar ganar, me gusta competir.					
3. Disfruto con los distintos sonidos y colores					
4. Mi mundo imaginario me parece muy real					
5. Me gusta pensar por mí mismo, sin que nadie me ayude ni me diga cómo hacerlo					
6. Comprendo lo que sienten los demás					
7. Disfruto realizando ejercicios físicos que exigen mucha energía					
8. Admirando obras de arte me quedo “embobado”					
9. Me preocupo mucho por todo					
10. Me encanta estar en movimiento					
11. Ver una persona apartada en un grupo me entristece					
12. Puedo entender ideas difíciles y traducirlas en algo más sencillo					
13. Disfruto mucho observando el trabajo artístico de otros					
14. Cuando me aburro empiezo a soñar despierto					
15. Cuando me siento lleno de energía necesito realizar alguna actividad física					
16. Me cuestiono todo (cómo funcionan las cosas, qué significan, por qué son así...)					
17. Puedo sentirme tan feliz que quiero reír y llorar al mismo tiempo					
18. Soy más activo que mucha gente de mi edad (me muevo más, hago más cosas,...)					
19. Soy capaz de formar ideas nuevas relacionando cosas diferentes					
20. A veces actúo como si fuese una persona diferente					
21. Cuanto más tiempo tengo que permanecer sentado más inquieto me pongo					
22. Las cosas que imagino son tan reales que me parecen ciertas					
23. Observo y analizo todo					
24. Me descubro a mí mismo mezclando realidad y fantasía en mis pensamientos					
25. Me gusta razonar y hablar sobre las cosas (“filosofar”)					
26. Tengo fuertes sentimientos de alegría, enfado, emoción y desesperación					
27. Siento la música en todo mi cuerpo					
28. Me divierte exagerar la realidad					
29. Siento como si mi cuerpo estuviera en constante movimiento					
30. Me encanta resolver problemas y desarrollar nuevas ideas					
31. Me preocupo profundamente por los demás					
32. Disfruto con los colores, formas y texturas más que el resto de la gente					
33. Creo que los muñecos, los animales de peluche o algunos personajes de los libros están vivos y tienen sentimientos					
34. Las palabras y los sonidos despiertan imágenes en mi mente					
35. Cuando siento fuertes emociones lloro					
36. Me gusta ir más allá de la superficie de las cosas, conocerlas a fondo 37. Me encanta la belleza de la naturaleza					
37. No siento el color, las formas o las texturas tanto como otras personas					
38. Cuando estoy nervioso necesito hacer algo físico (correr, jugar, saltar, hacer deporte...)					
39. A menudo intento analizar mis pensamientos y mis acciones					
40. Puedo sentir una mezcla de emociones distintas al mismo tiempo					
41. Soy del tipo de personas que siempre están haciendo cosas (caminando, limpiando, organizando)					
42. Me gusta jugar con las ideas e intentar pensar en cómo llevarlas a la práctica					
43. Soy una persona fría (que casi no demuestra sus sentimientos)					
44. Disfruto con las sensaciones de colores, formas y diseños					
45. La diferencia de aromas me resulta interesante					
46. Tengo talento para la fantasía					
47. Me encanta escuchar los sonidos de la naturaleza					
48. Todo lo que me sucede me afecta mucho, las cosas buenas y las malas					
49. Desarrollo una actividad física intensa, por ejemplo: juegos de					
50. velocidad y deportes					

## **La sensibilidad y sus efectos en la adolescencia: una revisión sistemática**

Monika Maria Sikora y Luis Manuel Martínez Domínguez

### **Resumen**

La sensibilidad es un concepto aún muy novedoso en el campo de investigación de la educación como de la psicología. En los últimos años se ha estudiado desde diferentes perspectivas teóricas (Desintegración Positiva, Susceptibilidad Diferencial, Sensibilidad del Procesamiento Sensorial, Sensibilidad Biológica al Contexto, Sensibilidad Ambiental). Todas ellas coinciden en una idea común: hay un grupo de personas que se ven especialmente afectadas por lo que experimentan. Las personas que muestran este rasgo usualmente presentan unas características concretas (tendencia a pensar a fondo, sentirse saturado, sobreestimulación...). La presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar el estado actual de las investigaciones en cuanto a los adolescentes altamente sensibles, más específicamente cómo se ven afectados por la sensibilidad y sus consecuencias. Se usaron principalmente Google Scholar y ERIC como bases de datos, buscando artículos de no más de 10 años de antigüedad y excluyendo aquellos que no utilizan muestras incluyendo adolescentes. La mayoría de las investigaciones de la revisión examinan la relación de este rasgo con factores de bienestar, emocionales, psicológico (ansiedad, depresión...) entre otros, pero son pocos los que evalúan éxito académico, rendimiento u otras variables relacionadas con la educación. Los resultados de la revisión sugieren que los adolescentes con mayor sensibilidad se benefician de los sucesos positivos y de los programas de prevención que sus iguales con menor sensibilidad. Sin embargo, manifiestan más problemas de autoestima, ansiedad percibida o depresión si no están en las condiciones adecuadas. En conclusión, no se está atendiendo ni investigando las necesidades singulares que presentan estos adolescentes con este rasgo y existe una falta de propuestas científicas de intervención educativa.

**Palabras claves:** Adolescentes, Sensibilidad, Persona Altamente Sensible, Sensibilidad ambiental, impacto en la persona.

### **Introducción**

En las últimas décadas tanto la comunidad científica como la educativa ha puesto el foco de atención en la Inteligencia Emocional. Se define Inteligencia Emocional como una habilidad para percibir y comprender emociones, tanto propias como ajenas, y utilizar la información para guiar nuestra conducta y la regulación emocional (Salovey y Mayer, 1990). Una forma de desarrollar esta inteligencia es mediante programas de educación tanto en las primeras etapas de la vida, donde se desarrollan las primeras bases de aprendizaje y de relaciones, como en el resto de las etapas, por ejemplo: en la adolescencia (Bisquerra, 2012). La adolescencia se caracteriza por ser un periodo de cambios físicos, cognitivos y sociales; un periodo crítico ya que se manifiestan mayores fluctuaciones entre diferentes estados de ánimo (Larson et al. 2002) y se experimentan las emociones de forma más intensa (Gilbert, 2012). Necesitan autoafirmarse, valorar sus capacidades y limitaciones, tener responsabilidades, sentirse aceptados por los demás, tomar sus propias decisiones y un largo etcétera (Bisquerra, 2012).

Por ello, si uno de los retos de las escuelas e institutos es educar en emociones e inteligencia emocional, también debería considerarse como un desafío más educar teniendo en cuenta la Sensibilidad de los y las adolescentes, como se explicará en el siguiente apartado. Especialmente, en las Personas Altamente Sensibles, que manifiestan una mayor reactividad emocional de por sí (Pardo, 2018), y durante esta etapa crítica de cambios e incertidumbre deberíamos poder tratar las consecuencias que puedan producirse (como un bajo rendimiento, presentar síntomas de ansiedad...) y darles las herramientas necesarias para su óptimo desarrollo.

No podemos olvidar que los profesionales que trabajan en los centros educativos (claustro, orientadores, secretarios, etc.) tienen un importante papel socializador durante la adolescencia dado que sus comportamientos, expectativas y estilos educativos influirán en la motivación, rendimiento y ajuste escolar del alumnado. Las relaciones que se crean entre los profesionales que trabajan en las escuelas y el alumnado influyen en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje como en el desarrollo social, afectivo y cognitivo (Martínez et al. 2012). Además, el clima escolar ejerce una gran influencia en los comportamientos del alumnado y en el desarrollo intelectual, social y psico-afectivo (Cava, 2013).

Un estudio de Coleman (2010) investigó las expectativas sobre el apoyo, autonomía y control que tienen los adolescentes (entre 14-16 años) tanto de sus padres como del centro escolar. Los resultados señalan que los adolescentes esperaban menor control que autonomía de la figura materna, mientras que de la figura paterna y el centro escolar lo contrario, es decir, esperaban más control que autonomía. En general, esperaban mayor apoyo por parte de las tres figuras de autoridad. Estos resultados nos indican que los propios adolescentes esperan que el centro educativo - y, por consecuencia, aquellas personas que trabajan en ellos - sea una figura de referencia de apoyo.

Por consiguiente, está en nuestras manos diseñar un marco de trabajo psicopedagógico que implique la Sensibilidad, teniendo en cuenta las diferencias individuales en este rasgo para prevenir las consecuencias que acarrearán y guiar al alumnado a conocerse mejor para un buen desarrollo psicoafectivo y social. Por lo tanto, primero habrá que abordar la parte más teórica a través de una revisión sistemática sobre este concepto y su influencia, así como sus efectos en la adolescencia.

### **1.1. Marco teórico**

La psicóloga Elaine Aron denomina “*Sensibilidad del Procesamiento Sensorial*” (SPS) al constructo psicológico que hace referencia a un rasgo de personalidad implicado en la forma de transmitir o procesar la información sensorial. Enfatiza que esta diferencia en la sensibilidad del procesamiento sensorial que muestran los individuos no se debe exclusivamente a la captación de la información por los órganos de los sentidos (Aron y Aron, 1997). Una persona con alta sensibilidad del procesamiento sensorial como consecuencia tiende a procesar los estímulos y la información de manera más profunda e intensa (Aron y Aron, 1997; E. Aron et al., 2012), entre otras características que se explicarán más adelante. Las diferencias en la sensibilidad del procesamiento sensorial entre los individuos son evolutivamente adaptativas, influenciadas por los genes y asociadas a un sistema nervioso central más sensible. Además, las investigaciones exponen que este rasgo de personalidad se manifiesta en la infancia y se ve modificado por las condiciones ambientales que experimentan los/as niños/as mientras crecen y se desarrollan (E. Aron et al., 2005).



La comunidad científica y la literatura, anteriormente, asemejaba este rasgo a la introversión/extraversión (Eysenck, 1981), a la vergüenza o timidez (Kagan, 1994) - características relacionadas con el concepto e incluso se nombraba de otra forma como “excitabilidad” (Dabrowski, 1964). Sin embargo, la publicación de numerosos estudios científicos de Elaine Aron, junto a su equipo de psicólogos, hizo que se fuera aceptando con mayor amplitud el término “*Persona Altamente Sensible*” (PAS) - *Highly Sensitive Person* (HSP) en inglés -, acuñado en los años 90, y Sensibilidad (Pardo, 2018). Estudios posteriores, también señalan una alta asociación y relación entre el SPS y la teoría de la “*Sensibilidad Ambiental*” que, asimismo, hace referencia a las distintas capacidades y formas de percibir y procesar la información del entorno (Pluess, 2015; Acevedo et al., 2017). La sensibilidad del procesamiento sensorial se ha convertido en un aspecto muy fundamental y discutido en esta teoría. Por lo que, en muchas ocasiones, en la literatura cuando se habla de sensibilidad ambiental se incluye dentro la SPS y viceversa. Más adelante se describirá las teorías principales con sus conceptos básicos para poder comprender las diferentes perspectivas.

Aron y Aron (1997) examinaron la dimensionalidad del constructo y diseñaron, así como validaron, un cuestionario para detectar este rasgo en los individuos: Test para Personas Altamente Sensibles (en inglés *Highly Sensitive Person Scale, HSPS*). La escala fue el resultado de un estudio exploratorio y empírico. La primera escala, de 60 ítems, incluía afirmaciones sobre ser más concienzudo, más sensible al dolor, sobre la percepción de tener una vida interior rica..., es decir, sobre los diferentes marcadores de una mayor sensibilidad. Después de probar la escala en una muestra más grande se redujo el número de ítems a 27, siendo esta versión la escala que se usa en la actualidad para evaluar la sensibilidad de procesamiento en adultos. Más adelante, las propiedades psicométricas y la validez de esta escala han sido validados en varios estudios, incluida su versión más corta (Lionetti et al., 2018; Pluess et al., 2018). Sin embargo, se encuentran algunas diferencias: mientras que Aron y Aron (1997) demostraron la unidimensionalidad de este constructo, estudios posteriores señalaron que esta escala es un instrumento que mide tres dimensiones: sensibilidad estética, umbral sensorial bajo y sobreestimulación (Smolewska et al., 2006).

Asimismo, Pluess et al. (2018) desarrolló una escala para niños/as (a partir de los 8 años) y adolescentes (hasta los 20 años aproximadamente) llamada en inglés *Highly Sensitive Child (HSC) Scale*. Un cuestionario que consta de 12 ítems, la cual ha sido de igual manera validada y cuenta con una buena consistencia interna. Estudios recientes han propuesto una versión mejorada, añadiendo un mayor número de ítems para ampliar la variedad de respuestas y así aumentar aún más la consistencia interna (Weyn et al, 2021).

Como consecuencia del desarrollo de las escalas, varios estudios han podido confirmar que cuando hablamos de sensibilidad nos referimos a un continuo/espectro, en lugar de una categoría estática. Una de las investigaciones, evidenció que en la muestra de participantes no todos tenían la misma sensibilidad. Concretamente, se pudo diferenciar tres grupos: aproximadamente el 25-35% presentaban una sensibilidad baja/inferior a la media, dentro de una sensibilidad media se encontraban un 41-47% y, por último, un 20-35% manifestaban una alta sensibilidad (Pluess et al., 2018). Otro estudio encuentra unas proporciones similares: 29% baja sensibilidad, 40% sensibilidad media y 31% alta sensibilidad (Lionetti et al., 2018). Estos análisis sugieren que estas agrupaciones se mantienen consistentes en todas las edades.

Gracias a los resultados de diversos estudios se puede definir a las Personas Altamente Sensibles a través de una serie de características esenciales. Una de ellas es la capacidad de procesamiento sensorial y cognitivo de forma más profunda e intensa, mencionado anteriormente, - “*depth of processing*” en inglés - (E. Aron, 2006; Pardo, 2018). Como consecuencia muestran una tendencia hacia la hiperreflexión, sin llegar a tener las connotaciones negativas de la rumiación y, por ello, no suelen tomar decisiones precipitadas ya que tienden a considerar todas las implicaciones de sus actos a gran escala (Pardo, 2018). De igual manera, esta forma de procesar la información sensorial puede manifestarse, por ejemplo, como una gran apreciación de la belleza y el arte y/o lo filosófico, que les afecte más la cafeína si no están acostumbrada a ella, la sensación de dolor o de agobio, etc. Asimismo, son fácilmente sobreestimulados ante diferentes estímulos como la luz, los ruidos, los olores, las expresiones faciales, etc. ya que presentan umbrales sensoriales más bajos y manifiestan una mayor sensibilidad para los estímulos sutiles como los matices o detalles, los cambios de humor de otras personas... (Aron y Aron, 1997; E. Aron, 2004; A. Aron et al, 2010). Por consecuente, las personas altamente sensibles necesitan descansar, desconectar o tomarse un tiempo de tranquilidad con mayor frecuencia que el resto de la población para recuperarse de la estimulación ambiental que les puede llegar a provocar agotamiento. Este desgaste emocional y cognitivo provoca que presenten más necesidad de dormir según la información que hayan captado durante el día (Pardo, 2018). El último aspecto esencial que deben exhibir las PAS, según Pardo (2018) es “alta reactividad emocional ante los estímulos y también presentar una gran empatía por los sentimientos ajenos”. Por lo que suelen evadir las mentiras, la agresividad, la manipulación o herir intencionadamente a otra persona. Pueden llegar a irritarse y/o tener conductas bruscas o violentas como el resto de los individuos, aunque muestran rápidamente arrepentimiento de esto. Sin embargo, este último rasgo también conlleva la posibilidad de desarrollar dependencia emocional hacia los demás o que el cuidado que ponen en sus relaciones afectivas pueda llegar a abrumar a los demás, resultándoles excesivos sus comportamientos o demandas de cercanía (Pardo, 2018).

Los seres humanos mostramos una tendencia de recordar o fijarnos más en los aspectos o emociones negativas, un sesgo de responder con más fuerza a los estímulos negativos (Fredrickson, 1998; Rozin y Royzman, 2001). A pesar de esto, las investigaciones muestran que las PAS son más propensas a presentar mayor susceptibilidad a experiencias y emociones con valencia positiva como negativa, pero especialmente a los estímulos positivos (Aron y Aron, 1997; Jagiellowicz et al., 2016).

Varios estudios indican la existencia de la interacción de las PAS - su procesamiento sensible -, la falta de cuidado parental y el aumento de riesgo de padecer ansiedad y/o depresión como consecuencia. En cambio, cuando los/as niños/as y adolescentes altamente sensibles han vivido una infancia feliz no manifiestan mayor reactividad que las personas no altamente sensibles de padecer estos trastornos (Liss et al, 2008). Estos estudios no asumen que los individuos que han vivido infancias felices no presenten síntomas de depresión a lo largo o en algún punto de sus vidas, ni que aquellos que han vivido infancias infelices o sin apoyos vayan a padecer algún problema de salud mental. Siempre se ha de tener en consideración que influyen muchos factores y acontecimientos para la presentación de estos trastornos.

La conceptualización y la definición de la adolescencia, al igual que las consecuencias severas que puedan conllevar, influye en el enfoque de las leyes, políticas y programas destinados a ellos, destinados a protegerlos y fortalecerlos. El rango de la adolescencia, siempre muy debatida, era de los 10 a los 19 años pero actualmente los patrones de crecimiento, los roles y las características de las transiciones de etapas son muy diferentes.

Por consiguiente, se empieza a considerar una definición más amplia que incluya una comprensión popular de esta fase de la vida, más adaptada a los tiempos contemporáneos, con un rango de edad que comprende desde los 10 años (o antes, considerándose adolescencia temprana) hasta los 24 años (adolescencia tardía o jóvenes) (Sawyer et al., 2018).

Como se ha mencionado antes, la adolescencia es una etapa crítica en la cual es importante que tengamos en cuenta las habilidades emocionales por las exigencias, tanto internas como externas, de los distintos contextos a los que deben hacer frente los adolescentes. Los adolescentes entre 12 y 15 años pasan por una complejidad de cambios y variedad desde lo físico hasta lo cognitivo pasando por el nivel social incluido (Del Barrio y Moreno, 2000). A nivel cognitivo, se vuelven más reflexivos, desarrollan más capacidad para anticipar las consecuencias en general, entienden y comprenden mejor los problemas. Es una etapa que se diferencia mucho de la niñez y avanza para asemejarse cada vez más a la adultez (Delval, 2004), es decir, es una etapa de transición de la vida entre la infancia y la edad adulta.

Teniendo en cuenta que aproximadamente un 30% de los adolescentes presentarán una alta sensibilidad, cabe mencionar cómo esto les puede afectar en su educación y forma de trabajar. Hablando en términos generales a nivel cognitivo la sensibilidad por dar ese énfasis en la captación de los detalles les puede permitir comprender antes dónde reside el fallo o el éxito de algo, como por ejemplo podría ser en proyectos académicos o laborales. Además, este hincapié en los detalles provoca que desarrollen concienzudamente sus tareas, llegando a no permitirse presentar un trabajo mal hecho en muchas ocasiones. Buscan la calidad en el fondo y en las formas. Son -o pueden ser- capaces de percibir conexiones entre elementos que conforman un sistema complejo, como la estructura de un idioma, el lenguaje musical, la evolución histórica de una ideología... Asimismo, presentan una tendencia a posponer trabajos que les resultan desagradables, que impliquen límites y plazos fijos o que sigan un esquema demasiado cerrado. Esto se debe a su manera sentimental de razonar, “no por la necesidad de razonar lógica y objetivamente” (Pardo, 2018). Sin embargo, esto se conoce por las numerosas investigaciones en adultos, ¿se prevé las mismas “consecuencias” en los adolescentes?

Todos estos cambios quedan reflejados a nivel social, es decir, el adolescente hace frente a nuevas demandas sociales, en variados contextos, que antes no tenía que hacer. Se enfrentan a un cambio en el contexto académico muy importante al entrar a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esto conlleva una transformación de la metodología de trabajo que conocían, con la cual estaban más familiarizados, y un aumento de las exigencias. Este cambio de etapa educativa implica un incremento considerable del número de interacciones con los iguales, siendo más complejos, variados y estables. Además, crece su autonomía ya que el control de los padres, por lo general, sobre la elección de relaciones interpersonales disminuye (Del Barrio y Moreno, 2000). Aparece la preocupación por el rechazo de los/as compañeros/as ya que el grupo de iguales se vuelve cada vez más importante, acompañado con la búsqueda de la identidad propia (Coleman, 2010). Los adolescentes afrontan las decisiones de sus familias y buscan apoyo emocional en su grupo de iguales. En muchas ocasiones, esto es percibido por los familiares como una desvinculación afectiva (Del Barrio y Moreno, 2000).

Por otra parte, ha habido un incremento de las tasas de trastornos depresivos durante la infancia como en la adolescencia (Collishaw et al., 2004). Los diferentes síntomas de depresión en la adolescencia se asocian a dificultades sociales, académicas y de salud física. Además, tiende a ser un predictor de una depresión mayor posterior en la etapa adulta (Aalto-Setälä et al., 2002). La adolescencia, ya de por sí, es una etapa que por los diversos cambios se corre el riesgo de manifestar algún tipo de malestar, pudiendo afectar en el rendimiento académico como en sus relaciones, etc... A esto debemos sumarle las consecuencias que puede conllevar, positivas o negativas, asociadas a la alta sensibilidad.

En adultos se examinó, en un estudio realizado por Benham (2006), la relación entre el procesamiento altamente sensible, la ansiedad percibida y la manifestación de sintomatología (de mala salud). Los resultados indicaron que la alta sensibilidad al procesamiento sensorial se asocia con una mayor percepción de estrés y síntomas más frecuentes de mala salud. Los análisis de regresión de regresión jerárquica sugieren que la sensibilidad es un predictor de salud más poderoso que el estrés autopercebido. Una explicación que da este autor es que las PAS son más conscientes de los síntomas somáticos y ponen mayor atención a las sensaciones fisiológicas pequeñas o secundarias que el resto. Otros autores, proponen que la correlación se puede deber porque las PAS experimentan mayores niveles de ansiedad. (Pfeiffer y Kinnealey, 2003). De igual modo, bajo la presión de realizar una tarea concreta las PAS ejecutaron dicho ejercicio de manera más rápida y precisa sin embargo terminaron con un nivel de ansiedad percibido (a través de un autoinforme) más elevado que el grupo control de personas no altamente sensibles (Gerstenberg, 2012).

Por otra parte, algunos autores como Brindle et al. (2015) sugieren que las estrategias de regulación emocional (la capacidad de ajustar la intensidad y la duración de las reacciones emocionales) median la relación entre el SPS y los síntomas de ansiedad, depresión y estrés. Cuando las PAS experimentan repetidamente estados sensoriales aversivos se ven repercutidos en su conciencia general y aceptación de los estados internos, así como en la confianza de que uno puede regularlos, lo que a su vez provoca emociones negativas. Mientras otros investigadores ponen el énfasis en la reactividad cognitiva (entendida como los pensamientos disfuncionales y el proceso de pensamiento desadaptativos como rumiación, evitación, supresión etc.) como el aspecto relevante para entender el vínculo entre el SPS y la ansiedad o angustia psicológica (Bratholm Wyller et al., 2018).

Conociendo los efectos perjudiciales de la ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental, así como el aumento de la aparición de estos en las poblaciones de adolescentes, se destina muchos esfuerzos sustanciales hacia la prevención en los colegios e institutos a través del fomento, promoción e impulso de habilidades de afrontamiento adaptativas y competencias relacionadas (Sutton, 2007). ¿Sería importante que en los diferentes programas e intervenciones psicopedagógicas se tuviera en cuenta la sensibilidad de los adolescentes? ¿ayudaría conocer los efectos de la alta sensibilidad en esta población para que no desarrollen problemas de salud mental?

Es importante destacar, asimismo, que algunos de los factores de la sensibilidad del procesamiento sensorial se relacionan con síntomas del autismo y la alexitimia. La facilidad en la estimulación/sobreestimulación y el umbral bajo sensorial se relacionan con habilidades sociales pobres, atención al detalle y dificultades en la comunicación, es decir, con algunos síntomas del autismo. De igual manera, se relacionan con síntomas de alexitimia como la dificultad de descripción e identificación de sentimientos. Sin embargo, aquellos individuos con alta sensibilidad a la estética (otro factor de SPS) eran menos probables a tener un pensamiento orientado hacia el exterior (componente de la alexitimia) y aún menos

probabilidad de tener problemas de comunicación (Liss et al., 2008). La revisión de Ghannizadeh (2011) refiere que es más común que los/as niños/as con TDAH presenten problemas relacionados con el procesamiento sensorial que el resto de sus iguales sin este trastorno. Sin embargo, la relación de la SPS con estos diferentes trastornos queda aún por aclarar, necesita ser estudiado más a fondo.

Todo esto destaca la importancia de poner atención a la sensibilidad de los/as niños/as y adolescentes en los colegios e institutos ya que puede desembocar a problemas más graves (como ansiedad, depresión...) o puede conllevar falsos diagnósticos como el TDAH, dislexias, TEA, etc. (Webb, 2000).

## 1.2. Teorías y nomenclatura

Se ha mencionado en el apartado anterior brevemente que al SPS se le ha denominado de maneras diferentes antes de que Aron acuñara el término y de la integración de este concepto con otras teorías posteriores, como la de Pluess (2015). Por lo tanto, en este apartado se explicará este concepto desde las diferentes perspectivas y teorías.

La sensibilidad de procesamiento sensorial (SPS) de Aron se ha ido explicado a lo largo del apartado anterior (definición, escalas, PAS, rasgos...) por lo que no se volverá a describir en este apartado junto al resto de las teorías, pero se cuenta para la revisión sistemática como una perspectiva más.

### 1.2.1. *Sobreexcitabilidad*

La *Teoría de la Desintegración Positiva* (TDP) fue desarrollada por Dąbrowski en los años 60 para describir patrones y explicar procesos internos del desarrollo humano, considerándose también una teoría del desarrollo de la personalidad (Laycraft, 2019). Esta teoría explica que hay cinco niveles de desarrollo. En cada uno de ellos se debe pasar por una desintegración, es decir, por un proceso que puede ser desde una “turbulencia emocional” hasta la quebrantación de estructura de la personalidad (Dąbrowski, 1964) para pasar al siguiente nivel superior. De manera que el “estrés” que sufre el individuo se considera positivo, así como necesario para un mayor desarrollo. Además, destaca el papel de las emociones para el crecimiento (Laycraft, 2019).

Dąbrowski define la *sobreexcitabilidad* como “la capacidad de respuesta superior a la media a los estímulos, que se manifiesta ya sea por excitabilidad psicomotora, sensual, emocional (afectiva), imaginativa, intelectual o la combinación de estas” (Dąbrowski, 1972, p. 303). La psicomotora se manifiesta como un extra de energía (gestos animados...) y nerviosismo (tics, impulsividad, morderse las uñas...); la sobreexcitabilidad sensual se puede manifestar de varias formas como un gran interés por la ropa o la moda en general, la imagen, etc. y un aumento de la experiencia de los placeres sensuales; la emocional también tiene gran diversidad a la hora de manifestarse abarcando preocupación por la muerte, ansiedad, miedo, sentimientos extremos, fuerte memoria afectiva...; la imaginativa engloba “soñar despierto”, un buen uso de las metáforas, tener mucha fantasía e invención entre otras cualidades que pueden llevar a que el individuo se distraiga con frecuencia, presente una atención dispersa, etc.; y, por último, la sobreexcitabilidad intelectual se manifiesta más como esfuerzo y esmero por la comprensión, la exploración de lo desconocido, apreciación por la verdad..., se asocia a una actividad mental más intensa y acelerada (Mendaglio y Tillier, 2006). Si el individuo manifiesta sobreexcitabilidad emocional, imaginativa e intelectual hay mayor posibilidad

de un desarrollo muy rico y una buena creatividad. Además, en los últimos años, la teoría se ha aplicado a la rama de la educación para los individuos superdotados, incluyendo la comprensión de su desarrollo (Laycraft, 2019).

### ***1.2.2. Susceptibilidad diferencial***

Belsky (1997), desde una perspectiva evolutiva, desarrolló una teoría que describe cómo ciertos individuos son más maleables y susceptibles a las influencias del ambiente para bien y para mal (“*for better and for worse*”). Son personas más susceptibles a las secuelas positivas del desarrollo en un entorno con apoyo como a las consecuencias negativas que se pueden desarrollar asociadas a un ambiente negativo. En cambio, aquellos fuera de este grupo (es decir, los menos susceptibles) se ven afectados en menor medida independientemente del ambiente o de la crianza. Belsky se centra más en la susceptibilidad de los niños/as a las consecuencias (negativas y positivas) de la crianza de los padres y madres. En conclusión, evidencia la diversidad en la susceptibilidad, poniendo especialmente el foco en los niños y considerando que existe un grupo más vulnerable a los efectos negativos de los entornos de riesgo y a los positivos de los ambientes de apoyo (Belsky, 1997; Belsky et al, 2007).

### ***1.2.3. Sensibilidad biológica al contexto***

Este concepto queda englobado dentro del modelo de desarrollo de plasticidad fenotípica de Boyce y Ellis (2005). Estos investigadores explican que la sensibilidad biológica al contexto - “*biological sensitivity to context*” (BSC) - es la respuesta reactiva neurobiológica a una situación de estrés, que puede variar enormemente entre individuos. La respuesta exagerada se ha considerado desadaptativa, pudiendo en el futuro desembocar en un mayor riesgo de trastornos de la salud física y mental. Sin embargo, estos autores apuestan que una alta sensibilidad biológica al contexto es una característica que ha conllevado ventajas en ciertos contextos sociales y ecológicos durante la evolución humana, siendo una forma de sensibilidad mejorada. Argumentan que, dada una situación o entorno altamente estresante, esta característica hace que haya un incremento en la vigilancia ante los peligros y/o amenazas y en consecuencia aumente la competencia adaptativa. A su vez, en situaciones o entornos altamente protectores provoca un aumento de la susceptibilidad a los recursos sociales y el apoyo ambiental (Boyce y Ellis, 2005). Esta teoría apoya que los niños/as altamente reactivos - orquídeas como lo llaman dentro de esta perspectiva - se ven más favorecidos cuando se encuentran en un ambiente de apoyo y crianza. Sus estudios declaran que este tipo de fenotipo puede estar asociado a tener efectos protectores bajo condiciones ambientales específicas, y generar resultados normativos o incluso positivos para la salud en lugar de dañinos/desadaptativos (Ellis y Boyce, 2008).

### ***1.2.4. Sensibilidad ambiental***

Esta perspectiva, desarrollada por Pluess en 2015, integra los diferentes conceptos de los autores anteriores (la SPS de Aron - que pasaría a ser un rasgo de temperamental/de personalidad -, susceptibilidad diferencial de Belsky y la sensibilidad biológica al contexto de Joyce y Ellis) en un único marco teórico: el de la *sensibilidad ambiental*. Según el autor el objetivo no es reemplazar las teorías sino combinar diferentes aspectos que ofrecen para obtener una perspectiva amplia y completa. De acuerdo con la sensibilidad ambiental, cada individuo tiene una capacidad diferente para percibir y procesar información sobre el entorno por las diferencias neurobiológicas en el cerebro, explicadas en parte por factores genéticos. Por ello, se le da importancia a estos factores, pero sin olvidar que la sensibilidad ambiental está determinada asimismo por el contexto del desarrollo (especialmente el desarrollo temprano). Tanto la genética como el ambiente influyen en las diferencias individuales de la

sensibilidad ambiental. La hipótesis del autor es que la sensibilidad ambiental está impulsada por muchos mecanismos que acaban reflejándose en el sistema nervioso central y acabe afectando a otros factores. Por ejemplo, un aumento de la sensibilidad del sistema nervioso central (como respuesta a factores del entorno) puede llevar a una alta reactividad al estrés como resultado fisiológico y una emocionalidad negativa como resultado o manifestación psicológica. El concepto clave de la sensibilidad ambiental reside en que las diferencias individuales surgen por varios factores, no solo por uno exclusivo, como puede ser la combinación de una variedad de genes y rasgos temperamentales o de la personalidad (Pluess, 2015).

En cuanto a los tipos de sensibilidad, esta teoría describe que en ausencia de una genética que te predisponga a la sensibilidad - genes de sensibilidad lo denomina - entonces la sensibilidad ambiental será baja independientemente del ambiente o la calidad de este. En cambio, cuando sí hay genes de sensibilidad se pueden dar tres casos dependiendo del ambiente en el que se desarrolle el individuo: con un entorno neutral la sensibilidad, como respuesta, reflejará una sensibilidad más intensa (o un aumento de ella) tanto a influencias positivas como negativas (sensibilidad general); con un ambiente predominantemente desfavorable aumenta la sensibilidad hacia las amenazas y el peligro (vulnerabilidad); y en un entorno mayormente de apoyo entonces aumenta la sensibilidad ventajosa (*“vantage sensitivity”*) (Pluess, 2015).

### 1.3. Objetivos

Dado que se trata de un concepto relativamente nuevo es importante analizar a través de la revisión bibliográfica sistemática las investigaciones actuales sobre la sensibilidad en la adolescencia desde las diferentes teorías. El objetivo es describir mediante estudios recientes el concepto de sensibilidad en los adolescentes. Más específicamente cómo les afecta este rasgo e interpretar los resultados de los distintos estudios, valorando qué variables han decidido estudiar (éxito académico, bienestar emocional, depresión, ansiedad, etc.) y las consecuencias encontradas. De esta forma se propone una revisión de la evidencia científica de la asociación de la sensibilidad con otros aspectos fundamentales de la adolescencia y comprobar si se plantean intervenciones psicopedagógicas desde las diferentes perspectivas.

### 1.4. Metodología

La búsqueda de artículos relacionados con el tema de interés se llevó a cabo principalmente través de Google Scholar y ERIC (Institute of Education Sciences). Los términos empleados en búsquedas diferentes fueron los siguientes: “positive desintegration”, “sensory processing sensitivity”, “biological sensitivity to context”, “differential susceptibility” y “environmental sensitivity” junto con la palabra “adolescent” (p. ej.: “environmental sensitivity” AND “adolescent”). Dada la escasez de artículos en una de las bases de datos (Eric) y teniendo en cuenta la divulgación de la terminología Persona Altamente Sensible también se buscó: “highly sensitive adolescent”. Para una concreción mayor sobre el tema también se añadía el término “education”.

Asimismo, se establecieron criterios de inclusión y de exclusión para delimitar la búsqueda y obtener las publicaciones que se ajustaran a los objetivos. Los criterios de inclusión utilizados fueron en ambas bases de datos: “Fecha de publicación: “2012-2021”

o “since 2012”, “Humans”, “Tipo de Fuente: Revista Científica”. Para excluir las publicaciones, los criterios fueron: la muestra únicamente son niños/as o adultos, revistas de educación no científicas, estudios con animales, comunicaciones de congresos, opiniones de experto, casos únicos o “study case”, estudios teóricos. Asimismo, se tuvieron que descartar aquellos artículos a los que no se podía acceder de ninguna forma o artículos repetidos y aquellos que no cumplieran con los objetivos de la revisión.

Los meses dedicados a la búsqueda de los artículos científicos fueron desde finales de abril hasta mayo (incluido) del 2021.

## Resultados

Los artículos resultantes de la revisión se muestran en la Tabla 1.

<b>Tabla 1</b>						
<b><i>Resumen de los estudios incluidos en la revisión sistemática</i></b>						
<b>Autores</b>	<b>Teoría</b>	<b>Muestra</b>		<b>Metodología</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones</b>
		Grupo	Edad			
<b>Mofield y Parker Peters (2015)</b>	Sobre- excitabilidad	N=130 (superdotados) ♀=68 ♂=62	11-14 años	Cuestionario para medir el perfeccionismo: Goals and Work Habits Survey (GWHS) Cuestionario para medir la sobreexcitabilidad: Overexcitability Questionnaire–Two (OEQ-II) Se mide relación mediante correlación de Pearson y regresión múltiple escalonada.	Preocupación sobre los errores: se encuentra correlación positiva entre esta variable y sobreexcitabilidad emocional que explica el 7% de la varianza en las puntuaciones de esta variable del perfeccionismo. Correlación positiva con sobreexcitabilidad intelectual. Estándares personales: sobreexcitabilidad emocional, imaginativa e intelectual explica el 20%	La sobreexcitabilidad emocional puede influir en el perfeccionismo sano/saludable y, en parte al no saludable, especialmente por la preocupación por los errores. Asimismo, el perfeccionismo sano se ve influenciado por una alta sobreexcitabilidad emocional, intelectual y una sobreexcitabilidad imaginativa baja. Por otro lado, el perfeccionismo no saludable se ve influenciado por una alta sobreexcitabilidad



Gómez-Rey De Diego, Alicia

de esta variable en el perfeccionismo. Duda de las acciones: la combinación de sobreexcitabilidad imaginativa y psicomotora predicen las puntuaciones de esta variable.

---

imaginativa (dudas de las acciones y crítica de los padres).

					<p>Correlación positiva con sobreexcitabilidad imaginativa, psicomotora, emocional e intelectual. Ningún modelo fue significativo para la variable expectativas de los padres. Critica de los padres: en parte explicado por la sobreexcitabilidad imaginativa y se encuentra correlación positiva entre ambas. Organización: la combinación de sobreexcitabilidad emocional e imaginativa explican el 15% de la varianza de las puntuaciones.</p>	
<b>Piirto y Fraas (2012)</b>	Sobre-excitantabilidad	N=114 total n=61 superdotados ♀=39 ♂=22 n=51 en formación profesional	Media del primer grupo: 15.9 años Media del segundo	Cuestionario: Overexcitability Questionnaire. Mediante ANOVA's probar las hipótesis formuladas comparando los 5 tipos de sobreexcitabilidad entre los dos grupos.	Sobreexcitabilidad psicomotora y sensual: no hubo diferencias significativas. Imaginativa: la media de los chicos superdotados es significativamente alta que la media de las estudiantes	No hubo diferencias significativas en las puntuaciones de sobreexcitabilidad psicomotor, sensual y emocional. En cuanto a las puntuaciones en la imaginativa e intelectual: los promedios de los estudiantes

		(“vocational schools”) ♀=25 ♂=27	grupo: 16 años		de F.P y que las chicas superdotadas. Emocional: La media de los chicos superdotados era más alta que el de las chicas pero no significativamente bajo el criterio (0.1). Intelectual: los chicos superdotados tenían puntuaciones más altas (significativamente) que las chicas superdotadas.	chicos superdotados fue significativamente más alto que el de las chicas superdotadas y estudiantes de F.P.
<b>Daw et al. (2013)</b>	Susceptibilidad diferencial (relacionado con el gen 5HTTLPR)	N= 14,560 datos que provienen del Estudio Longitudinal Nacional de Salud de los Adolescentes	Media = 16.4 años (rango 11-22 años)	Se investiga la relación/influencia del gen 5HTTLPR con las conductas de fumar y consumir alcohol y la escuela. Estadísticos: ANOVAs y modelos de regresión.	La presencia de más alelos 5HTTLPR*S' se asocia con una curva de respuesta más pronunciada a niveles más altos de tabaquismo y bebida a nivel escolar. Aquellos con más alelos S' tienen tasas más bajas de tabaquismo y consumo de alcohol habituales en escuelas con un nivel bajo de consumo en estas dos acciones. Sin embargo, tienen niveles y tasas más altas (en comparación con aquellos estudiantes con menos de estos alelos)	Los niveles contextuales de las conductas de fumar y beber están relacionados con el tabaquismo y la bebida a niveles individuales; el efecto es más fuerte para aquellos con más alelos del gen 5HTTLPR. Se explica mejor la influencia ambiental al tener en cuenta la variación genotípica y viceversa, especialmente en el comportamiento de beber en adolescentes. Aquellos con más alelos de este gen tenían más probabilidad de ajustarse y

					cuando se encuentran en escuelas con alto nivel de tabaquismo y alcoholismo a nivel general.	adoptar los patrones de fumar y beber de los estudiantes a su alrededor, en comparación con los adolescentes con menos alelos.
<b>Boterberg y Warreyn (2016)</b>	Sensibilidad del procesamiento sensorial	N=235 cuidadores/as (“caregivers”) de niños/as y adolescentes. Dos grupos: control y el grupo con un alto SPS.	Rango entre 3 - 16 años.	Informe de los familiares: los cuidadores responden a la escala HSPS (Highly Sensitive Person Scale) de 23 ítems junto con preguntas sobre los problemas de sus hijos/as en el funcionamiento diario. Análisis estadístico: chi-cuadrado y prueba t de Student.	Diferencias en los problemas referidos entre el grupo con alta SPS y grupo control: en el grupo con un alto nivel en SPS hubo más niños/adolescentes con síntomas físicos médicamente inexplicables, problemas para conciliar el sueño, volver a quedarse dormido y problemas de alimentación. Proporcionalmente hubo menos individuos en el grupo con una alta SPS que mentían y engañaban regularmente o a veces, según informar sus cuidadores. No hubo diferencias en el resto de variables relacionados con los problemas diarios.	Una alta SPS se asocia con problemas más internalizantes y menos problemas externalizantes. El factor de “reacción exagerada a los estímulos” está relacionada con más síntomas físicos médicamente inexplicables, más problemas para dormir, comer y beber. El factor de “profundidad del procesamiento” se asocia a los síntomas físicos inexplicables y más problemas para dormir.

<b>Imura (2021a)</b>	Sensibilidad ambiental	N=114 ♀=71 ♂=43	Media= 18 años	<p>Papel de la SPS del adolescente en el contexto de los eventos de la vida semanal y el bienestar socioemocional semanal.</p> <p>Cuestionario para medir SPS: Highly Sensitive Child Scale Japanese versión (J-HSCS).</p> <p>Responder preguntas sobre dos eventos sorprendentes que habían experimentado y evaluar el impacto subjetivo (positivo o negativo)</p> <p>Cuestionario sobre el bienestar socioemocional: World Health Organization's five-item Well-Being Index (WHO-5).</p> <p>Análisis estadístico: análisis de regresión.</p>	<p>El análisis revela que los datos sacados durante los cuatro puntos de tiempo (se pasaron los cuestionarios una vez por semana siendo un total de 4 semanas) se ajustan al modelo de sensibilidad ventajosa como al diátesis-estrés.</p> <p>Los datos de las semanas 2 y 3 apoyan más el modelo de diátesis-estrés, haciendo que la sensibilidad funcione como una vulnerabilidad al experimentar muchos acontecimientos negativos.</p> <p>Los adolescentes con baja sensibilidad mostraron mayor resiliencia independientemente de los eventos.</p> <p>Los adolescentes con alta SPS tenían más probabilidad de verse afectados por eventos negativos y positivos. Al verse afectados por los</p>	<p>Los adolescentes con alta sensibilidad tienen más probabilidades de verse afectados por acontecimientos vitales positivos recientes que aquellos con baja sensibilidad. Esto puede contribuir positivamente a su bienestar socioemocional actual.</p> <p>Sin embargo, la interacción entre Susceptibilidad y vida varía mucho de una semana a otra.</p>
----------------------	------------------------	-----------------------	----------------	--	--	--

					positivos, aumentaba su bienestar emocional.	
<b>Iimura (2021b)</b>	Sensibilidad ambiental	N=441 ♀=237 ♂=204	Media= 18 años	Investigar cómo la SPS y la resiliencia en los adolescentes se relaciona con la angustia inducida por COVID-19. Cuestionario para medir SPS: J-HSPS. Cuestionario para la resiliencia: Brief Resilience Scale. Cuestionario para el estrés: COVID Stress Scale. Análisis estadístico: estadísticos descriptivos, coeficiente de correlación y análisis de mediación.	La SPS se correlaciona negativamente con resiliencia y positivamente con el estrés inducido por COVID-19. Resiliencia correlaciona negativamente con el estrés. Los modelos que no incluían al mediador: la SPS se asoció positivamente con el estrés. Incluso con mediadores cuanto mayor es la sensibilidad mayor es el nivel de estrés. El análisis de mediación demuestra que la resiliencia amortigua la relación negativa entre la SPS y el estrés por COVID-19.	Se destaca que una mayor sensibilidad no equivale necesariamente a vulnerabilidad si se puede mejorar la resiliencia del adolescente.
<b>Iimura y Kibe (2020)</b>	Sensibilidad ambiental	N=411 ♀= 206 ♂= 206	Al comienz o tienen entre 14-15 años	Estudio longitudinal. Cuestionario para medir SPS: J-HSCS. Cuestionario para medir el estado afectivo y la	Las subescalas del cuestionario HSCS correlaciona tanto con la positiva y negativa emocionalidad y afecto. A	Los adolescentes altamente sensibles refieren un mayor aumento en su bienestar después de la transición escolar (“junior high school

			<p>(“junior high school”) y la segunda vez 15-16 años (“high school”).</p>	<p>motivación de las conductas: Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) y BIS/BAS Scales. Cuestionario sobre el ambiente escolar: Perceived Change in School Environment (PCSE) Cuestionario sobre el bienestar socioemocional: WHO-5. Análisis estadístico: análisis factorial, error cuadrático medio, criterio de información de Bayes y de Akaike, correlación bivariada. Para un segundo estudio: ecuación estructural para estudios longitudinales y regresión.</p>	<p>mayor facilidad de excitabilidad y bajo umbral sensorial se asocian con un mayor BIS (motivación para evitar resultados aversivos) y NA (afecto negativo). Una mayor sensibilidad por lo estético se asocia con mayor BAS (motivación para abordar resultados orientados a objetivos) y PA (afecto positivo).</p>	<p>to high school”), correspondiente a su cambio ambiental percibido. Los adolescentes con baja sensibilidad no mostraron tal mejora del bienestar. Esto evidencia susceptibilidad de los adolescentes a las influencias ambientales y la importancia de considerar las diferencias individuales en el contexto de transición escolar. Los resultados del segundo estudio respaldan la sensibilidad ventajosa como marco para explicar el desarrollo del bienestar socioemocional a lo largo de la transición escolar.</p>
<b>Kibe et al. (2020)</b>	Susceptibilidad diferencial	N=407 ♀= 215 ♂=192	Entre 15-16 años	Se desarrolla una intervención educativa sobre resiliencia cultural (programa SPARK) y se examina	Un mayor nivel de sensibilidad mostró una asociación negativa con la autoestima, la autoeficacia	Los adolescentes altamente sensibles se benefician más de la intervención, con mayor plasticidad, lo que

---

cómo afecta a los adolescentes según la sensibilidad del procesamiento sensorial (J-HSCS). Para probar la eficacia de la intervención se mide nivel de resiliencia (Bidimensional Resilience Scale), autoestima (Rosemberg Self-Esteem Scale), autoeficacia (General Self-Efficacy Scale) y depresión (Birlson Depression Self-Rating Scale for Children) antes, después y a los tres meses posteriores de la intervención. Análisis: correlación bivariada, modelo de curvas latentes de crecimiento, ANOVA.

y una asociación positiva con la depresión. Los resultados de los estadísticos confirman que los adolescentes, tanto chicos como chicas, altamente sensibles, refieren niveles significativamente más bajos de autoestima, autoeficacia y un nivel más alto de depresión. Tras la intervención refieren mayor tasa de cambio positivo. Los chicos altamente sensibles refieren niveles significativamente más bajos de resiliencia al inicio del estudio. Los resultados post-hoc sugirieron los/as adolescentes con mayor sensibilidad refieren niveles más bajos de autoestima al inicio del estudio, sin embargo, estos mostraron mayores mejoras en las puntuaciones de

respalda la perspectiva de susceptibilidad diferencial. Las conclusiones de los efectos de moderación de la SPS destacaron la importancia de considerar las diferencias individuales al implementar una intervención de enfoque universal.

---



					autoestima después del programa de intervención.	
<b>Pluess y Boniwell (2015)</b>	Sensibilidad ambiental	Grupo de tratamiento n=166 (solo mujeres) Grupo control n=197 (solo mujeres)	Media = 11.4 años	Investigar si la SPS (HSCS) es un moderador en la eficacia de una intervención educativa (programa SPARK) dirigida a la prevención de la depresión (Center for Epidemiologic Studies Depression scale, CESD). Análisis: modelo lineal jerárquico (análisis de la curva de crecimiento), prueba t de Student.	El grupo con alta SPS no difirió del grupo con baja SPS en la evaluación previa y posterior, pero tuvo una depresión significativamente menor en la evaluación a los 6 meses y a los 12 meses. Al compararlo a los 12 meses de la intervención, el grupo control y el grupo con baja SPS no muestran diferencias entre sí mientras que las chicas con una alta SPS tuvieron puntuaciones más bajas de depresión.	La SPS predijo significativamente la respuesta al tratamiento de un programa de prevención de la depresión en una muestra de chicas de un entorno económicamente desfavorecido. La intervención tuvo un efecto positivo en las chicas altamente sensibles pero no fue efectivo en las chicas con baja sensibilidad.
<b>Rudolph et al. (2020)</b>	Susceptibilidad diferencial y sensibilidad biológica al contexto	N= 45 (chicas)	Media = 15 años	Calidad de la relación padre-hijo: Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA). Síntomas de depresión: Short Mood and Feelings Questionnaire (SMFQ).	Los resultados confirmaron que la sensibilidad neuronal modera la relación padre-hijo a los síntomas depresivos: mientras que las chicas más sensibles experimentaron diferentes niveles de síntomas	El aumento de sensibilidad neuronal de las chicas durante la adolescencia no es determinante para manifestar una mayor angustia emocional, aunque influye. Se destaca la naturaleza de compleja de las diferencias

				Resonancia magnética, que se analizaron mediante el mapeo paramétrico estadístico. Análisis: modelo lineal general.	depresivos dentro de relaciones estresantes en comparación con las de apoyo. Las chicas menos sensibles no respondieron emocionalmente a la calidad de las relaciones con sus padres.	individuales y sus implicaciones para la adaptación del desarrollo.
<b>Tillmann et al. (2018)</b>	Sensibilidad ambiental	Primer estudio n=301 Segundo estudio n=406	Media del primer estudio = 16 años Media del segundo estudio = 14.7 años	Primer estudio: investigar propiedades psicométricas de la escala HSP en muestra de estudiantes alemanes. Análisis: análisis factorial exploratorio. Segundo estudio: investigar la relación con variables relacionadas con la escuela (BFQ, interés académico, adaptación y bienestar, rendimiento académico).	Primer estudio: las pruebas sugieren un modelo de dos factores (apertura sensible –“sensitive openness”- a los estímulos y sobreexcitabilidad/afecto negativo de la sobreestimulación), además correlacionan. Segundo estudio: apertura sensible se correlacionó positivamente con Apertura (BFQ) y el interés académico. Mientras sobreexcitabilidad se relacionó positivamente con Neuroticismo (BFQ). La correlación más positiva es entre el afecto negativo y sobreexcitabilidad, así	Los resultados demuestran que factores de la escala SPS no son idénticos a los rasgos del Big Five. Los niveles más altos en la SPS, especialmente en el factor sobreexcitabilidad, están relacionados con niveles más altos de afecto negativo y los estudiantes refieren valores más bajos en bienestar físico, psicológico y capacidad funcional en cuanto a la escuela. Además, se encuentra relación negativa entre SPS y la autoeficacia en el ámbito escolar.

					como con la escala SPS total. Correlaciones negativas entre el bienestar físico y psicológico, capacidad funcional y la SPS. Una correlación negativa menos significativa entre autoeficacia y la escala total de SPS.	
<b>Goldberg et al. (2018)</b>	Sensibilidad del procesamiento sensorial	N= 128 total Grupo control n= 66 Grupo con diabetes n= 62	Media grupo control = 16 años M. grupo con diabetes = 15 años	Se investiga si existe relación entre la SPS (HSPS) con enfermedades autoinmunes como la diabetes tipo 1 (DT1). Análisis: correlación, prueba t de Student, prueba de chi-cuadrado.	Los resultados muestran diferencias significativas en el nivel de la SPS entre los grupos de DT1 y el control: niveles más altos de sensibilidad en los adolescentes con DT1 en comparación con el grupo control.	Se encuentran niveles más altos de la SPS en el grupo con diabetes y una frecuencia significativamente mayor de individuos con alta SPS en este grupo.
<b>Wu et al. (2021)</b>	Sensibilidad del procesamiento sensorial	N=244	Entre 17-20 años (n=159) Entre 21-25 años (n=85)	Se investiga el papel de la SPS (HSCS) como moderador entre el estrés (Chinese Perceived Stress Scale) y depresión (Beck's Depression Inventory). Análisis: regresión múltiple y modelo de proceso de Gauss.	Los resultados muestran que "facilidad a la excitación" moderaba significativamente la relación entre el estrés percibido y la depresión. Las otras dos dimensiones (sensibilidad estética y umbral sensorial bajo) no moderaban este vínculo.	Los individuos con puntuaciones más altas en el factor "facilidad a la excitación" son más susceptibles al impacto del estrés percibido en los síntomas depresivos.

## Discusión y limitaciones

En general, los estudios encontrados comparten un hilo común: los resultados de sus investigaciones sugieren que la sensibilidad en los adolescentes es un rasgo a tener en cuenta y que se ven afectadas de una manera diferente y conlleva unas consecuencias en su bienestar. Además, esto queda apoyado ya que se analizan desde perspectivas diferentes, poniendo algunas de las investigaciones el énfasis más en la neurociencia, en la genética, en el entorno, en los componentes psicológicos/fisiológicos, etc., acaban proporcionando evidencia empírica de la existencia de la sensibilidad en los adolescentes y sus efectos variados. De esta forma, asimismo, se trata el concepto de manera más amplia y global.

Varios de los estudios (Iimura, 2021a; Iimura y Kibe, 2020) coinciden en que existe un lado positivo de la sensibilidad en los adolescentes: se ven más beneficiados por los sucesos positivos que experimentan en su vida y del ambiente de este tipo. Esto concuerda con otras investigaciones y estudios propuestos (Aron y Aron, 1997; Jagiellowicz et al., 2016; Pluess, 2017), llegando a hablar de la sensibilidad ventajosa conforme (Pluess, 2015). Esto puede conllevar que no sólo se enriquezcan de los ambientes positivos sino también de las intervenciones. Explican que la SPS es un predictor significativo de la respuesta a programas con enfoques preventivos y/o de intervención en los centros educativos, por ejemplo, vieron que el programa preventivo sobre la depresión dio resultados positivos en un grupo de chicas adolescentes altamente sensibles pero no en aquellas que presentaban una baja sensibilidad (Pluess y Boniwell, 2015) y en otra intervención los frutos se vieron tras un tiempo transcurrido, además se manifestaron cambios positivos en la autoestima de los adolescentes (Kibe et al., 2020). Por ello, estos hallazgos destacan la importancia tener en cuenta la sensibilidad de los estudiantes a la hora de crear programas de intervención o prevención en la educación, ya que si parece un factor a tener en cuenta para la efectividad de dichos proyectos.

Por otra parte, los resultados de la revisión destacan aspectos negativos atribuidos a este rasgo como la relación de la sensibilidad del procesamiento sensorial a problemas internalizantes como pueden ser los síntomas de ansiedad o depresión, menor autoestima y autoeficacia en lo académico, peor bienestar psicológico/físico en general, el malestar que ellos mismos perciben (que no tiene que manifestarse como síntoma fisiológico después) (Boterberg y Warreyn, 2016; Kibe et al., 2020; Tillman et al., 2018; Wu et al., 2021) o estar más preocupados por los errores que puedan cometer a nivel académico (Mofield y Parker Peters, 2015). Si los adolescentes altamente sensibles tienen mayor facilidad a distraerse se puede asumir que concentrarse en clase les resulta una tarea más difícil por el ruido constante, las distintas interrupciones, la carga social... y además no tienen tiempo para poder estar a solas en los centros educativos para, al menos, descansar y no sentirse abrumados por la sobrecarga. Esto podría, a la larga, conllevar un malestar general dentro de las escuelas y, como consecuencia, manifestar un rendimiento más bajo (Maher y von Hippel, 2005; Tillman et al., 2018). Además, los hallazgos ponen en evidencia que los adolescentes altamente sensibles se ven influenciados con mayor facilidad por eventos negativos como por ejemplo: el estrés por las circunstancias sanitarias creadas por el COVID-19 (Iimura, 2021b) y por el ambiente que les rodea como la relación con sus familiares (Rudolph et al., 2020) o el comportamiento “dañino” de sus compañeros de la escuela (Daw et al., 2013). Esta evidencia se ajustaría a la investigación de Slagt et al. (2018) que explica que los niños con alta sensibilidad se ven más afectados por estilos parentales. Igualmente, destaca la asociación entre la sensibilidad, la diabetes tipo 1 y el estrés generado de la

enfermedad, siendo de los pocos estudios que estudia esto. La relación que evidencia, junto con el resto de los hallazgos del resto de estudios de la revisión, podría implicar que los adolescentes más sensibles si estuvieran en una intervención enfocada en regular el estrés y vivieran en un ambiente positivo y de apoyo podrían reducir el riesgo de desarrollar esta enfermedad o de las consecuencias que conlleva una enfermedad crónica (Goldberg et al., 2018; Pluess y Boniwell, 2015).

Crear entornos adecuados y oportunos para los adolescentes altamente sensibles requiere que los adultos implicados en la vida de estos (como familiares, profesores, orientadores, etc.) entiendan las necesidades y las implicaciones de este rasgo para ayudarles y guiarles en su desarrollo en varias áreas – como en la autoestima, la disciplina

- y reconocer sus fortalezas en el carácter, es decir, educar sobre la sensibilidad de cada uno. Varios estudios utilizados en la revisión muestran que un ambiente positivo y de apoyo beneficia a estudiantes con niveles altos en este rasgo así como de intervenciones. Por ello, es vital que se dote de conocimientos sobre este campo a los educadores, así como de herramientas y métodos de enseñanza específicos para trabajar con este tipo de estudiantes (Baryła-Matejczuk et al., 2020). Según pasan los años la investigación científica sobre la sensibilidad comienza a expandirse por otros países más allá de Estados Unidos como Londres, Japón, China, Holanda, Polonia... En España, concretamente, la educación sensible lo conduce el grupo de investigación *FeRSE* (Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa) que proponen abordar este campo de estudio con un marco pedagógico: presentan varias líneas de investigación y programas de formación para diversos públicos como docentes, otros formadores, padres, estudiantes, etc. (Martínez Domínguez et al., 2019).

Esta revisión cuenta con algunas limitaciones que han de mencionarse. Las publicaciones centradas en la sensibilidad (o alguna de sus características) específicamente en los adolescentes no son muy abundantes. La gran mayoría de los artículos publicados científicos suelen enfocarse en otras etapas como la adultez (las líneas de investigación de Aron y las que siguen esta corriente suelen ir en esta dirección) o en la infancia/desarrollo temprano (como los estudios centrados en las teorías de susceptibilidad diferencial o sensibilidad biológica al contexto). Los estudios dentro del marco teórico de la sensibilidad ambiental suelen ser los que más investigan la adolescencia. Sin embargo, no existen aún muchos estudios dado que se ha establecido en los últimos 6 años. Por ello, la gran limitación ha sido la escasez de estudios realizados exclusivamente con esta población – ya que se ha incluido en la revisión estudios con muestra con adolescentes aunque incluyeran otras edades aparte - y especialmente centrados en los ámbitos educativos o con variables educativas (como el rendimiento académico, autoeficacia, etc.) dado que actualmente suelen orientarse más a la rama clínica.

## 2. Conclusiones

Todavía se considera la sensibilidad como un concepto relativamente novedoso dentro del propio campo de la psicología y, más aún en el ámbito educativo. Las primeras décadas de investigación se han enfocado en gran parte en formar teorías y, en consecuencia, la mayoría de los artículos que se han ido publicando a lo largo de los años se centra en dar evidencia empírica a las bases de estas teorías.

A pesar de la alta difusión que se aprecia en las redes sociales, el interés popular por el tema y que, en los últimos años, cada vez hay más profesionales formándose en este campo no se

encuentran numerosos estudios que proporcionen pruebas sólidas que sugieran que este espectro de estudiantes se esté atendiendo en sus necesidades singulares.

Se encuentra una falta de propuestas científicas de intervención educativa para atender a las personas con este rasgo. La revisión descrita ha examinado que las diferencias individuales, dentro de la sensibilidad ambiental especialmente, pueden jugar un papel muy importante en el desarrollo socioemocional de los adolescentes. Por ello, como una de las perspectivas futura de trabajo se propone seguir ampliando esta línea de investigación. Especialmente se debe insistir en la importancia en el contexto educativo para que haya aún más evidencia para respaldar los hallazgos encontrados como los de Pluess y Boniwell (2015) o Kibe et al. (2020). Es vital que las líneas futuras de investigación puedan explorar las intervenciones educativas tanto en adolescentes altamente sensibles y crear actuaciones que ayuden a psicoeducar a los propios adolescentes de sus fortalezas, dado que esto significa atender a la diversidad, así como darles herramientas para prevenir otros problemas relacionados con la ansiedad, depresión, los derivados por la baja autoestima, mayor estrés, etc.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aalto-Setälä, T., Marttunen, M., Tuulio-Henriksson, A., Poikolainen, K., y Lonnqvist, J. (2002). Depressive symptoms in adolescence as predictors of early adulthood depressive disorders and maladjustment. *American Journal of Psychiatry*, *159*(7), 1235–1237. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.7.1235>
- Acevedo, B. P., Jagiellowicz, J., Aron, E. N., Marhenke, R., y Aron, A. (2017). Sensory processing sensitivity and childhood quality's effects on neural responses to emotional stimuli. *Clinical Neuropsychiatry*, *14*(6), 359-373.
- Aron, A., Ketay, S., Hedden, T., Aron, E. N., Rose Markus, H., y Gabrieli, J. D. E. (2010). Temperament trait of sensory processing sensitivity moderates cultural differences in neural response. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *5*(2- 3), 219–226. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq028>
- Aron, E. N. (2004). Revisiting Jung's concept of innate sensitiveness. *Journal of Analytical Psychology*, *49*, 337-367. <https://doi.org/10.1111/j.1465-5922.2004.00465.x>
- Aron, E. N. (2006). *El don de la sensibilidad: las personas altamente sensibles*. Obelisco.
- Aron, E. N., y Aron, A. (1997) Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*(2).
- Aron, E. N., Aron, A., y Davies, K. M. (2005). Adult shyness: The interaction of temperamental sensitivity and an adverse childhood environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*, 181–197. <https://doi.org/10.1177/0146167204271419>
- Aron, E. N., Aron, A., y Jagiellowicz, J. (2012). Sensory processing sensitivity a review in the light of the evolution of biological responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, *16*, 262–282.

- Baryła-Matejczuk, M., Artymiak, M., Ferrer-Cascales, R., y Betancort, M. (2020). The Highly Sensitive Child as a challenge for education – introduction to the concept. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 48, 51-62. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.05>.
- Belsky, J. (1997). Variation in susceptibility to rearing influence: An evolutionary argument. *Psychological Inquiry*, 8, 182–186.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., y van IJzendoorn, M. H. (2007). For Better and For Worse. Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6).
- Benham, G. (2006). The Highly Sensitive Person: Stress and physical symptom reports. *Personality and individual differences*, 40, 1433-1440. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.021>
- Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, È., Pérez- González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Boterberg, S., y Warreyn, P. (2016). Making sense of it all: The impact of sensory processing sensitivity on daily functioning of children. *Personality and Individual Differences*, 92, 80-86. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.022>
- Boyce, W. T., y Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary-developmental theory of origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17, 271-301. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050145>
- Bratholm Wyller, H., Bratholm Wyller, V. B., Crane, C., y Gjelsvik, B. (2018). The relationship between sensory processing sensitivity and psychological distress: a model of underpinning mechanisms and an analysis of therapeutic possibilities *Scandinavian Psychology*. Recuperado a partir de: <https://psykologisk.no/sp/2017/11/e15/>
- Brindle, K., Moulding, R., Bakker, K., y Nedeljkovic, M. (2015). Is the relationship between sensory-processing sensitivity and negative affect mediated by emotional regulation? *Australian Journal of Psychology*, 67(4), 214–221. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12084>
- Cava, M. J. (2013). El acoso escolar: cuando la escuela no es un lugar seguro. En. E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y profesionales*. Síntesis.
- Coleman, J. (2010). *The nature of adolescence*. Routledge.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R., y Pickles, A. (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1350–1362. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00335.x>.
- Dąbrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Little, Brown. Dąbrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. Gryf.

- Daw, J., Shanahan, M., Harris, K. M., Smolen, A., Haberstick, B., y Boardman, J. D. (2013). Genetic sensitivity to peer behaviors: 5HTTLPR, smoking, and alcohol consumption. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(1), 92–108. <https://doi.org/10.1177/0022146512468591>
- Del Barrio, C., y Moreno, A. (2000). *La experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Aique.
- Delval, J. (2004). *El desarrollo humano*. Siglo XXI de España Editores.
- Ellis, B. J., y Boyce, W. T. (2008). Biological Sensitivity to Context. *Current Directions in Psychological Science*, 17(3).
- Eysenck, H. J. (1981). *A model for personality*. Springer-Verlag.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Gerstenberg, F. X. (2012). Sensory processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increased in perceived stress. *Personality and Individual Differences*, 53, 496-500.
- Ghanizadeh, A. (2011). Sensory Processing Problems in Children with ADHD, a Systematic Review. *Psychiatry Investigation*, 8(2), 89. <https://doi.org/10.4306/pi.2011.8.2.89>
- Gilbert, K. E. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical psychology review*, 32(6), 467-481. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.005>
- Golberg, A., Ebraheem, Z., Freiberg, C., Ferarro, R., Chai, S., y Gottfried, O. D. (2018). Sweet and Sensitive: Sensory Processing Sensitivity and Type 1 Diabetes. *Journal of pediatric nursing*, 38, e35-e38.
- Iimura, S. (2021a). Highly sensitive adolescents: The relationship between weekly life events and weekly socioemotional well-being. *British Journal of Psychology*.
- Iimura, S. (2021b). Sensory-Processing Sensitivity and COVID-19 Stress in Adolescents: The Mediating Role of Resilience. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/2u6wq>
- Iimura, S., y Kibe, C. (2020). Highly sensitive adolescent benefits in positive school transitions: Evidence for vantage sensitivity in Japanese high-schoolers. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/kmxqs>.
- Jagiellowicz, J., Aron, A., y Aron, E. N. (2016). Relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(2), 185-199.
- Kagan, J. (1994). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. Basic Books.
- Kibe, C., Suzuki, M., Hirano, M., y Boniwell, I. (2020) Sensory processing sensitivity and culturally modified resilience education: Differential susceptibility in Japanese adolescents. *PLOS ONE*, 15(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239002>



- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., y Wilson, S. (2002) Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child development*, 73(4), 1151-1165. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>
- Laycraft, K. C. (2019). *Uncovering The Theory of Positive Disintegration. Theory Of Positive Disintegration as a Model of Adolescent Development*. Nucleus Learning.
- Lionetti, F., Arom, A., Aron, E. N., Burns, L.G., Jagiellowicz, J., y Pluess., M. (2018). Dandelions, Tulips and Orchids: evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive, and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(24). <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- Liss, M. Mailloux, J., y Erchill, M. J. (2008). The relationship between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression, and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 45, 255-259.
- Maher, A., y von Hippel, C. (2005). Individual differences in employee reactions to open- plan offices. *Journal of Environmental Psychology*, 25(2), 219-229. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.05.002>
- Martínez, B., Povedano, A., Amador L., y Moreno, D. (2012) Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28(3), 875-882.
- Martínez-Domínguez, L., Pedrosa, L., Hertfelder, C., Verde Trabada, A., y Muñoz Guitart, M. (2019). Plan General para la Educación Sensible por el carácter desde las competencias. Proyecto de Investigación y Desarrollo. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16989.56804>
- Mendaglio, S., y Tillier, W. (2006). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 68-87.
- Mofield, E. L., y Parker Peters, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0162353215607324>
- Pardo, R. (2018). *Personas Altamente Sensibles*. Desclée Brouwer. Bilbao.
- Pfeiffer, B., y Kinnealey, M. (2003). Treatment of sensory defensiveness in adults. *Occupational Therapy International*, 10, 175-184.
- Piirto, J., y Fraas, J. (2012). A Mixed-Methods Comparison of Vocational and Identified- Gifted High School Students on the Overexcitability Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(1), 3-34. <https://doi.org/10.1177/0162353211433792>
- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138-143.
- Pluess, M. (2017). Vantage sensitivity: Environmental sensitivity to positive experiences as a function of genetic differences. *Journal of Personality*, 85, 38-50.
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K., Krapohl, E., Aron, E. N., y Aron, A. (2018) Environmental sensitivity in children: development of the highly sensitive child scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54 (1), 51-70.

- Pluess, M., y Boniwell, I. (2015). Sensory-processing sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of vantage sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 82, 40-45.
- Rozin, P., y Royzman, E. B. (2001). Negativity bias, negativity dominance and contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 296-320. [https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504_2)
- Rudolph, K. D., Davis, M. M., Modi, H. H., Fowler, C., Kim, Y., y Telzer, E. H. (2020). Differential Susceptibility to Parenting in Adolescent Girls: Moderation by Neural Sensitivity to Social Cues. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, 30(1), 177–191. <https://doi.org/10.1111/jora.12458>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., y Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228.
- Slagt, M., Dubas, J. S., van Aken, M. A. G., Ellis, B. J., y Dekovic, M. (2018). Sensory processing sensitivity as a marker of differential susceptibility to parenting. *Devopmental Psychology*, 54(3), 543-558. <https://doi.org/10.1037/dev0000431>
- Smolewska, K. A., McCabe, S. B., y Woody, E. Z. (2006). A psychometric evaluation of the Higly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relations to the BIS/BAS and “Big Five”. *Personality and Individual Differences*, 40, 1269-1279.
- Sutton, J. M. (2007). Prevention of depression in youth: A qualitative review and future suggestions. *Clinical Psychology Review*, 27(5), 552–571.
- Tillman, T., El Matany, K., y Duttweiler, H. (2018). Measuring environmental sensitivity in educational context: a validation study with german-speaking students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(2). <http://doi.org/10.5539/jedp.v8n2p17>
- Webb, J. T. (2000). Mis-Diagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children: Gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional Defiant Disorder. Recuperado a partir de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448382.pdf>
- Weyn, S., Van Leeuwen, K., Pluess, M., Lionetti, F., Goossens, L., Bosmans, G., Van Den Noortgate, W., Debeer, D., Bröhl, A. S., y Bijttebier, P. (2021). Improving the measurement of environmental sensitivity in children and adolescent: The Highly Sensitive Child scale-21 item version. *Assessment*. <https://doi.org/10.1177/1073191120983894>
- Wu, X., Zhang, R., Li, X., Feng, T., y Yan, N. (2021). The moderating role of sensory processing sensitivity in the link between stress and depression: A VBM study. *Neuropsychologia*, 150.

## **La parentalidad positiva aplicada a la crianza y la educación. Una revisión narrativa.**

Ana Mendoza García y Francisco Javier Ortiz Muñoz

### **Resumen**

Desde la psicología, históricamente se ha abordado el estudio de la parentalidad y las relaciones familiares con gran interés. Existe un gran consenso a la hora de considerar a la familia como una entidad educativa, ya que es el agente socializador principal, y uno de los escenarios de aprendizaje por excelencia. En la actualidad, el concepto de familia se ha ido haciendo progresivamente más flexible, debido a los cambios sociodemográficos que han tenido lugar en las últimas décadas. Se ha ido desarrollando un nuevo enfoque, en el que las familias han abandonado los estilos educativos autoritarios, y se han ido transformando en sistemas de apoyo instrumental y afectivo para sus hijos/as. Este nuevo enfoque se ha construido desde la necesidad de disponer de un modelo de manejo de conducta en positivo con niños y adolescentes, que sea aplicable tanto en el hogar (parentalidad positiva) como en la escuela (disciplina positiva). Por ello, el objetivo de esta investigación es recoger y analizar los principios teóricos y prácticos del enfoque de la parentalidad positiva, así como abordar otros aspectos de interés acerca del mismo (instrumentos de evaluación, factores que pueden perjudicar el ejercicio de la parentalidad, y programas de intervención). Para ello, se realiza una revisión bibliográfica narrativa sobre la literatura científica publicada hasta la fecha, y se exponen los resultados. La mayoría de los programas psicoeducativos que se han encontrado proceden de contextos sanitarios, clínicos o sociales. Como aspecto a mejorar, se recomienda adaptar estos programas al contexto escolar, y utilizar la escuela como escenario de aprendizaje también para las familias. Se considera relevante destacar el papel que se desempeña desde Orientación Educativa en el acompañamiento profesional y emocional de los padres y de los educadores, y en la formación de éstos en materia de parentalidad y disciplina positiva.

**Palabras claves:** Parentalidad positiva, Competencia parental, Evaluación de competencias, Apoyo social parental, Programas parentales basados en evidencias.

## 1. Introducción

Desde la psicología, históricamente se ha abordado el estudio de la parentalidad y las relaciones familiares con gran interés. Una de las investigadoras pioneras en este campo es Diana Baumrind, quien realizó un estudio longitudinal a finales de los años 60 (Baumrind, 1966), que derivó en una primera clasificación de los estilos parentales de crianza: autoritario (mucho control y poca sensibilidad parental), democrático (equilibrio entre control y sensibilidad), y permisivo (poco control y mucha sensibilidad). Los resultados de este estudio permitieron afirmar que el estilo democrático era el que más favorecía el desarrollo cognitivo y social de los menores.

Estos trabajos se complementan con teorías clásicas como la Teoría del Apego de Bowlby (1989), que considera de extrema importancia la relación entre niño y cuidador en la primera infancia; la clasificación de los estilos de apego de Mary Ainsworth (1970); la Teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1986), que defiende que el ambiente en el que nos movemos es esencial en nuestro desarrollo vital; y la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), que propone que los niños desarrollan sus aprendizajes a través de las interacciones sociales, y destaca el papel de los adultos en el apoyo y organización de dichos aprendizajes.

Existen diferentes opiniones sobre en qué consiste una ‘crianza ideal’; estas opiniones pueden variar en función de la cultura a la que pertenezcamos, de nuestra clase social, de las prácticas educativas que tuviesen lugar en nuestra propia familia y escuela, y también en función de nuestras creencias personales. No obstante, existe un gran consenso a la hora de considerar a la familia como una entidad educativa, ya que es el agente socializador y escenario de aprendizaje por excelencia (Torío López, 2018).

En la actualidad, el concepto de familia se ha ido haciendo más flexible de forma progresiva, debido a diversos cambios sociodemográficos que han tenido lugar en las últimas décadas (descenso de la natalidad, aumento de la monoparentalidad, divorcios y reconfiguraciones familiares). En palabras de Torío López (2018): “La familia se entiende, cada vez más, como un sistema de apoyo instrumental y afectivo, a la vez que se van abandonando ciertas tendencias o formas de relación más autoritarias” (p. 20).

En el marco del desarrollo de este nuevo enfoque, en el año 2006, el Comité de ministros del Consejo de Europa emitió su Recomendación 19 a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva, definiendo así el concepto: “comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que además implica la fijación de límites sin recurrir a métodos violentos para que el niño pueda desarrollarse plenamente” (p.14). Desde el año 2009, en España se trabaja conjuntamente entre la universidad, el tejido asociativo y las instituciones gubernamentales para acercar la perspectiva de la parentalidad positiva al público general (Rodrigo, 2016).

Este enfoque se ha construido desde la necesidad de disponer de un modelo de manejo de conducta en positivo con niños y adolescentes, que sea aplicable tanto en el hogar (parentalidad positiva) como en la escuela (disciplina positiva).

La mayoría de los padres y madres desarrollan habilidades de crianza de forma intuitiva, sin tener necesariamente formación sobre desarrollo infanto-juvenil. Todo padre o madre desea cumplir de forma adecuada con el rol parental, pero es cierto que se trata de una tarea compleja y delicada. Los investigadores y profesionales relacionados con la educación familiar señalan que los padres y las madres se sienten, en ocasiones, solos en el cuidado y la crianza de sus hijos (Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez, 2008). En el desempeño profesional de la Orientación Educativa, el asesoramiento psicopedagógico a las familias y al profesorado constituye uno de los pilares fundamentales. Se contempla así a la

figura del Orientador Educativo como un recurso valioso en la formación y acompañamiento de las familias y los docentes en materia de parentalidad positiva, en todas las etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria).

### ***1.2. Metodología y estructura de la investigación***

Para la realización de este trabajo, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica narrativa sobre las prácticas de crianza y educación englobadas bajo el concepto de “parentalidad positiva”. Para ello, ha sido necesario realizar una búsqueda exhaustiva de artículos y libros sobre el tema, tanto en inglés como en español, empleando para ello diferentes bases de datos científicas, como ERIC, Web of Science, Scopus, PsycInfo, PsycArticles, ScienceDirect y Google Scholar. Una vez se recopiló el conocimiento lo más actualizado posible, se ha clasificado y se ha expuesto en base a unas características o relaciones en común.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos. En el primero se explican de forma detallada los diferentes modelos teóricos que se proponen sobre la parentalidad positiva. En el segundo, se proporciona información sobre algunos de los instrumentos de medida existentes que permiten evaluar la parentalidad positiva en la familia. En el capítulo tercero, se exploran algunos contextos sociofamiliares que pueden suponer un desafío para la buena ejecución de las competencias parentales. En el capítulo cuarto, se exponen los recursos de formación para familias y de promoción de la parentalidad positiva que se llevan a cabo desde diferentes instituciones. Por último, en el capítulo quinto, se aportan algunas recomendaciones prácticas para familias y docentes.

### ***1.3. Objetivos generales y específicos***

En este estudio nos vamos a centrar en los factores contextuales sociofamiliares que favorecen el desarrollo óptimo de los niños y adolescentes. El objetivo general es exponer de la forma más completa y ordenada posible los principios teóricos y prácticos del enfoque de la parentalidad positiva. Los objetivos específicos son:

1. Presentar los principales instrumentos de medida de la parentalidad positiva.
2. Abordar aquellos contextos sociales que puedan suponer un riesgo para la parentalidad positiva.
3. Introducir los recursos que se han puesto en marcha, tanto en España como en otros países, para promover la parentalidad positiva y apoyar a las familias en el ejercicio de la crianza.

## **2. La parentalidad positiva**

### ***2.1. Descripción del enfoque y relación con la disciplina positiva***

Dentro de la Psicología evolutiva y de la educación, las perspectivas ecológicas sobre el desarrollo humano, como la teoría socio-ecológica de Bronfenbrenner (1986) o la teoría sociocognitiva de Vygotsky (1978), ponen el foco de atención en la influencia que tienen los diferentes contextos que nos rodean en el desarrollo psicológico. Con respecto al desarrollo de los niños y los adolescentes, no cabe duda de la importancia que asumen instituciones como la familia o la escuela. En el contexto familiar, las interacciones entre padres, madres y sus hijos son el motor principal del aprendizaje y de la socialización de éstos.

En la Convención de Derechos del Niño (1989), firmada por 190 países (a excepción de Somalia y EE. UU.), se enfatiza en la obligación de ambos padres de velar por el interés

superior del niño, de proporcionar una crianza adecuada, y de garantizar un desarrollo óptimo. Los Estados firmantes son responsables, también, de facilitar los recursos necesarios para que las familias puedan llevar a cabo esta labor. En el marco europeo, en 2006 el Comité de ministros del Consejo de Europa emitió su Recomendación 19 a los Estados miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. En este informe, se entiende la parentalidad positiva como el “comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (p. 3).

La parentalidad positiva está estrechamente relacionada con la disciplina positiva, término que se utiliza para hacer referencia a los métodos educativos de estilo democrático y respetuoso (Baumrind, 1966), que implican la regulación del comportamiento de niños y jóvenes mediante el uso de anticipaciones, explicaciones, modelos de conducta adecuados, participación en negociaciones y toma de acuerdos. No tiene por objetivo directo la búsqueda de la obediencia, y rechaza activamente el uso del castigo físico. Diversos estudios científicos han comprobado el enorme impacto negativo del castigo físico en el desarrollo infantil y juvenil (aprendizaje, salud mental, socialización, etc.) (Gershoff, 2002).

La disciplina positiva se relaciona con la psicología positiva, movimiento iniciado por Seligman (Seligman, et al., 2005), cuyos intereses principales recaen en el estudio de las emociones positivas y de aquello que hace que merezca la pena la vida (alegría, gratitud, esperanza, interés, curiosidad, serenidad, diversión, inspiración, admiración, amor, etc.). Este movimiento pretende alejarse de la focalización en el déficit, tan habitual en Psicología, prefiriendo poner su atención en alimentar las fortalezas y virtudes de las personas, incluidos niños (Kyriazos y Stalikas, 2018). Su aportación en el estudio de la crianza y del desarrollo infantil ha permitido desarrollar diferentes modelos y programas de intervención dirigidos a favorecer la parentalidad positiva en todo tipo de familias, con y sin dificultades.

Entre los autores más relevantes en el campo de la disciplina positiva se encuentran Jane Nelsen y Lynn Lott (Nelsen, 2007), quienes adaptaron los conocimientos teóricos relativos a esta disciplina y los transformaron en manuales prácticos para familias y educadores, utilizando sesiones en vivo y casos prácticos de la vida cotidiana para la formación en habilidades parentales positivas. Además, la disciplina positiva para padres y educadores también se basa en la teoría de Alfred Adler y Rudolf Dreikurs. Este enfoque ofrece herramientas y estrategias que permiten a los adultos comprender mejor los pensamientos, sentimientos y conductas de los niños, combina la firmeza y la amabilidad en el trato a la infancia, y considera los errores como oportunidades de aprendizaje (Colomeischi, 2016).

En resumen, la disciplina positiva es la utilización de métodos educativos democráticos y no violentos, que velan por el bienestar y el desarrollo integral del menor; y la parentalidad positiva es el enfoque de dicho método aplicado a la crianza de los hijos/as.

## ***2.2 Aportaciones teóricas relevantes***

A continuación, se abordan algunas de las contribuciones teóricas y prácticas más significativas en el campo de la parentalidad positiva, tanto en España como en el plano internacional.

### **2.2.1. María José Rodrigo y su equipo (España)**

Esta autora es Catedrática de la Universidad de La Laguna, y desde hace más de veinte años ha diseñado e implementado numerosos programas psicoeducativos y comunitarios destinados a promover la parentalidad positiva en familias y menores en situación de riesgo psicosocial. Ha desarrollado, junto con su equipo, un recurso web para familias llamado

«Educar en Positivo» (<http://www.educarenpositivo.es>). Asimismo, es experta consultora del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social y de la Federación Española de Municipios y Provincias, colaborando con dichas organizaciones en la elaboración de políticas de parentalidad positiva y coordinando diversos manuales formativos y guías de Buenas Prácticas acerca de la parentalidad positiva (Rodrigo López, Máiquez Chaves y Martín Quintana, 2010; Rodrigo López, et al., 2015a; Rodrigo López, et al., 2015b).

Desde la perspectiva de este equipo, se considera que en la actualidad se ejerce la parentalidad desde diversos planos (Rodrigo López et al., 2015b):

- Plano personal: en muchos casos, constituye una fuente de realización vital y desarrollo personal en los adultos. No obstante, también puede llegar a suponer una fuente de frustración vital en la adultez.
- Plano diádico: se refiere al proceso de vinculación afectiva entre padres e hijos/as.
- Plano relacional: hace referencia a las redes sociales de apoyo de cada familia (familia extensa, amigos, escuela, centro de salud, vecinos, barrio, etc.)
- Plano comunitario: el apoyo de la sociedad al ejercicio de la parentalidad debe ser firme, y debe proteger especialmente a las familias con mayor vulnerabilidad social.

Desde el modelo de Rodrigo López et al., (2015b), se define la parentalidad positiva como:

Control parental basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación y la estructuración en rutinas, en el establecimiento de límites, normas y consecuencias, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos. (p. 4-5)

Este enfoque de la parentalidad positiva pone en evidencia la enorme influencia que tiene el ejercicio del cuidado parental sobre el desarrollo evolutivo de los menores. En Rodrigo López et al., (2015b), se especifican los aspectos claves que constituyen las prácticas positivas parentales, así como las necesidades que cubren y los resultados que producen en el desarrollo de niños y jóvenes. Estos aspectos clave de la parentalidad positiva se reproducen de forma adaptada en la Tabla 1 (Rodrigo López et al., 2015b, p. 5).

Tabla 1

<i>Aspectos claves de la parentalidad positiva</i>	Necesidades de los hijos	Resultados evolutivos
<i>Parentalidad positiva</i>		
<i>Afecto:</i> amor, aceptación	Lazos afectivos seguros	Seguridad, confianza
<i>Estructuración:</i> rutinas, hábitos saludables	Límites claros y flexibles	Internalización de normas y valores
<i>Estimulación:</i> apoyo en el aprendizaje	Oportunidades de aprendizaje con adultos	Habilidades cognitivas, comunicativas, sociales
<i>Reconocimiento:</i> interés y consideración por sus ideas	Que se valoren sus opiniones y experiencias	Autoconcepto y autoestima positiva
<i>Capacitación:</i> adaptación a las etapas evolutivas	Que se les vea como agentes activos en el mundo	Autorregulación, autonomía

*Libre de violencia:* Preservar sus derechos humanos y dignidad o física      Respeto a sí mismo, protección ante relaciones violentas

Desde la perspectiva del equipo de Rodrigo López, se defiende que la calidad de la parentalidad no depende únicamente de las características personales de los padres, sino que los contextos psicosociales donde se desarrolla dicha parentalidad influyen en gran medida (Rodrigo López, et al., 2015b). A estos contextos los engloban bajo el concepto “ecología parental”, y diferencian entre factores contextuales protectores (afecto, estabilidad emocional de los padres, etc.) y de riesgo (pobreza, desempleo, padres con trastornos mentales o drogodependencias, violencia de género en la pareja, violencia, etc.)

Asimismo, existen determinadas etapas evolutivas (como la etapa 0-3 años y la adolescencia), y determinadas características de los menores (temperamento difícil, retrasos en el desarrollo, etc.) que pueden aumentar su vulnerabilidad. En estos casos, las necesidades de los niños y jóvenes se intensifican, y las funciones parentales requieren de un mayor apoyo por parte de la sociedad y de las instituciones (escuela, sanidad, ayuntamiento...) (Rodrigo López et al., 2015b).

También, existen determinadas características de los padres que pudieran interferir con una ejecución de la parentalidad de manera adecuada, como por ejemplo (Rodrigo López et al., 2015b): escasa capacidad de observación y reflexión, poca flexibilidad a la hora de establecer límites y normas, expectativas negativas con respecto a sus hijos/as, frustrados e insatisfechos con la función parental, desavenencias con la pareja en relación a la educación de los hijos/as, baja autoestima, dificultad en las habilidades sociales, etc.

En definitiva, el modelo de parentalidad positiva desarrollado durante años por el equipo de María José Rodrigo es un trabajo pionero en nuestro país, que combina teoría y práctica, y presta atención a las necesidades de todos los individuos que conforman las familias (padres y niños/as). Además, tiene en cuenta los contextos psicosociales en los que se desenvuelven las familias de forma cotidiana, y logra difundir sus conocimientos y herramientas a través de las nuevas tecnologías (página web, formaciones online, etc.)

### **2.2.2. Jorge Barudy y Maryorie Dantagnan (Chile/España)**

Estos dos profesionales de origen chileno son autores de diversos manuales sobre buenos tratos, y sobre prevención y tratamiento del maltrato infantil (Barudy y Dantagnan, 2005, 2010). Por su parte, Jorge Barudy se formó en Bélgica, y es neuropsiquiatra, psiquiatra infantil y terapeuta familiar establecido en Barcelona desde hace varios años. Además, fue profesor de terapia familiar sistémica en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), y actualmente continúa siendo profesor invitado en varias universidades españolas y chilenas.

Maryorie Dantagnan es una pedagoga y psicóloga infantil formada en Colombia. Su área de especialización es el desarrollo de programas de psicoterapia dirigidos a los trastornos de apego y trauma en niños que han sufrido maltrato. Actualmente, se desempeña profesionalmente dirigiendo los programas de psicoterapia de la Asociación EXIL, que trabaja con niños que han vivido en contextos de violencia (trauma temprano, hijos de madres de víctima de violencia machista, etc.)

En uno de los manuales sobre parentalidad positiva que han desarrollado estos autores, llamado “Los desafíos invisibles de ser madre o padre” (Barudy y Dantagnan, 2010), se aborda el fenómeno de las competencias parentales, aportando algunas ideas sobre qué hace que algunos padres o madres cumplan de manera excelente con esta función, y otros, cumplan parcialmente o incluso no lleguen a cumplir, perjudicando gravemente a sus propios hijos/as. Además, en una segunda parte, se proporciona una Guía de Evaluación de



las Competencias Parentales, en la que se incluyen diferentes parámetros e instrucciones que pueden utilizarse a la hora de evaluar el ejercicio parental.

Barudy y Dantagnan (2010) consideran que el “desafío fundamental de la parentalidad o marentalidad es contribuir al bienestar infantil a través de la producción de buenos tratos para los hijos y las hijas” (p. 33). El bienestar infantil sería, por tanto, la consecuencia directa de una suma de herramientas, recursos y esfuerzos conscientes dedicados al desarrollo integral de los niños por parte de los adultos que les rodean.

Barudy y Dantagnan (2010) describen cinco aspectos que consideran fundamentales en la parentalidad competente:

1. El aporte nutritivo, afectivo, de cuidados y estimulación: consiste en la aportación de nutrientes saludables que favorezcan el crecimiento, y la construcción de un apego seguro con el niño/a a través de experiencias emocionales y afectivas positivas.
2. Los aportes educativos: relacionados con la función reflexiva o de mentalización (Slade, 2005), que permiten a los padres y madres reflexionar acerca de su propio ejercicio parental, y responder de manera más adecuada a las necesidades de sus hijos/as, a través de la observación y la interpretación sensible de sus conductas. Los autores señalan cuatro contenidos básicos en este punto: el afecto (cariño, ternura, etc.), la comunicación (escucha mutua, respeto y empatía), estimulación (plantearles retos y gratificarles por ello), y el control (modulación de sus impulsos, deseos y emociones).
3. Los aportes socializadores: contribución de los padres en el proceso de construcción del autoconcepto del niño/a.
4. Los aportes protectores: consiste en la función protectora de la parentalidad de aquellos peligros procedentes de diversos contextos (familiar, social, etc.), y también de los riesgos asociados a su propio desarrollo evolutivo.
5. La promoción de la resiliencia: según Barudy y Dantagnan (2010), todos los aportes previos permiten el desarrollo de la resiliencia en los niños/as, la cual definen como: “(...) un conjunto de capacidades para hacer frente a los desafíos de la existencia (...)” (p. 48).

En resumen, según Barudy y Dantagnan (2010), todos estos componentes son parte necesaria de la construcción de contextos bien tratantes y beneficiosos para los niños, y la parentalidad positiva es el mecanismo de acción para llevarlo a cabo.

### **2.2.3. Fundación América por la Infancia (Chile)**

Esta asociación de origen chileno desarrolla actualmente su trabajo en diversos países de Sudamérica (Chile, México, Argentina, Colombia, etc.), y tiene por objetivo desarrollar propuestas y metodologías innovadoras que contribuyan a promover el bienestar y el desarrollo integral de bebés, niños y adolescentes, especialmente en contextos desfavorables. Esta organización lleva a cabo visitas domiciliarias de apoyo a la parentalidad positiva, además de ofrecer formación a las familias en diversos temas, como salud mental infantil, trauma, apego y competencias parentales.

Algunos de los académicos que forman parte de esta asociación han desarrollado un modelo de evaluación e intervención en competencias parentales, apego y desarrollo socioemocional llamado “ODISEA”. Además, también han desarrollado una prueba de evaluación denominada “Escala de Parentalidad Positiva E2P v.2” (Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, 2019), que se abordará en el Capítulo III .

En el manual donde presentan el desarrollo de la escala E2P (Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, 2019), también exponen los fundamentos teóricos de su proyecto, proponiendo la siguiente definición acerca de las competencias parentales:

Las competencias parentales son el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas de crianza vinculares, formativas, protectoras y reflexivas, aprendidas y actualizadas a partir de una historia y las oportunidades que ofrece la ecología de la parentalidad. Las competencias parentales permiten organizar la propia experiencia y conducir el comportamiento parental a través de diversas situaciones de la vida familiar y la crianza, acompañando, protegiendo y promoviendo trayectorias de desarrollo positivo en el bebé, niño, niña o adolescente, con la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos humanos (Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, 2019, p. 23).

Desde su perspectiva, entienden que las competencias parentales no son innatas, sino que son producto del aprendizaje, y, por lo tanto, pueden modificarse, perfeccionarse y consolidarse si se presta el apoyo adecuado a los padres. Consideran que las competencias parentales requieren de un proceso de integración de conocimientos (preparación y formación para desempeñar adecuadamente el rol parental), actitudes (estilo parental determinado, por ejemplo: autoritario, democrático, permisivo, o negligente), y destrezas prácticas (que pueden observarse en el día a día) (Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, 2019).

Además, diferencian las competencias parentales en cuatro áreas: vincular, formativa, protectora, y reflexiva (Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, 2019):

Las competencias parentales vinculares están relacionadas con las prácticas de crianza que facilitan la conexión emocional y psicológica con el niño o adolescente, que promueven su desarrollo socioemocional, y favorecen el establecimiento de un apego seguro entre adulto y menor (Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, 2019).

Las competencias parentales formativas se refieren a aquellas prácticas que organizan y estructuran las experiencias de aprendizaje de los hijos, apoyando la estimulación, la exploración y la autonomía progresiva de éstos. Estarían relacionadas con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978) y de Andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976).

Las competencias parentales protectoras implican garantizar la seguridad física y emocional de los menores, proveyendo los cuidados cotidianos necesarios (alimentación, higiene, ocio, rutinas predecibles, entornos saludables, etc.) (Gómez y Contreras, 2019).

Las competencias parentales reflexivas se refieren a sentir curiosidad por los estados mentales de los hijos (emociones, deseos, preocupaciones, necesidades, etc.) que promueven su comportamiento, y a la función de monitorear y reflexionar sobre el propio desempeño parental (Gómez y Contreras, 2019).

#### **2.2.4. *The Standard Model* (Bornstein et al., 2018) (EE. UU.)**

Estos autores han llevado a cabo en los últimos años una investigación con familias, utilizando un diseño longitudinal (más de 8 años de seguimiento, desde los 20 meses hasta los 10 años), y a gran escala (más de 300 participantes), en la que quisieron poner a prueba su modelo teórico denominado *The Standard Model* (Bornstein et al., 2018), acerca de la influencia de las creencias y las prácticas parentales sobre la conducta externalizante infantil a largo plazo (estilo de conducta caracterizada por una deficiente gestión emocional, que deriva en problemas interpersonales, falta de interiorización de normas, irritabilidad y agresividad).

Este modelo está formado por tres componentes, que estarían relacionados de manera secuencial (cogniciones parentales → prácticas parentales → regulación infantil). A continuación, se describen cada uno de ellos:

**Cogniciones parentales:** la relación entre las creencias y las conductas ha sido ampliamente estudiada desde la Psicología social. Sabemos que están íntimamente relacionadas, pero es cierto que no siempre una creencia termina por llevarse a cabo a través de una conducta. En el ámbito de la parentalidad, es importante conocer qué piensan los padres y las madres acerca del ejercicio práctico de sus funciones parentales (por ejemplo, si consideran necesario o no el uso del castigo físico en la educación de los niños/as). Con respecto a esto, los investigadores han prestado especial atención a tres elementos dentro de las cogniciones parentales: el conocimiento sobre parentalidad y educación que tienen los padres participantes, la satisfacción con respecto a su propio ejercicio parental, y si se atribuyen o no a sí mismos los logros derivados de su ejercicio parental. Los resultados del estudio han aportado evidencias de que las madres participantes que se consideran eficaces y competentes en su función parental tienden a utilizar prácticas más empáticas y positivas, y menos punitivas con sus hijos/as.

**Prácticas parentales:** en este estudio, se han prestado atención a algunos elementos relacionados con las conductas prácticas que pueden llevar a cabo los padres y las madres en su función parental, como, por ejemplo: el nivel de sensibilidad, de estructuración, y de no intrusividad que demuestran los padres y madres en las interacciones con sus hijos/as a los 20 meses. Más adelante, se evaluaron también otros elementos, como el nivel de apoyo y aliento, la calidad de las prácticas pedagógicas, y el nivel de intrusividad y de hostilidad que se observaban en las interacciones de los padres y madres con sus hijos/as a los 4 años. A todos estos elementos estudiados se los agrupó bajo el término “Parentalidad alentadora” (“Supportive parenting”, en inglés). Los resultados del estudio demuestran que, a mayores niveles desarrollados en este constructo por parte de los adultos participantes, menores eran las expresiones de conducta externalizante de los niños/as en el aula a los 10 años (muestras de enfado, agresiones, etc.)

**Regulación infantil:** en el estudio, se recogió la medida de las conductas externalizantes infantiles de los niños/as participantes expresadas en la escuela, a través del reporte de los maestros. Los resultados apuntan a que existe una influencia de las creencias parentales sobre las prácticas que éstos emplean en la educación de sus hijos/as, y que éstas estarían favoreciendo el desarrollo y la regulación infantil a través del aminoramiento de la expresión de conductas externalizantes (rabia, enfado, agresión, etc.) en el aula.

En resumen, este estudio permite destacar algunos puntos importantes a la hora de implementar intervenciones parentales que favorezcan el desarrollo y el bienestar infantil. En concreto, destaca la relevancia de la satisfacción y el disfrute parental, además de la atribución causal interna, la cual potencia dicha satisfacción y el autoconcepto como padres y madres. Además, el estudio destaca también la necesidad de prestar atención a las creencias que subyacen en las prácticas educativas de los padres y madres, para así identificar y/o modificar algunas en la medida de lo posible, para favorecer la parentalidad positiva en el contexto familiar.

### **2.2.5. Joan E. Durrant (Canadá)**

**Esta autora es psicóloga clínica infantil y profesora de Ciencias de la Salud comunitaria** en la Universidad de Manitoba (Canadá). Es la creadora de un programa de intervención familiar sobre disciplina positiva llamado “Positive Discipline in Everyday Parenting” (PDEP) (Durrant, et al., 2014). Además, mediante una colaboración con la organización de Save the Children Suecia, escribió un manual para familias sobre crianza

positiva, con pautas prácticas que permitieran favorecer las relaciones paternofiliales y que ayuden a los padres a resolver problemas sin gritar o castigar físicamente. El manual, que ya va por la cuarta edición y se titula “Disciplina positiva en la crianza cotidiana” (Durrant, 2016), está estructurado en base a cuatro principios:

1. Identificar metas a largo plazo en el desarrollo de los hijos/as: Durrant (2016) propone a los padres realizar ejercicios de reflexión que les permitan aprender a discriminar entre los objetivos inmediatos que tienen en relación al comportamiento de sus hijos/as (“Desayunar rápido”, “Ponerse los zapatos”, “Obedecer”, etc.), y los objetivos que se pretenden conseguir con la crianza a largo plazo (“¿Qué clase de persona espera que su hijo/a sea cuando tenga 20 años”, “¿Qué tipo de relación espera tener con su hijo/a cuando tenga esa edad?”). En ocasiones, los objetivos a corto y a largo plazo pueden entrar en conflicto. En situaciones de tensión y frustración, Durrant (2016) recomienda a las familias considerar los retos cotidianos del día a día como una oportunidad para trabajar en los objetivos a largo plazo: enseñar estrategias adecuadas de manejo del estrés, comunicarse de forma respetuosa con los demás, tener en cuenta los sentimientos de los demás, etc. Servir de modelo de conducta para los niños/as es uno de los métodos más efectivos de crianza positiva.

2. Proporcionar calidez y estructura en las interacciones con éstos: la disciplina positiva requiere de dos herramientas indispensables, que son la calidez (afecto y sensibilidad por sus necesidades y sentimientos) y la estructura (dar instrucciones claras de comportamiento y servir de guía para el cumplimiento de éstas).

3. Comprender cómo se sienten y cómo piensan los niños: conocer las características de las diferentes etapas evolutivas por las que pasan los niños/as (desde el nacimiento hasta la adolescencia), permitirá a las familias comprender por qué los niños/as se comportan como lo hacen. Además, es fundamental conversar y conocer en profundidad a los niños/as desde edades tempranas con el objetivo de establecer relaciones fuertes y de confianza con ellos. Este punto es uno de los más importantes, ya que permite a los adultos identificar el posible motivo del comportamiento de sus hijos/as, y facilitará el desarrollo de una respuesta adecuada al mismo.

4. Resolución de problemas cotidianos que surgen en la crianza a través de la disciplina positiva: en este punto, es necesario integrar todo lo aprendido en los pasos previos (definir objetivos a largo plazo, proporcionar calidez y estructura, e identificar las posibles causas del comportamiento de los niños/as en función de la etapa evolutiva) y escoger una respuesta que cumpla con estos criterios, conduciendo al niño/a hacia sus metas y, a la vez, respetando sus necesidades.

### **3. Instrumentos de evaluación**

Una vez comprendidos los principios generales del enfoque de la parentalidad positiva, es importante conocer los diferentes instrumentos de evaluación disponibles y validados en España, que pueden facilitar el trabajo a los profesionales a la hora de observar y analizar las competencias parentales. Esta evaluación será especialmente relevante en aquellas circunstancias en las que se continúe el proceso con una intervención sociofamiliar dirigida a optimizar la vida y el funcionamiento en el hogar. Entre los beneficios que aportan los instrumentos de evaluación estandarizados, está la posibilidad de compartir y coordinar experiencias entre profesionales de diferentes sectores (sanitario, social, educativo...), partiendo de una misma metodología común. Además, los instrumentos de evaluación que se desarrollan a continuación están diseñados especialmente para detectar los puntos fuertes y débiles de las familias, así como para organizar y dirigir la respuesta o intervención profesional con las mismas.

Son escalas sencillas y fáciles de utilizar, por lo que se recomienda su uso a la hora de explorar las competencias parentales desde los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

### **3.1. Escala de Parentalidad Positiva (EPP) (Suárez, Byrne y Rodrigo, 2016)**

Para la elaboración del cuestionario, las autoras se apoyan en trabajos previos (Rodrigo, et al., 2009; Rodrigo, 2010), donde se desarrollan los principios y las bases conceptuales de la parentalidad positiva. Los participantes en el estudio de validación de la escala son madres y padres que realizaron una formación online sobre parentalidad positiva en la página web “Educar en Positivo” (<http://educarenpositivo.es/>), desarrollada por este equipo de investigadores de la Universidad de La Laguna y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Suárez, Rodríguez y Rodrigo, 2016). El objetivo de las autoras con la creación de la escala es establecer un instrumento que permita evaluar las prácticas parentales positivas en familias que hayan participado en programas de formación sobre parentalidad positiva, tanto presenciales como online, con la finalidad de medir la efectividad de estos. Asimismo, el cuestionario EPP permite también explorar las competencias parentales positivas en familias que no hayan participado en ningún programa formativo acerca de este tema.

La escala consta de 18 ítems con opciones de respuesta de tipo Likert, desde 1 (nunca) a 5 (siempre). Está constituida por cuatro factores:

- Implicación familiar: “Necesidad de tener sueños y metas compartidas en la familia, de fomentar la distribución de las tareas del hogar entre todos y de resolver problemas de convivencia de una forma conjunta” (Suárez, Byrne y Rodrigo, 2016, p. 118).
- Afecto y reconocimiento: “(...) tanto la vinculación afectiva para responder a las necesidades emocionales de los hijos de una forma adecuada, como el reconocimiento de sus valores, su logros y anhelos (...)” (Suárez, Byrne y Rodrigo, 2016, p. 118).
- Comunicación y control de estrés: “Necesidad de desarrollar canales de comunicación en la familia, que potencien la expresión de las emociones y sentimientos de una manera respetuosa, alejado del uso de la violencia” (Suárez, Byrne y Rodrigo, 2016, p. 118).
- Actividades compartidas: “Desarrollar actividades de ocio y de calidad dentro de la familia, ya sea en momentos de cotidianidad o en los momentos de ocio familiar”. (Suárez, Byrne y Rodrigo, 2016, p. 118).

### **3.2. Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2) (Gómez y Contreras, 2019)**

La Escala de Parentalidad Positiva E2P, desarrollada por Gómez y Contreras (2019), evalúa las prácticas parentales a través de un cuestionario de auto-reporte que puede responder cualquier adulto responsable de la crianza de un niño o niña. Hay una versión previa muy similar (Gómez Muzzio y Muñoz Quinteros, 2014), pero en este trabajo desarrollaremos la versión actualizada.

La escala E2P v.2 tiene diversas versiones en función de la edad del niño/a, y puede aplicarse desde el nacimiento del bebé hasta los 17 años. Consta de 60 ítems en todas las versiones, excepto la de 8-12 años y la de 13-17 años, las cuales tienen 57 ítems. En el cuestionario se presentan una serie de frases relacionadas con situaciones cotidianas en la crianza, y se pide escoger entre cinco opciones de respuesta: Nunca, Casi Nunca, A Veces, Casi Siempre y Siempre.

Existe un manual de la escala en acceso abierto (Gómez y Contreras, 2019), aunque los autores recomiendan una formación previa antes de la utilización de esta. Puede administrarse tanto en formato digital como a mano, y la corrección e interpretación se realiza a través del manual mencionado. A partir de las puntuaciones obtenidas, la escala permite extraer un “Perfil de Competencia Parental”, clasificando las prácticas parentales de la persona evaluada en una de las tres categorías existentes: Zona óptima, Zona de monitoreo y Zona de riesgo.

La escala está diseñada de forma que resulte útil para la creación de planes de intervención con las familias, así como informes de recomendaciones de competencias parentales.

### ***3.3. Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO). Versión española (Vilaseca, et al., 2019)***

PICCOLO es un instrumento de evaluación de tipo observacional (a diferencia de las escalas anteriores), desarrollado por Roggman, et al., (2013) en EE. UU., con niños/as de entre 10 y 47 meses (4 años). Esta herramienta permite analizar micro genéticamente vídeos de interacciones parentales lúdicas entre padres/madres y sus hijos/as, con el objetivo de evaluar prácticas de crianza positiva. En el estudio original (Roggman, et al., 2013), los investigadores identificaron 29 comportamientos parentales de alto valor predictivo sobre el desarrollo infantil posterior, y éstos se convirtieron en los ítems de la prueba PICCOLO.

En los últimos años, se ha llevado a cabo la validación española de PICCOLO (Vilaseca, et al., 2019), en un estudio longitudinal cuya muestra está compuesta tanto por familias con hijos/as con desarrollo típico como con discapacidad intelectual. La recogida de los datos requiere de una observación de aproximadamente 10 minutos de una interacción de juego (cuentos, cocinitas, fotografías, plastilina, bloques, etc.) entre padres/madres y sus hijos/as. Los 29 ítems de los que se compone la prueba se estructuran en los siguientes índices:

- Afecto (7 ítems)
- Responsividad (7 ítems)
- Aliento o ánimo (7 ítems)
- Enseñanza (7 ítems)

Esta herramienta destaca por favorecer la identificación de las fortalezas de los adultos en relación con sus interacciones parentales con sus hijos/as, y también por permitir discriminar qué comportamientos favorecen más el desarrollo de los niños/as. Al utilizar una metodología audiovisual, es posible visualizar la grabación junto con la familia, de manera que ellos mismos puedan identificar sus puntos fuertes en la parentalidad, así como aquello en lo que creen que pueden mejorar. Asimismo, PICCOLO permite a los profesionales dar retroalimentación a los padres acerca de sus prácticas parentales y alentarlos a seguir reflexionando y mejorando.

## **4. Contextos desafiantes para la parentalidad positiva**

En el presente capítulo, se abordan algunos de los contextos psicosociales que pueden interferir en el desarrollo óptimo de la vida familiar. Entre ellos, se encuentran los contextos de vulnerabilidad social, referidos a aquellas condiciones ambientales y socioeconómicas que son potencialmente peligrosas para la infancia y para las familias; los trastornos del neurodesarrollo y de la conducta, que aparecen durante infancia y la adolescencia, y pueden suponer también un reto en cuanto a la vivencia de la parentalidad; y la reciente pandemia derivada del virus Covid-19, cuyas restricciones sanitarias y sociales han alterado en gran medida la organización y la convivencia familiar. Todas estas circunstancias pueden suponer un reto tanto para las familias, como para las escuelas, debido a la influencia

recíproca que existe entre ambas, y al estrecho vínculo que las une durante las diferentes etapas educativas de niños y adolescentes. Por ello, es importante que desde la dirección del centro y desde los Departamentos o Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) estén concienciados y sensibilizados con este tipo de problemáticas.

#### ***4.1. Familias en riesgo psicosocial***

Tal y como defienden Rodrigo y colaboradores (2009b), las competencias parentales son “el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para realizar su tarea vital y las características del menor” (p. 115). A continuación, se presenta una breve revisión sobre los distintos componentes (sociales, educativos y personales) que pueden afectar a la parentalidad.

Con respecto a las condiciones psicosociales en las que vive la familia, es importante reconocer los numerosos factores sociales, ambientales y familiares que influyen directamente en el ejercicio de la parentalidad, por ejemplo: las características del empleo de los padres, como el horario o el salario; las características de la vivienda familiar, como el tamaño, el barrio en el que está ubicada, y los recursos comunitarios presentes en dicha ubicación, como los centros sanitarios, escolares, bibliotecas, parques, centros de ocio saludable, etc.; los recursos y apoyos sociales con los que cuenta la familia (vecinos, amigos, familia extensa...), así como la historia personal previa de los integrantes de la familia (Rodrigo et al., 2009b). Asimismo, determinadas circunstancias psicosociales como ejercer la parentalidad estando en situación de soltería o viudedad (mono parentalidad), el bajo nivel educativo familiar, la precariedad económica e incluso vivir en zonas conflictivas pueden llegar a dificultar mucho el desempeño de la parentalidad positiva. Con respecto a esto, Rodrigo y sus colaboradores (2009b) sugieren que el hecho de que los padres tengan expectativas positivas con respecto al futuro de sus hijos/as, a pesar de vivir en condiciones psicosociales desfavorables, puede potenciar en gran medida el nivel de resiliencia familiar y evitar que el desarrollo de los menores se vea comprometido por dichas condiciones.

Con respecto al escenario educativo que los adultos educadores construyen para desempeñar su función parental, resulta fundamental prestar atención a las estrategias y las prácticas educativas concretas que utilizan los padres en la crianza de sus hijos/as (Rodrigo et al., 2009b), como, por ejemplo, qué utilización hacen de los refuerzos y los castigos. También resultaría muy informativo conocer de primera mano las creencias de los padres acerca de la educación, la crianza, la disciplina, el desarrollo infantil, etc., dado que unas creencias parentales erróneas sobre estos fenómenos podrían subyacer a la ejecución de prácticas educativas poco recomendables.

Por último, cabe decir que las características personales de los niños son también factores relevantes a la hora de ajustar las competencias parentales a sus necesidades. Algunas de estas características infantiles que pueden requerir de ciertas compensaciones extraordinarias por parte de sus cuidadores pueden ser, por ejemplo: la prematuridad y/o el bajo peso al nacer, la discapacidad sensorial (motora, visual, auditiva, etc.) o intelectual, los problemas de conducta, la hiperactividad, los problemas de sueño, los problemas de control de esfínteres, los problemas de alimentación, o el temperamento difícil, entre otras (Rodrigo et al., 2009b). En estos casos, podría ser necesario contar con el apoyo de profesionales para potenciar las competencias parentales de estos padres, y favorecer así el cuidado y el desarrollo integral de los niños con dificultades.

Según Lakind y Atkins (2018), el enfoque de la parentalidad positiva y los programas basados en la evidencia que promueven dicho enfoque son propuestas muy interesantes que

podrían servir para compensar el efecto de las condiciones psicosociales desfavorables anteriormente mencionadas. No obstante, cabe destacar que podrían existir

ciertas barreras a la hora de atraer a la población desfavorecida hacia este tipo de servicios. Estos autores (Lakind y Atkins, 2018), realizan una serie de recomendaciones para que los servicios públicos de atención a las familias consigan atraerles y hacerles partícipes:

1. Que los propios miembros de la comunidad dirijan y participen en los servicios de atención familiar.
2. Que los servicios se lleven a cabo en los entornos naturales de la comunidad (escuelas, hogares, etc.)
3. Tener un enfoque centrado en la familia, y alinearse con sus objetivos y necesidades.
4. Que los servicios se ofrezcan a través de diferentes tipos de formatos, tanto tradicionales (charlas, talleres, etc.), como informales (por ejemplo, a través de conversaciones amistosas y relajadas con las familias, cargadas de píldoras con información relevante y útil sobre la parentalidad).

En el contexto español, cabe destacar el Programa de Promoción de Parentalidad Positiva en Polígono Sur (5P's), uno de los barrios con menor renta y mayor cantidad de población en exclusión social en España. Este programa queda ampliamente descrito en Díez et al., (2016), y se dirige a familias de Polígono Sur (Sevilla) con hijos/as menores de 6 años. Su objetivo principal es favorecer las relaciones de los padres con sus hijos e hijas a través del fomento de competencias parentales positivas, y prevenir situaciones de riesgo para las familias. Las sesiones se llevan a cabo mediante reuniones informales (desayunos, meriendas, etc.) que permiten desinhibir al grupo de participantes y crear un ambiente cercano, que permita que los padres y madres puedan reflexionar sobre sus propias experiencias cotidianas, situaciones específicas habituales que viven en el seno familiar y les preocupan o les resultan dificultosas, etc., y permita a los profesionales acompañarlos y ayudarles a encontrar alternativas útiles y beneficiosas para las familias.

#### ***4.2. Trastornos del neurodesarrollo y de conducta en la infancia***

Tal y como se describió anteriormente, existen ciertas características personales de los niños que pueden requerir de ajustes y compensaciones específicas por parte de sus cuidadores. Funciona así en el caso de los niños con trastornos del neurodesarrollo (discapacidad, autismo, trastorno específico del lenguaje, retraso global del desarrollo, etc.) y trastornos de la conducta (trastorno negativista-desafiante, etc.) Por este motivo, debe prestarse suficiente atención a las características especiales de cada niño/a y cada familia a la hora de programar las intervenciones familiares oportunas.

En un metaanálisis que pretendía explorar la posible relación entre la parentalidad positiva y el funcionamiento de niños y niñas con trastornos del desarrollo (Dyches et al., 2012), se encontró que existía una asociación positiva moderada entre dichas variables. Asimismo, en esta revisión se aporta más información sobre la asociación entre parentalidad positiva y desarrollo infantil:

- Competencias parentales positivas (como la sensibilidad, la responsividad y las interacciones) se relacionan con habilidades positivas infantiles en niños con Síndrome de Down, tales como conductas de juego, desarrollo comunicativo, y habilidades de autonomía y de socialización (Bentenuto et al., 2016). Asimismo, se relacionan con las habilidades de interacción social de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y niños con retraso madurativo del desarrollo (Bentenuto et al., 2016; Vilaseca et al., 2019).



- Competencias parentales negativas (como un exceso de directividad en la interacción con sus hijos/as), se asocia con una disminución de las conductas comunicativas en los niños con problemas en el desarrollo (Girolametto & Tannock, 1994). De hecho, en otro estudio se encontró que las madres de niños con Síndrome de Down suelen utilizar un estilo parental más permisivo que las madres de niños/as con desarrollo típico (Phillips et al., 2017).
- Competencias parentales positivas (como orientar y apoyar a sus hijos/as en sus actividades), se relaciona con mayores conductas sociales y de juego con objetos, mayor calidad del tiempo de juego e interacción, mayor nivel de comunicación intencional y mayor número de vocalizaciones infantiles en niños con Síndrome de Down (Dyches et al., 2012).

### **4.3. COVID-19**

La situación social y sanitaria derivada de la pandemia por coronavirus ha supuesto, en los últimos años, un reto para niños, niñas y familias. El confinamiento en casa y las numerosas restricciones sociales impuestas (escaso contacto con personas ajenas al núcleo familiar, parques clausurados, etc.) pueden haber acarreado consecuencias psicológicas adversas en los niños/as y en sus familias. Espinosa (2020) considera que la suspensión de la enseñanza presencial en los colegios españoles ha podido ralentizar y/o perjudicar los aprendizajes de niños, especialmente de aquellos que habitan en entornos de mayor vulnerabilidad social. En Valverde et al., 2021, se plantea que el modelo de crianza basado en la parentalidad positiva podría considerarse como un factor de protección ante dicha adversidades y dificultades sociales que hemos experimentado recientemente.

A raíz de esta nueva situación, se han comenzado a desarrollar numerosos estudios científicos que pretenden investigar los posibles efectos de la pandemia sobre la salud mental de padres, madres, niños y niñas y sobre el propio ejercicio de la parentalidad, tanto en España (Orte et al., 2020; Valverde et al., 2021), como en otros países: Brasil (Oliveira et al., 2021), Reino Unido (Pereira et al., 2021) Portugal (Pereira et al., 2021), Argentina (Vargas et al., 2022), Japón (Yamaoka et al., 2021), etc. Muchos de los estudios mencionados se han llevado a cabo a través de plataformas ‘online’ de encuestas (Pereira et al., 2021), permitiendo así continuar con la investigación a pesar de las restricciones sociales, el aislamiento y el temor al contagio.

En Orte et al. (2020), se señala que, a pesar de las dificultades derivadas del confinamiento por Covid-19 que han podido padecer las familias en sus hogares, no se han identificado hasta el momento ningún recurso efectivo que pueda servir de apoyo a las familias en sus dinámicas cotidianas, crianza, ejercicio de la parentalidad, etc. Estos investigadores instan a las instituciones a la creación de dichos recursos, que puedan facilitar la comunicación entre los miembros de la familia y las habilidades parentales positivas.

## **5. Programas de promoción de la parentalidad positiva**

En una revisión sistemática reciente (Rubio et al, 2020), se muestra un mapa global y general de la producción científica acerca de los programas grupales de educación parental publicados hasta la fecha. A continuación, se describen algunos de los más conocidos y utilizados, tanto en España como internacionalmente.

Desde el año 2009, en España existe una colaboración entre expertos procedentes de seis universidades españolas (liderados por María José Rodrigo, de la Universidad de La Laguna), el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Este equipo de trabajo ha creado diferentes Guías de buenas prácticas de la Parentalidad positiva (Rodrigo López, et al., 2015), además de una

plataforma on-line donde están recogidas todas las iniciativas que se llevan a cabo en España ([www.familiasenpositivo.org](http://www.familiasenpositivo.org)), entre ellas, formaciones on-line sobre parentalidad positiva para padres y madres de niños y adolescentes. Este equipo de trabajo ha desarrollado, además, distintos programas de psicoeducación sobre Parentalidad positiva, cada uno de ellos adaptado a una etapa evolutiva diferente:

- *Crecer Felices en Familia* (Rodrigo et al., 2009a): adaptado a la etapa de los 0-5 años. En este programa se abordan contenidos relacionados con el establecimiento del vínculo afectivo con los menores, así como las necesidades de éstos en esta etapa de su desarrollo, las estrategias de regulación de la conducta infantil, herramientas para favorecer la relación familia-escuela, y la búsqueda de una red de apoyos sociales que ayuden a padres y madres a desempeñar adecuadamente su función parental.
- *Aprender juntos, crecer en familia* (Amorós et al., 2014): adaptado a la etapa de los 6-12 años. Este programa incluye un manual para los profesionales dinamizadores (psicólogos, psicopedagogos, etc.), con dinámicas, módulos y actividades que les permitan trabajar de manera vivencial con los padres y madres que asistan a las Escuelas de familias. Además, en el programa se incluye un libro de trabajo para los padres, y otro libro de trabajo para los hijos/as. Algunos de los contenidos que se trabajan en este programa son: la vinculación afectiva, las relaciones con la escuela, la comunicación en la familia, las TIC, el ocio compartido, y la gestión positiva de los conflictos.
- *Vivir la adolescencia en familia* (Rodrigo et al., 2010): adaptado a la etapa de los 12-18 años. En este programa, se abordan contenidos relevantes en la etapa de la pre-adolescencia y la adolescencia, como la gestión de los conflictos familiares, el estilo de vida saludable, nuevas formas de comunicación con los adolescentes, y la colaboración entre familia y escuela.

En España, existe también otro programa de intervención desarrollado por Torío et al., (2013), titulado “*Construir lo cotidiano*”, y adaptado a padres y madres de niños/as escolarizados en las etapas de Infantil y Primaria (3-12 años). En este programa, se trabajan contenidos importantes en esta etapa, como, por ejemplo: los distintos modos educativos que existen, la relevancia de las normas en la vida familiar, la construcción de relaciones familiares satisfactorias a través del reparto de responsabilidades, la participación de los hijos/as en la vida familiar, el manejo de los conflictos, el cuidado de la comunicación, etc.

En el plano internacional, son dos los programas de educación parental más implementados y evaluados:

- *Positive Parenting Program (Triple-P)* (Sanders, 1999): es un programa basado en la evidencia desarrollado por Matthew R. Sanders y su equipo en la universidad de Queensland (Brisbane, Australia). Su objetivo es la prevención de dificultades emocionales, conductuales y del desarrollo en niños, potenciando el conocimiento, las habilidades y la autoconfianza en los padres y madres. Existen diferentes versiones del programa en función de las dificultades de los niños/as (por ejemplo, dificultades a la hora de dormir, en las comidas, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, etc.) Va dirigido a familias con hijos e hijas desde el nacimiento hasta la adolescencia, y utiliza la metodología audiovisual para modelar y facilitar la práctica de estrategias positivas de crianza. Puede implementarse tanto en formato individual como grupal. Emplea fundamentalmente estrategias conductuales: afrontamiento del estrés y técnicas de generalización, entrenamiento en diversas habilidades parentales, dependiendo necesidades específicas.

- *Incredible Years* (Webster-Stratton, 2001): es un programa basado en la evidencia desarrollado por Carolyn Webster-Stratton y su equipo en la Universidad de Washington (EE. UU.). Está compuesto por distintos subprogramas en función de la edad de los niños/as a los que se dirige (0-12 años), y en función del contexto en el que desee aplicarse (en el hogar o en la escuela). Se aplica en formato grupal. Los programas dirigidos a los padres se enfocan en potenciar las interacciones y los vínculos paternofiliales, reducir todo lo posible la utilización de estrategias de disciplina dura con los niños/as, y promover las habilidades parentales que permitan impulsar el desarrollo social, emocional y comunicativo de los niños/as. En los programas aplicados en la escuela, a través de las figuras de los padres y los profesores, se pretende favorecer la preparación de los niños/as para el ingreso en el colegio, así como promover sus habilidades académicas, sociales y emocionales. El objetivo a largo plazo que persigue el programa *Incredible Years* es reducir los problemas conductuales y emocionales en la infancia. Utiliza estrategias multimodales, como el reforzamiento, el manejo de conflictos y del comportamiento en la escuela, entrenamiento en habilidades sociales y de juego con el niño, solución de problemas, estrategias de autocontrol, fomento de la empatía, etc. (González-Brignardello y Carrasco-Ortiz, 2006)

Como aspecto a mejorar, es necesario mencionar la falta de estudios científicos publicados sobre programas de psicoeducación parental en el contexto escolar. Se han encontrado numerosas publicaciones desarrolladas desde el ámbito sanitario o clínico, pero a la vista de los resultados, sería importante profundizar en la difusión de la parentalidad y la disciplina positiva desde las escuelas, a través de Escuelas de familias, intervenciones grupales, etc. Asimismo, sería interesante que dichas intervenciones se realicen siguiendo las pautas e instrucciones desarrolladas por expertos, y que se realicen estudios científicos para seguir de cerca y validar dichos programas de intervención, de manera que se pueda cuantificar la efectividad de estos, así como realizar propuestas de mejora.

## 6. Recomendaciones prácticas para familias y docentes

Se presentan a continuación una serie de pautas de elaboración propia, dirigidas a los docentes y las familias interesados en materia de parentalidad y disciplina positiva.

Para docentes:

- Establecer dinámicas y rutinas grupales que favorezcan el sentimiento de pertenencia (asambleas, corros, etc.) del alumnado, así como la expresión libre de sus pensamientos y emociones. Asimismo, contamos con las sesiones de tutoría para promover la creación de un buen clima escolar: identificar y gestionar emociones y situaciones complejas, potenciar su autoestima, favorecer las relaciones sociales positivas entre los compañeros, etc.
- Prestar atención a la voz, el lenguaje y los mensajes verbales y no verbales que transmitimos al alumnado. El profesorado debe transmitir calma, confianza y dar ejemplo de buena conducta ante situaciones complicadas.
- A la hora de poner límites: se recomienda utilizar un lenguaje claro y conciso (evitar fórmulas poco específicas como “Pórtate bien”), validar en primer lugar las emociones del alumno (“Sé que esto es complicado para ti...”), y ser firmes con el límite impuesto (“No puedo permitir que hagas daño a tu compañero”).
- Utilizar estrategias colaborativas como los “Acuerdos de convivencia”, para llegar a un consenso con respecto a las normas y las reglas de convivencia para el grupo.
- Enseñar al alumnado diferentes técnicas y estrategias de resolución de conflictos, manejo de la frustración y la ira, reducción de la activación corporal y de

la ansiedad, etc. Se recomienda la colaboración directa con el orientador del centro, quien puede aportar sus conocimientos sobre este punto.

- Evitar la utilización de etiquetas con respecto al alumnado, ya que pueden fomentar la aparición de “profecías autocumplidas”, conflictos, y problemas de autoestima.

Para familias:

- Fomentar el autoconocimiento y el autocuidado: como padres y educadores, debemos intentar ser conscientes de nuestra situación emocional; esto nos ayudará a conocer en qué momento nos encontramos y que carga podemos asumir en cada momento. En el caso de que nos sintamos desbordados por una situación, sería conveniente tener previsto un plan de actuación (ejercicios de relajación, pedir ayuda al otro progenitor o familiar, etc.). Es importante dar buen ejemplo de regulación emocional en situaciones estresantes ante los niños.
- Normalizar y verbalizar las emociones: a menudo procuramos esconder o maquillar lo que sentimos, pero debemos normalizar también la expresión adecuada de sensaciones negativas: “hoy me siento muy cansado..., hoy estoy un poco triste...”
- Buscar el equilibrio entre la firmeza y el cariño: se debe proporcionar estructura y establecer límites saludables y protectores, a la vez que validamos y empatizamos con sus experiencias.
- Aplicar la Función reflexiva parental al día a día: se trata de replantearnos nuestras propias acciones y verbalizaciones cotidianas (cómo le he respondido esta mañana a mi hijo cuando me ha pedido jugar un rato más, etc.). Es una tarea muy importante, ya que tenemos unos “observadores participantes” que aprenden por observación e imitación, y que darán por bueno y natural todo aquello que los adultos hagamos y digamos.
- Algunas recomendaciones para favorecer el ambiente positivo en casa: utilizar el suspense y la expectativa a nuestro favor (juegos, dinámicas, diversión...); cambiar escenarios, estimular, ser flexibles; utilizar lenguaje maduro pero coloquial; vigilar el tono de voz y la comunicación no verbal que empleamos con ellos; rebajar expectativas, no esperar mejoras rápidas; humildad para reconocer errores y aprender de la experiencia. • Existe un gran consenso (tanto por parte de expertos como por parte de la sociedad) en la consideración de la familia como una entidad educativa, dado que es la comunidad que guía y acompaña el proceso de socialización de niños y adolescentes. Asimismo, la familia es uno de los escenarios de aprendizaje y desarrollo por excelencia (Torío López, 2018).
- En las últimas décadas, el concepto de familia se ha ido modificando, haciéndose progresivamente más flexible, a partir de diversos cambios sociodemográficos y sociales que han tenido lugar en este tiempo (descenso de la natalidad, aumento de la monoparentalidad, divorcios y reconfiguraciones familiares). Se han ido abandonando antiguas

## 7. Conclusiones

Se ha realizado un análisis de la literatura científica publicada hasta el momento actual sobre el enfoque de la parentalidad positiva, presentando sus principios teóricos y prácticos, las aportaciones más relevantes de autores nacionales e internacionales, así como los posibles instrumentos de medida que podrían utilizarse para valorar las competencias parentales. También, se han analizado los contextos y los factores que pueden desgastar y perjudicar el ejercicio de la parentalidad. Por último, se han descrito algunos programas de intervención

psicosocial que se han llevado a cabo para acercar el enfoque de la parentalidad positiva a la sociedad, y se han propuesto algunas recomendaciones breves y sencillas que los docentes y padres pueden emplear en el aula y en el hogar.

Así, tras esta revisión exhaustiva, podemos concluir lo siguiente:

tendencias autoritarias en la familia, a la vez que se incorporaban estilos parentales más sofisticados y democráticos.

- Es necesario destacar el papel de los orientadores educativos en el acompañamiento profesional y emocional de los padres y de los educadores, y en la psicoeducación de éstos en materia de parentalidad y disciplina positiva.
- En el desarrollo de este nuevo enfoque, destaca la emisión del Comité de ministros del Consejo de Europa (2006) de su Recomendación 19 a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva, definiendo así el concepto: “comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que además implica la fijación de límites sin recurrir a métodos violentos para que el niño pueda desarrollarse plenamente” (p.14).
- Algunos de los autores nacionales e internacionales más relevantes en el ámbito de la parentalidad positiva son: María José Rodrigo y Susana Torío (España), Jorge Barudy, Maryorie Dantagnan (Chile y España), Joan E. Durrant (Canadá), y Marc H. Bornstein (EE. UU). En el ámbito de la disciplina positiva, destacan: Jane Nelsen y Lynn Lott (EE. UU).
- Dentro de los instrumentos de evaluación en español que pueden utilizarse para valorar las competencias parentales, destacan dos cuestionarios y una escala observacional. El primer cuestionario es la Escala de Parentalidad Positiva (EPP), desarrollada por Suárez, Byrne y Rodrigo (2016), y el segundo, es la Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2), desarrollada por Gómez y Contreras (2019). La escala observacional es la versión española de PICCOLO (Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes), desarrollada por Vilaseca et al. (2019).
- Se han abordado tres contextos que pueden suponer un reto para el ejercicio de la parentalidad: familias en situación de vulnerabilidad social, la aparición de trastornos del neurodesarrollo y de la conducta en la infancia y la adolescencia, y la situación derivada de la pandemia por Covid-19. Se han identificado factores de riesgo y de protección a nivel familiar, y se propone el enfoque de la parentalidad y la disciplina positiva como recurso útil y beneficioso en dichas circunstancias.
- Se han presentado algunos programas de intervención que buscan promover el enfoque de la parentalidad positiva. En España, se destaca: el programa “*Crecer felices en familia*” (0-5 años), el programa “*Aprender juntos, crecer en familia*” (6-12 años), y el programa “*Vivir la adolescencia en familia*” (12-18 años), todos ellos desarrollados por María José Rodrigo y su equipo. También, se destaca el programa “*Construir lo cotidiano*” (3-12 años) de Susana Torío y su equipo. En el plano internacional, se destacan dos programas: el programa *Positive Parenting Program (Triple-P)* (Sanders, 1999), y el programa *Incredible Years* (Webster-Stratton, 2001).
- Se han encontrado pocas publicaciones sobre programas de psicoeducación parental acerca de la parentalidad positiva llevados a cabo en el contexto escolar. Se podría considerar un aspecto a mejorar, dado que los programas de intervención mencionados podrían adaptarse a la aplicación en las escuelas.

- Por último, se han añadido algunas recomendaciones sencillas y prácticas para docentes y profesores, que pueden comenzar a utilizar en el día a día en el aula o en el hogar.

### 7.1 Ventajas, limitaciones y futuras líneas de investigación

Dentro de las ventajas a destacar sobre la revisión, cabe mencionar que podría servir como una primera aproximación al enfoque de la parentalidad positiva, así como de revisión general de los aspectos más relevantes acerca de la misma (principios, métodos de evaluación, programas de intervención parental, contextos que pueden socavar la resiliencia familiar, etc.) Como limitación o aspecto mejorable, de cara al futuro podría profundizarse en la presente revisión a través de un método replicable, mediante una revisión sistemática o metaanálisis, que permita obtener unos resultados cualitativos o cuantitativos más manejables a la hora de analizar los beneficios del enfoque de la parentalidad positiva.

Dado que se han encontrado pocas publicaciones sobre programas de psicoeducación parental acerca de la parentalidad positiva llevados a cabo en el contexto escolar, se podría considerar como una futura línea de investigación a desarrollar. Podrían crearse o adaptarse diversos programas de intervención para su aplicación en las escuelas, a través de las Escuelas de familias, y guiados por la figura de los orientadores educativos. Los programas deberán estar debidamente adaptados a cada una de las etapas educativas en las que se lleven a cabo, ya que las necesidades, intereses y circunstancias de los niños y los adolescentes varían en gran medida en función de la edad. Por lo tanto, la formación de las competencias parentales deberá ir acorde a la etapa evolutiva en la que se encuentren sus hijos/as.

Asimismo, sería muy interesante registrar medidas pre y post intervención, y así poder analizar la eficacia de los programas, y reportar a la comunidad científica los avances observados. Es habitual que, desde los contextos sanitarios o clínicos, como por ejemplo los hospitales, la investigación forme parte de la práctica cotidiana, y que se considere como un elemento fundamental a la hora de mejorar los tratamientos, resultados, intervenciones, etc. A título personal, considero que la investigación también debería estar presente en las aulas y en la práctica educativa de una manera más consistente y profunda, a través de la obtención de resultados empíricos que apoyen y guíen el progreso y la mejora educativa.

## 8. Bibliografía

- Ainsworth, M. D. S., y Bell, S. M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41, 1, pp. 49-67.
- Amorós, P., Fuentes, N., Mateos, A., Pastor, C., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Balsells, M. A., Martín, J. C., y Guerra, M. (2014). *Aprender juntos, crecer en familia*. Obra Social La Caixa. Recuperado de: [https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/198839/5.caracteriticas\\_del\\_programa\\_es.pdf/75aadf0e-174a-4c4c-a525-8000122dc44b](https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/198839/5.caracteriticas_del_programa_es.pdf/75aadf0e-174a-4c4c-a525-8000122dc44b)
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

- Bentenuto, A., De Falco, S., y Venuti, P. (2016) Mother-Child Play: A Comparison of Autism Spectrum Disorder, Down Syndrome, and Typical Development. *Frontiers in Psychology*, 7:1829. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01829
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., y Suwalsky, J. T. D. (2018). Parenting cognitions → parenting practices → child adjustment? The standard model. *Development and Psychopathology*, 30(2), 399-416. doi: <https://doi.org/10.1017/s0954579417000931>
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. (E. Mateo, Trad.) Paidós. (Obra original publicada en 1988).
- Bronfenbrenner, U. (1986). The ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Colomeischi, A. A. (2016). *Construir puentes: promover el bienestar familiar. Manual para padres*. Recuperado de: [https://psiwell.eu/images/io2/HANDBOOK\\_IO2\\_SPAIN.pdf#](https://psiwell.eu/images/io2/HANDBOOK_IO2_SPAIN.pdf#)
- Comité de ministros del Consejo de Europa. Recomendación 19 (2006) a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Rec%20\(2006\)19\\_CE%20apoyo%20parentalidad.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Rec%20(2006)19_CE%20apoyo%20parentalidad.pdf) La parentalidad positiva aplicada a la crianza y la educación. Una revisión narrativa. Ana Mendoza García
- 34
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). UNICEF Comité Español, publicado en 2006. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Díez, M., Jiménez, L., López-Gaviño, F., Román, M., Oliva, A., Jiménez-Morago, J., Hidalgo, M. V., Estévez, R., Antolín-Suárez, L., y Moreno, C. (2016) Promoción de parentalidad positiva en Polígono Sur. Diseño de un programa para familias en situación de riesgo psicosocial. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), págs. 113-118. Recuperado a partir de <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/602>
- Durrant, J. E., Plateau, D. P., Ateah, C., Stewart-Tufescu, A., Jones, A., Ly, G., Barker, L., Holden, G. W., Kearley, C., MacAulay, J., Peters, R. D., y Tapanya, S. (2014) Preventing Punitive Violence: Preliminary Data on the Positive Discipline in Everyday Parenting (PDEP) Program. *Canadian Journal Of Community Mental Health*, 33(2), 109-125. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2014-018>
- Durrant, J. E. (2016). *La Disciplina Positiva en la Crianza Cotidiana*. 4ª edición. Save the Children Sweden. Recuperado de: [https://positivedisciplineeveryday.com/wp-content/uploads/2020/10/4rta-edicion-Libro-DPCC\\_oct2020\\_Espanol.pdf](https://positivedisciplineeveryday.com/wp-content/uploads/2020/10/4rta-edicion-Libro-DPCC_oct2020_Espanol.pdf)
- Dyches, T. T., Smith, T. B., Korth, B. B., Olsen Roper, S., y Mandelco, B. (2012) Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33, pp. 2213-2220. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.015>
- Espinosa, M. A. (2020) Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 245-258. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.013>

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539–579. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>

Girolametto, L., y Tannock, R. (1994). Correlates of directiveness in the interactions of fathers and mothers of children with developmental delays. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(5), 1178–1191. <https://doi.org/10.1044/jshr.3705.1178> La parentalidad positiva aplicada a la crianza y la educación. Una revisión narrativa. Ana Mendoza García

35

Gómez Muzzio, E. y Muñoz Quinteros, M.M. (2014). Manual de la Escala de Parentalidad Positiva E2P. Fundación Ideas para la Infancia. Recuperado de: <https://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>

Gómez Muzzio, E., y Contreras Yevenes, L. (2019). Manual “Escala de Parentalidad Positiva - E2P v.2”. Fundación América por la Infancia. Recuperado de: <https://txiribuelta.es/wp-content/uploads/2021/05/Manual-Escala-de-parentalidad-positiva.pdf>

González-Brignardello, M. y Carrasco Ortiz, M. A. (2006) Intervención psicológica en agresión: técnicas, programas y prevención. *Acción Psicológica*, 4(2), pp. 83-105. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030758004>

Kyriazos, T. A., & Stalikas, A. (2018). Positive Parenting or Positive Psychology Parenting? Towards a Conceptual Framework of Positive Psychology Parenting. *Psychology*, 9, 1761-1788. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.97104>

Lakind, L., y Atkins, M. S. (2018) Promoting positive parenting for families in poverty: New directions for improved reach and engagement. *Children and Youth Services Review*, 89, 34-42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2018.04.019>

Nelsen, J. (2007). *Cómo educar con firmeza y cariño. Disciplina Positiva*. (Hipólito Ruiz, N., Trad.). Ediciones Medici.

Oliveira, T. D. O., Costa, D. S., Alvim-Soares, A., de Paula, J. J., Kestelman, I., Silva, A. G., Malloy-Diniz, L. F., y Miranda, D. M. (2021) Children's behavioral problems, screen time, and sleep problems' association with negative and positive parenting strategies during the COVID-19 outbreak in Brazil. *Child Abuse & Neglect*, 105345. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105345>

Orte, M. C., Ballester, L., y Nevot-Caldentey, L. (2020) Factores de riesgo infanto-juveniles durante el confinamiento por COVID-19: revisión de medidas de prevención familiar en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 205-236. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1475>

Pereira, A. I., Stallard, P., Roberto, M. S., Sousa, M., y Barros, L. (2021) Parenting and child mental health during the COVID-19 pandemic: An online study with Portuguese and British Families. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(3), pp 35-42. doi: 10.21134/rpcna.2021.08.3.4 La parentalidad positiva aplicada a la crianza y la educación. Una revisión narrativa. Ana Mendoza García



- Phillips, B. A., Conners, F. y Curtner-Smith, M. E. (2017) Parenting children with down syndrome: An analysis of parenting styles, parenting dimensions, and parental stress. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 9-19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2017.06.010>
- Rodrigo, M. J., Máiquez Chaves, M., Byrne, S., Rodríguez Ruiz, B., Martín Quintana, J. C., Rodríguez Suárez, G., y Pérez Pérez, L. (2009a) *Crecer felices en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Junta de Castilla y León. Recuperado de: <https://serviciosociales.jcyl.es/web/jcyl/binarios/331/246/Crecer%20felices%20en%20familia.pdf?blobheader=application%2Fpdf%3Bcharset%3DUTF-8&blobnocache=true>
- Rodrigo, M. J., Martín Quintana, J. C., Cabrera Casimiro, E., y Máiquez Chaves, M. L. (2009b). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), pp. 113-120. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814021003>
- Rodrigo, M. J., Martín Quintana, J. C., Máiquez Chaves, M., Álvarez Lorenzo, M., Byrne, S., González Rodríguez, A., Guerra Santana, M., Montesdeoca García, M. A., y Rodríguez Ruiz, B. (2010) *Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Recuperado de: [https://www.msbs.gob.es/ca/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2010/docs/mjRodrigo\\_jcMartin.pdf](https://www.msbs.gob.es/ca/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2010/docs/mjRodrigo_jcMartin.pdf)
- Rodrigo, M. J. (2010). Promoting positive parenting in Europe: New challenges for the European Society for Developmental Psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(3), 281-294, DOI: 10.1080/17405621003780200
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., y Martín Quintana, J. C. (2010). *Parentalidad Positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Ministerio de Sanidad y Política Social. <https://www.sanidad.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf> La parentalidad positiva aplicada a la crianza y la educación. Una revisión narrativa. Ana Mendoza García

- Rodrigo López, M. J., Amorós Martí, P., Arranz Freijo, E., Hidalgo García, M., Máiquez Chaves, M. L., Martín Quintana, J. C., Martínez González, R. A., y Ochaita Alderete, E. (2015a). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva: un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). [https://familiasenpositivo.org/system/files/guia\\_de\\_buenas\\_practicas\\_2015.pdf](https://familiasenpositivo.org/system/files/guia_de_buenas_practicas_2015.pdf)
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., Martín Quintana, J. C., y Rodríguez Ruiz, B. (2015b). *La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. Manual práctico de parentalidad positiva*.

[https://www.academia.edu/download/48827126/Lect.\\_Oblig.\\_Un.1\\_Rodrigo\\_et\\_a.\\_2015\\_Manual\\_practico\\_en\\_parentalidad\\_positiva.pdf](https://www.academia.edu/download/48827126/Lect._Oblig._Un.1_Rodrigo_et_a._2015_Manual_practico_en_parentalidad_positiva.pdf)

- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25, 63-68.
- Roggman, L., Cook, G., Innocenti, M., Jump Norman, V. y Christiansen, K. (2013). Parenting Interactions with Children: checklist of observations linked to outcomes (PICCOLO) in diverse ethnic groups. *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 290-306.
- Rubio Hernández, F.J., Trillo Miravalles, M.P., y Jiménez Fernández, M.C. (2020) Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, 389, pp. 267-295. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>
- Sanders, M. R. (1999) Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An Introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-281. <https://doi.org/10.1080/14616730500245906> La parentalidad positiva aplicada a la crianza y la educación. Una revisión narrativa. Ana Mendoza García

38

- Suárez, A., Byrne, S., y Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y online de apoyo parental. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 112-120. DOI: 10.17979/reipe.2016.3.2.1883
- Suárez, A., Rodríguez, J. A., y Rodrigo, M. J. (2016). The Spanish online program “Educar en Positivo” (“The Positive Parent”): Whom does it benefit the most? *Psychosocial Intervention*, 25(2), 119-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.001>
- Torío López, S. (2018). La educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), pp. 17-39. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., y Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*, 20, p. 151-178.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., Rodríguez Menéndez, M. C., Fernández García, C. M., Molina Martín, S., Hernández García, J., e Inda Caro, M. M. (2013). *Guía de presentación del programa de educación parental «Construir lo cotidiano»*. Con la *Guía para madres y padres y otros materiales*. Octaedro. Recuperado de:

[https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/07/16058-Construir-lo-cotidiano\\_web.pdf](https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/07/16058-Construir-lo-cotidiano_web.pdf)

- Valverde Montesino, S., Martín Martín, M. C., y Solbes Canales, I. (2021) Prácticas de crianza de las familias españolas durante el periodo de confinamiento por coronavirus. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(54) 325-350. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i54.4134>
- Vargas Rubilar, J., Richaud, M. C., Lemos, V. N., y Balabanian, C. (2022) Parenting and Children's Behavior During the COVID 19 Pandemic: Mother's Perspective. *Frontiers in Psychology*, 13:801614. doi: 10.3389/fpsyg.2022.801614
- Vilaseca, R., Rivero, M., Bersabé, R. M., Navarro-Pardo, E., Cantero, M. J., Ferrer, F., Valls Vidal, C., Innocenti, M. S., y Roggman, L. (2019) Spanish Validation of the PICCOLO (Parenting Interactions With Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes). *Frontiers in Psychology*, 10, 680. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00680 La parentalidad positiva aplicada a la crianza y la educación. Una revisión narrativa. Ana Mendoza García

39

- Vilaseca, R., Rivero, M., Bersabé, R. M., Navarro-Pardo, E., Cantero, M. J., Navarro-Pardo, E., Valls Vidal, C., y Ferrer, F. (2019) Demographic and Parental Factors Associated With Developmental Outcomes in Children With Intellectual Disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10: 872. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00872
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge MA: Harvard University Press. ç
- Webster-Stratton, C. (2001) The Incredible Years: Parents, Teachers, and Children Training Series. En S. I. Pfeiffer y L. A. Reddy (Ed.), *Innovative Mental Health Interventions for Children: Programs that Work* (pp. 31-44). Routledge.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, p. 89-100.
- Yamaoka, Y., Hosozawa, M., Sampei, M., Sawada, N., Okubo, Y., Tanaka, K., Yamaguchi, A., Hangai, M., y Morisaki, N. (2021) Abusive and positive parenting behavior in Japan during the COVID-19 pandemic under the state of emergency. *Child Abuse & Neglect*, 120, 105212. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105212>

# La relación niño-adulto desde la Pedagogía del Nosotros

Angel Pradas Castro y Luis Manuel Martínez Domínguez

## 1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el ámbito de conocimiento del Grado en Educación Infantil. En el desarrollo académico de este grado, surge la necesidad de atender a aquellos elementos de la educación que son determinantes en la formación de los aspectos humanos, valores y virtudes del alumno. Tras observaciones sobre la práctica del maestro y distintas lecturas surge una intuición precursora del motivo del trabajo. ¿Por qué un maestro es capaz de promover las virtudes del alumno?

A partir de esta pregunta, se plantea más concretamente estudiar cuáles son las relaciones de influencia desde la “pedagogía del nosotros” entre un maestro y su alumno, pudiéndose ampliar la perspectiva a las relaciones de influencia entre quien practica la pedagogía y un niño, entre el educador y el educando.

El trabajo está estructurado en dos partes claramente diferenciadas. Esta separación en dos partes no sólo atiende a la estructura de marco teórico y propuesta pedagógica, sino que se justifica por sí misma al abordar el tema por el método fenomenológico, por lo que atiende también a la estructura de vivencia y reflexión sobre la vivencia.

Se elige un tipo de estudio cualitativo al considerarlo una mejor herramienta para esclarecer los conceptos fundamentales necesarios que sustentarán la propuesta práctica de la segunda parte del trabajo. Se entiende por estudio cualitativo:

Aquella investigación que utiliza preferente o exclusivamente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados. La mayoría de estas investigaciones pone el acento en la utilización práctica de la investigación. (Causas, 2015)

Dentro del estudio de carácter cualitativo, este trabajo se sirve del método fenomenológico de investigación que “centra su preocupación en conducir la investigación sociológica a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por los actores” (Casilimas, 2002, pág. 59)

Finalmente, el trabajo queda estructurado de tal manera que la primera parte se encarga de explorar los conceptos de virtud, nosicentrismo, pedagogía, tacto pedagógico, vocación o dialéctica. Esta primera parte aborda dos objetivos complementarios:

Entender cuáles son los fundamentos esenciales de la buena pedagogía o del maestro nosicéntrico.

Proponer la relación de influencias entre el adulto y el niño.

La segunda parte consiste en la propuesta pedagógica vivencial de lo expuesto en el marco teórico. La fenomenología implica una experiencia vivenciada de la realidad, y se propone para ello un pequeño proyecto en colaboración con la Asociación Juvenil y Cultural INUIT de Fuenlabrada con los objetivos de:

- Reflexionar sobre la práctica pedagógica de los padres.
- Proponer claves de reflexión para la mejora de dicha práctica.

En definitiva, lo que se pretende en el presente trabajo es pensar sobre cuáles son los motivos de la verdadera pedagogía, sin caer en la pedantería de intentar exponer en toda su plenitud

y complejidad dichos motivos teniendo en cuenta los recursos y el alcance intelectual de una perspectiva que necesariamente, para lo que se pretende, está adherida a una experiencia vital subjetiva.

Sin embargo, sí que se pretende otorgar utilidad a este texto siempre y cuando se esté dispuesto a llevar a la experiencia individual los temas que aquí se proponen.

## 2. Marco teórico

### 2.1. *Qué es la “pedagogía del nosotros”*

Para hacer frente al trabajo que se desarrollará más adelante, se establecerá el punto de partida en la aparición de la “psicología del nosotros” como ciencia que emerge de la necesidad de investigar las influencias recíprocas entre un médico y su paciente. Con la aparición de esta investigación se consigue dar rigor científico a lo que Carlos G. Jung había apuntado en su teoría del “inconsciente colectivo” y de esta manera se da lugar a la posibilidad de estudiar teóricamente dicho conocimiento desde la dialéctica entre dos sujetos. (Künkel, 1974, pág. 6)

En nuestro caso del maestro, se entiende que este se ocupa fundamentalmente en la educación del carácter, pues más allá de limitarse a transmitir un conocimiento pragmático, su vocación radica en una orientación hacia el bien y por lo tanto en un impulso de querer apoyar al alumno en su elección de este bien. En palabras de Marvin Berkowitz en la entrevista realizada por José Antonio Marina:

El carácter es el complejo conjunto de características psicológicas que motivan y permiten que la persona pueda actuar como agente moral. La educación del carácter es el conjunto de aquellas influencias educativas que estimulan el desarrollo del carácter. (Bernal, González-Torres, & Naval, 2015, pág. 41)

En la misma entrevista, Robert Roberts amplía la educación del carácter más allá de la educación formal:

La Educación del carácter es formación moral y también el tipo de formación intelectual que depende de la formación moral (el amor por el saber, la humildad intelectual, la valentía intelectual, etc.). De ninguna manera está limitada a contextos de educación formal, sino que ocurre en la amistad, en las familias y en el entorno laboral. Es en gran medida una educación sentimental, es decir, una formación de la voluntad y de las emociones, y también del entendimiento que depende de la formación de la voluntad y de las emociones. (Bernal, González-Torres, & Naval, 2015, pág. 41)

Es el concepto de la “educación del carácter,” el que consigue establecer el nexo que existe entre la “psicología del nosotros” y la “pedagogía del nosotros”, que es la que ocupa el desarrollo del presente trabajo.

En el libro “Una pedagogía del nosotros” (Martínez-Domínguez, 2020) se expone desde el ámbito de la fenomenología los elementos esenciales que determinan la práctica pedagógica. El libro se presenta como una herramienta reflexiva y útil con la que abordar las preguntas “¿Qué es la educación en sí?” Y ¿Cómo puedo ser mejor educador en conciencia?”. En estas preguntas, similares a las que se plantean desde la “psicología del nosotros” se evidencia de manera intrínseca la imperante necesidad de autoeducación y constante formación del carácter del maestro o del psicólogo. Es por este motivo que el método fenomenológico resulta la herramienta ideal para alcanzar dicho conocimiento, ya que se sustenta en la eliminación de los prejuicios que permita dar un valor pleno al “ver” y al “intuir”, teniendo en cuenta que: *“la posibilidad de que una intuición pueda relativizar a*

*otra obligará a estudiar las estructuras de la intuición y a fundar su posible relatividad, dando a las investigaciones fenomenológicas un «carácter provisional»” (Sala, 2009, pág. 24)*

En cuanto al método fenomenológico, como método científico debemos considerar que la fenomenología pretende la verdad de dichos fenómenos. Según las traducciones de la obra de Hegel, este se refiere a ello así:

La verdadera figura en que existe la verdad no puede ser sino el sistema científico de ella. Contribuir a que la filosofía se aproxime a la forma de la ciencia -a la meta en que pueda dejar de llamarse amor por el saber para llegar a ser saber real: he ahí lo que yo me propongo. La necesidad interna de que el saber sea ciencia radica en su naturaleza, y la explicación satisfactoria acerca de esto sólo puede ser la exposición de la filosofía misma. En cuanto a la necesidad externa, concebida de un modo universal, prescindiendo de lo que haya de contingente en la persona y en las motivaciones individuales, es lo mismo que la necesidad interna, pero bajo la figura en que el tiempo presenta el ser allí de sus momentos. El demostrar que ha llegado la hora de que la filosofía se eleve al plano de la ciencia constituiría, por tanto, la única verdadera justificación de los intentos encaminados a este fin, ya que, poniendo de manifiesto su necesidad, al mismo tiempo la desarrollarían. (Hegel, 1985, pág. 7)

Esta mirada libre de prejuicios nos permite alcanzar una intuición eidética de los fenómenos, atendiendo a lo esencial, a lo que son estos fenómenos por su ser propio y de forma universal. (Husserl, 1982, como se citó en Lambert, 2006, pág. 517-529)

Para el caso del maestro, podríamos decir que es esencialmente una respuesta personificada a la necesidad pedagógica. Esta manera de entender no sólo refuerza la idea de que el educador se inclina hacia el otro, sino que deja la puerta abierta a la idea de que una persona pueda ser maestro y alumno en sí mismo siempre y cuando se oriente a la solicitud de su propia necesidad pedagógica.

Con esta vuelta a las cosas mismas se consigue crear un puente entre todas las cosmovisiones que practican la pedagogía de una manera integradora y atendiendo al fundamento compartido de las mismas, al propio conocimiento de lo que un ser humano es. Al hablar de esencia, hablamos de la verdad ontológica de la cosa, como correspondencia entre la realidad y el concepto de la cosa. (Zubiri, 1963, pág. 47). Sin perder de vista el tema del trabajo y la exigencia de autoeducación que se ha planteado, otra manera de abordar lo que aquí nos atañe, es preguntarse qué es esencialmente un maestro en su labor como docente.

## **2.2. El momento pedagógico**

Al hablar de la relación entre el niño y el adulto en este trabajo, se debe asumir que dicha relación está supeditada al tacto pedagógico del adulto, pues se espera de él que muestre a través de sus acciones lo que es bueno (y rechazar lo que no lo es) para el niño. (Manen, 1998, pág. 56). El propio momento pedagógico requiere del adulto que actúe bajo su intuición moral, lo que establece una relación asimétrica entre las dos partes. Dicha asimetría es sensible a las pulsiones egoísticas del adulto, siendo necesario orientar sus actuaciones hacia el sentido original de la pedagogía, hacia el educar.

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

Unidas para el mantenimiento de la paz” Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. (Constitución española, 1978)

Estos objetivos refuerzan la idea de que la pedagogía tiene sentido en cuanto consigue en el alumno un desarrollo de su potencial humano, colocando al maestro como guía, apoyo o vehículo para alcanzar este potencial y reivindicando al alumno como actor principal de dicho desarrollo.

Orientarse pedagógicamente implica un ejercicio de profunda conciencia y autorreflexión. Es, en otros términos, es un enfrentamiento directo entre nuestro bien estar eudaimónico y nuestro bien estar hedónico, pues la influencia que ejerce el adulto en el niño debe ser una influencia consciente del lugar que ocupa el adulto en su relación con el niño si lo que se pretende es preservar el desarrollo del alumno por delante de la circunstancialidad del maestro.

Sin embargo, la práctica pedagógica no reside en la reflexión moral, aunque se sirva de esta, sino que se sustenta en la experiencia. Según el sentido etimológico de la pedagogía, un pedagogo es una persona que mantiene una relación de afecto con los niños. Es en dicha relación afectiva con el niño cuando la esencia de la pedagogía se manifiesta en el momento práctico de una situación concreta. (Manen, 1998, pág. 54).

El sentido de educar se puede manifestar también como una invitación al niño desde la experiencia de la vida adulta a explorar, dirigirlo hacia afuera. Por lo tanto, el niño requiere del adulto una base de apego seguro, de afecto sano que lo permita explorar y desarrollar su potencial humano. Según Delgado, hablando sobre las investigaciones de Ainsworth, existen claras diferencias conductuales en aquellos niños que reciben un apego seguro de sus madres de los que no lo reciben, ya que en presencia de la madre que se considera de apego seguro, los niños muestran una mayor conducta exploratoria. Al mismo tiempo, la respuesta del niño a la partida de la madre revela la necesidad de su proximidad. (Delgado, 2004, pág. 66)

Esto significa que es el adulto desde la propia experiencia de maduración hacia una vida adulta quien proporciona al niño el espacio de confianza necesario que lo invite a desarrollarse dando prioridad a la situación pedagógica práctica. Según Manen existen dos tipos de prácticas pedagógicas (Manen, 1998, pág. 56):

- Vivir activamente a través de las experiencias pedagógicas
- Hablar o escribir reflexivamente sobre estas experiencias

En esta vida pedagógica, como consecución de momentos pedagógicos, el adulto debe tener en cuenta la dualidad de dicha realidad. Por una parte, la respuesta ante estos momentos se sujeta en los valores humanos más elevados, siendo necesaria la reflexión sobre la propia actuación. Por otra parte, se debe asumir que la práctica se ve afectada por las contingencias de la vida y que por lo tanto debe ser en cierto modo pragmática.

### ***2.3. El maestro nosicéntrico.***

Para hacer frente al sentido original de la educación que se ha planteado, desde la “pedagogía del nosotros” se propone situar la virtud del maestro en el nosicentrismo. Alcanzar el nosicentrismo implica un proceso de maduración que mueve al sujeto a abandonar su propio egoísmo, su propio autoconcepto de sujeto único y aislado de la

realidad para alcanzar una concepción de sí mismo como parte del “nosotros”, pero sin perder su identidad. Volvemos de alguna manera a recuperar la idea del “inconsciente colectivo” como un viraje hacia la bondad humana. Es entender, en términos más coloquiales, que para que todos estemos bien, todos tenemos que estar bien y, por lo tanto, que la posible influencia positiva que ejercemos en otros nace desde la abundancia de felicidad que habita en uno mismo.

Se plantea de esta manera la virtud de la bondad como una virtud alcanzable y deseable por aquellos que practican la pedagogía o por cualquier ser humano que desea explorar su propia consciencia, siendo esta bondad el sustento mismo del maestro nosicéntrico. Howard Gardner habla de las virtudes de verdad, belleza y bondad en la situación actual como pilares que permiten a las sociedades perdurar. Según el autor, renunciar a estas virtudes, o al menos a la búsqueda permanente de estas es, a efectos prácticos, resignarse a vivir en un mundo donde nada tiene valor, sucumbiendo a una existencia triste, anómala o absurda. (Gardner, 2011, pág. 14). En su estudio, afirma que: *“Este enfoque refleja mi convicción de que la verdad, la bondad y la belleza son preocupaciones humanas perpetuas, que se remontan a hace miles de años, a una era prehistórica, y se manifiestan en todas las culturas contemporáneas, independientemente de la importancia que concedan a la escolarización formal”*. (Gardner, 2011, pág. 97)

Estas tres virtudes humanas se podrían presentar como algunos de los fundamentos compartidos de las distintas cosmovisiones en torno al sentido educativo y por lo tanto a la esencia del maestro como educador. El cristianismo, del que heredamos gran parte de la cultura occidental, ya hace referencia a la virtud bondadosa del ser humano, no siendo exclusiva del cristianismo, como: “Amarás a tu prójimo como a ti mismo” (Mateo. 22:37-39). Y, como apuntaba Gardner, se remonta miles de años atrás para desembocar en la cultura de nuestro tiempo hasta la “pedagogía del nosotros” como “sujeto que habita la felicidad con todo su ser (cuerpo, mente y apertura) en servicio al tú con tendencia a la reciprocidad.” “Amar y servir a los demás como se ama a sí y se deja servir.” (Martínez-Domínguez, 2020, pág. 119).

Es por ello que resulta de vital importancia atender al “como a ti mismo” si lo que se pretende es enfocar con certeza cuáles son las raíces de la auténtica virtud del maestro como maestro, y de esta manera evitar que su práctica se mueva hacia el terreno del egoísmo, provocando una imagen especular de un maestro virtuoso, pero totalmente desarraigada de la vocación sincera.

Manen amplia este concepto de virtud desde el punto de partida de la buena pedagogía, alineada con la idea de nosicentrismo, citando las cualidades de un buen maestro como:

Vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante las crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad. (Manen, 1998, pág. 24)

Como ya se ha visto, el problema del nosicentrismo, o de alcanzar la virtud pedagógica reside en un proceso de maduración basado en la experiencia y empujado por la reflexión. En otras palabras, aparece del enfrentamiento interno que experimenta quien sufre esta maduración, pues, aunque la vocación pedagógica suponga el motor de dicha maduración, no se debe obviar las tensiones primitivas que buscan la supervivencia del individuo y de los de su especie. (Martínez-Domínguez, 2020, pág. 121).



## 2.4. La vocación.

Antes de entrar a exponer cuales son las deformaciones egocéntricas del sujeto nosicéntrico, es importante definir cuál es el origen de la vocación, en nuestro caso concreto, del maestro, pues es donde radica el motor humano del maestro nosicéntrico y de su tacto pedagógico. Errar en la vocación supone desde esta perspectiva, los desplazamientos del maestro hacia sus versiones egocéntricas.

Según la RAE, el término de vocación se define cómo:

1. f. Inspiración con que Dios llama a algún estado, especialmente al de religión.

f. Inclinação a un estado, una profesión o una carrera.

f. desus. Convocación, llamamiento.

Estas definiciones destacan dos de los elementos que orientan la comprensión sobre la vocación que se presentan en este texto: inspiración e inclinación a una profesión.

González Blasco y González Anelo, (1993, pág 75) hacen referencia a la misma idea de vocación como *“el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor”*.

El sentido de inspiración divina deja entrever que la vocación no surge de manera aleatoria, sino que se siente como una llamada ante el poder que ejerce el niño sobre el adulto o que ejerce Dios sobre aquel ser humano que es capaz de escuchar. Por esta manera que tiene la vocación de presentarse en el ser humano como “llamada del deber”, se hace evidente que para que surja la educación, debe estar arraigada en la actuación pedagógica. En el plano de la experiencia, el grado de implicación pedagógica con nuestras actuaciones requiere de todos los grados de consciencia humana que revierten en dicha actuación. Según Hansen (2001, pág. 115): *“Enseñar depende proporcionalmente más de lo que una persona ponga de sí misma que de lo que se le ofrece a nivel de los recursos”*.

Por lo tanto, al momento de entender la vocación se debe asumir tres ideas. La primera idea es que la vocación nace de la experiencia que tiene el adulto ante la necesidad pedagógica del niño. La siguiente es que la vocación pedagógica está orientada siempre hacia el bien. Por último, se plantea la idea de que educamos desde lo que somos, implicando la necesidad de exploración sobre la propia consciencia del maestro.

Estas tres afirmaciones en torno a la idea de vocación deben ser coexistentes en el maestro para evitar las “deformaciones” que se desarrollarán en los siguientes puntos del trabajo. Como cuando ante la ausencia de luz, lo que existe es la oscuridad, no se puede asumir que un maestro errado en su práctica pedagógica esta necesariamente orientado hacia el mal, sino que su actuación es complementaria a una escasez de bondad. Es por ello que, al momento de plantear este trabajo, se ha elegido exponer primeramente las características que reúne un maestro nosicéntrico para entender el origen de lo que no es nosicentrismo en la ausencia del mismo, como tendencia natural del «ego» a ocupar el espacio que no ocupa la bondad humana.

## 2.5. El “falso” maestro.

¿Qué ocurre cuando un maestro se desvía de su vocación para satisfacer sus necesidades egoístas? A posteriori de todo lo expuesto, se pretende hacer una comprensión de lo que vamos a denominar “falso maestro” como un descentramiento o un desplazamiento del maestro nosicéntrico hacia una versión de sí mismo egoística o alejada de su vocación. Se ha considerado importante hacerlo de esta manera para preservar el enfoque hacia lo que naturalmente tiende un maestro con vocación y poder elaborar las estrategias de autoconocimiento en esa dirección. No se trata por lo tanto de evitar el egoísmo de un maestro pues se entraría en la autonegación del individuo, sino de apuntar hacia el altruismo de este, hacia alimentar su vocación natural.

Si bien se ha elegido el enfoque expuesto, al asumir que educamos desde lo que somos, resulta interesante analizar cuáles son las características del “falso maestro” o sus motivaciones ya que nos abre la puerta a entender cuáles son las necesidades que se pretenden suplir desde el egocentrismo. Para hablar de estas motivaciones seguiremos los conceptos de egoísmo, alocentrismo y nosicentrismo que se pautan en la “pedagogía del nosotros” (Martínez-Domínguez, 2020).

Figura 1. Relación entre el egocentrismo, el alocentrismo y el nosicentrismo (Martínez-Domínguez, 2018)

EGOCÉNTRICA	NOSICÉNTRICA	ALOCÉNTRICA
Sujeto que busca su felicidad de cuerpo y mente con tendencia a “nutrirse” de los otros. Amarse a sí y servirse de lo demás.	Sujeto que habita la felicidad con todo su ser (cuerpo, mente y apertura) en servicio al tú con tendencia a la reciprocidad. Amar y servir a los demás como se ama a sí y se deja servir.	Sujeto que tiende a “dejarse nutrir” por los demás para que estén felices. Amar a lo demás sin amarse a sí mismo, haciéndose servil.

Tanto la motivación del sujeto egocéntrico como la del sujeto alocéntrico parten de la necesidad de este de sobrevivir o de perpetuar una imagen de sí mismos que les permita asegurar la valoración de un grupo externo ya sea en forma de recursos, aprobaciones o afectos, están por lo tanto sujetos a la falta de autoestima del individuo. Es aquí donde cobra importancia lo que se reivindicó antes con el “como a ti mismo” pues establece el origen del nosicentrismo en el amor propio y permite ver que los descentramientos al alocentrismo y egocentrismo surgen desde la falta de este amor propio.

Manen se refiere a la virtud pedagógica que se ha mencionado como “tacto pedagógico” y señala su falsedad en los mismos elementos que Martínez-Domínguez. Habla del falso tacto como una *“influencia adornada por la hipocresía u otras preocupaciones egoístas”*, alejado por lo tanto del amor y la inclinación hacia el otro, sirviendo a los intereses del *self*. (Manen, 1998, pág. 146). El autor añade ingeniosamente una cualidad engañosa al falso tacto que reduce, en el caso de los hijos, al niño en un objeto:

En la medida en que la hipocresía, el egoísmo, la avaricia y la posesividad pretenden aparentemente estar orientadas hacia los demás, lo que en realidad hacen es convertirlos en apéndices de uno mismo. Cuanto más poseo y aumento mi estatus, mi reputación o mi riqueza, más aumentado siento mi «ego», y siento que me he convertido en «mejor». Para

algunas personas, sus hijos son como una «propiedad». Su comportamiento aparentemente lleno de tacto está sólo destinado a cubrir su inversión en los hijos. (Manen, 1998, pág. 147).

Se puede deducir por lo tanto que un “falso maestro” experimenta en su jerarquía de valores una superposición de su egoísmo sobre su orientación al bien dando paso a las versiones aloécéntrica y egocéntrica de dicho maestro. Sin embargo, redundando en la idea del “como a ti mismo” se debe entender esta malversación del tacto como un espacio que ocupa el «ego» ante la falta de amor propio.

### ***2.6. El niño rebelde y el niño dócil.***

Según Hegel, esta necesidad de sobrevivir del ego es el centro de la dialéctica del amo y el esclavo, una dialéctica que se da entre dos seres autoconscientes que se mueven entre el dominio y la servidumbre. En esta dialéctica se parte de que el ser humano desea deseos y que, por lo tanto, la figura del amo o la figura dominante es la del sujeto cuyo deseo de ser reconocido es de mayor que su miedo a morir y por ello la triunfadora del enfrentamiento. Aquella figura que tiene miedo a morir en consecuencia y deja de lado el deseo de ser reconocido es el esclavo. (Hegel, 1985)

Podríamos decir entonces que el sujeto egocéntrico atiende a las características del amo y que el sujeto aloécéntrico atiende a las características del esclavo. Lo que resulta interesante es que ambos sujetos generan dos realidades paralelas entre la práctica del “falso maestro” y el surgimiento de su alumno antagónico. Como hemos visto con Hegel, en el enfrentamiento entre dos sujetos siempre hay una parte que asume la figura del amo, creando como consecuencia una figura del esclavo en el otro sujeto o de manera viceversa.

En lo que respecta al niño, Künkel clasifica a los niños en dos tipos en función de estilo educativo parental, siendo el primer tipo:

- **El niño rebelde**

El elemento característico común de las líneas directrices de este “tipo” es que comienzan con un “no quiero”. Está convencido de que sólo con negativas, contradicciones y desobediencias podrá afirmar su autoridad de pequeño príncipe de la familia. Podemos estar seguros de que ha sido el comportamiento de los adultos lo que ha motivado su convicción, aunque estos no alcancen a comprender de qué modo. (Künkel, 1974, págs. 58-63)

En la línea de lo mencionado anteriormente, conjugado con la dialéctica del amo y el esclavo, el “niño rebelde” se presenta como una de las dos versiones antagónicas posibles complementarias al “maestro descentrado”, como primera negación de la dialéctica, el niño rebelde toma el papel del amo porque niega al adulto cuando su deseo es mayor que su miedo a morir, el adulto que se posiciona en su versión aloécéntrica adoptaría el papel del esclavo.

- **El niño dócil**

La sumisión total del niño puede lograrse por un método contrario de inexorable rigor. Es el caso del educador que exige la obediencia, aun cuando sus órdenes vayan contra los intereses del niño, sin dignarse a explicarle los razonados motivos de aquellas. El resultado es este: el niño descarga toda su responsabilidad sobre él, o sea, se reduce a simple objeto del educador y limita la propia subjetividad a desobedecer ocultamente las órdenes recibidas. Así se forman caracteres sin iniciativa, sin alegrías y, sobre todo, tendentes a la clandestinidad. (Künkel, 1974, págs. 63-67)

En el caso del “niño dócil” podemos observar que el juego de antagónicos es justamente el contrario al que se formaba con el “niño rebelde”. En este caso es el educador el que se sitúa

en la figura del amo sustentando su educativa en el egocentrismo. Como antagónico necesario en este enfrentamiento, el niño adopta la figura del esclavo. El niño se encuentra en la segunda negación hegeliana.

Entender esta dialéctica entre el educador y el educando sugiere que los caracteres desarrollados de ambos no son casuales, sino causales. Ambas figuras surgen como respuestas adaptativas que ambos tienen ante la necesidad de supervivencia de su identidad.

De lo que se ha expuesto, se deduce que la conducta del maestro es complementaria a la del alumno y viceversa. En el caso del nosicentrismo, orientación hacia el bien del adulto es complementada por el desarrollo de las virtudes del niño.

Maestro/adulto		Alumno/niño	
Alocentrismo	Figura del esclavo Adulto servil	Figura del amo Niño rebelde	Egocentrismo
Nosicentrismo	No existe negación del otro. Máximo desarrollo de las virtudes humanas y grado de autoconocimiento.		Nosicentrismo
Egocentrismo	Figura del amo Adulto tirano	Figura del esclavo Niño dócil	Alocentrismo

Figura 2. Relación de influencias entre el niño y el adulto.

### 3. Propuesta pedagógica práctica

#### 3.1. Descripción de la propuesta

Como ya se justifica en el marco teórico, la “pedagogía del nosotros” es vivenciada, requiere de la experiencia para conseguir el conocimiento esencial de las cosas. Atendiendo a esto, se ha elaborado una propuesta pedagógica cuyo interés observable y evaluable sea el grado de maduración o desarrollo de las virtudes humanas y pedagógicas de aquellos individuos que practican dicha pedagogía o están en relación afectiva con los niños.

Se ha elegido para este proyecto, el entorno de la Asociación Juvenil y Cultural INUIT de Fuenlabrada, que colaborará aportando tanto el contexto de un largo recorrido en la educación del carácter como los medios para observar dicho grado de maduración en distintos individuos. Concretamente nos apoyaremos en los siguientes puntos de la propuesta práctica:

Entrevista con el coordinador de la asociación sobre la evolución de esta: Consiste, a modo de entrevista, en un recorrido histórico del desarrollo de la asociación. Cómo nace el proyecto y cómo crece a lo largo de los años nos permite contextualizar el trabajo en una larga trayectoria en torno a la educación del carácter y los valores. Durante sus más de treinta años de historia, se cultivado en este entorno lo que se ha definido en el marco teórico como sujetos nosicéntricos.

Presentación de casos prácticos en la escuela de padres: La asociación INUIT cuenta con un proyecto de escuela de padres del que se hará huso. Se presentan dos casos prácticos atendiendo a los esquemas de alocentrismo y egoísmo con la intención de provocar una

discusión desde la experiencia vivida, recursos madurativos y estrategias que estos padres utilizan en los distintos momentos pedagógicos de la vida en convivencia con sus hijos.

Previo al desarrollo de la propuesta práctica en el contexto de la asociación INUIT, y también como análisis conclusivo de esta parte práctica del trabajo, se proponen dos puntos más:

**Elaboración de los casos prácticos:** Se describen dos casos prácticos ficticios, representativos de la relación de influencias expuesta en el marco teórico. Esta parte concentra, al momento de su elaboración, unifica el conjunto de conceptos teóricos presentados que dan lógica y sentido a los casos y por lo tanto permiten su análisis en correlación al tema principal del presente trabajo.

**Reflexión sobre el taller con los padres:** No se pretende hacer un taller para acusar a los padres de mala praxis o exceso de egocentrismo, sino promover un espacio de reflexión que permita un mayor grado de consciencia sobre las motivaciones de nuestro actuar. En este punto se recogen los elementos clave surgidos en el desarrollo del taller que puedan orientar al adulto hacia el nosicentrismo.

Se ha dividido el proyecto práctico de esta manera con el interés de diferenciar los cuatro puntos expuestos anteriormente según el contexto donde se llevan a cabo, sin embargo, para seguir con el curso lógico de este texto, se presentarán, a partir de este momento, en orden cronológico de suceso.

### ***3.2. Elaboración de casos prácticos.***

Por la proximidad de la edad con la etapa de la adolescencia y preadolescencia de los hijos con cuyos padres se pretende trabajar, se proponen los dos siguientes casos con la intención representar situaciones próximas al momento pedagógico del adulto y poder extraer de esta manera respuestas referidas a la experiencia de su práctica actual.

#### **Caso práctico 1. Esquema de adulto aloécéntrico vs niño egocéntrico**

Andrea es una niña de 10 años, es hija única y vive con sus dos padres en la localidad de Fuenlabrada, un barrio de clase obrera. Ambos padres trabajan en puestos de baja cualificación, que ocupan la mayor parte de su jornada y reducen en gran medida el tiempo de convivencia con su hija. En este caso, es con la madre con quién pasa más tiempo ya que la jornada laboral del padre ocupa las tardes. Aunque es con la madre con quien se da una mayor influencia educativa, para nuestro caso se va a analizar la relación con el padre debido a que responde mayormente al esquema propuesto. Sin embargo, antes de describir la relación con el padre, también añadiremos que la madre tiende a ser permisiva con los caprichos de su hija permitiendo que esta los obtenga con relativa rapidez.

Hay que destacar de la relación con el padre, que este tiene una intención clara de ejercer una influencia en cuanto a la orientación religiosa de su hija. La orientación musulmana del padre implica una de las disociaciones en cuanto a estilos educativos de los padres. Mientras que, en presencia de ambos, Andrea recibe una educativa en el ámbito religioso de corte musulmán, es cuando está a solas con la madre cuando recibe de ella una impronta mucho más laxa con respecto a la religión. Un ejemplo de esto sería el momento de dar a Andrea alimentos provenientes del cerdo o restringirlo. En presencia del padre o de ambos padres no le está permitido, mientras que en presencia de la madre además de estar permitido, se utiliza en algunos casos como refuerzo positivo de algunas conductas de Andrea.

El padre de Andrea pasa poco tiempo con ella, lo que implica que al llevar la madre casi toda la carga educativa en forma de tiempo y recursos, la presencia del padre queda relegada de esta tarea, haciéndolo más presente en los momentos de ocio o distensión. Para Andrea,

la figura de su padre está asociada a estos momentos, lo que revierte en una cantidad mucho menor de conflictos con el padre y una aparente mayor armonía en la convivencia.

Una vez introducido muy brevemente el contexto de Andrea, se expone la siguiente situación para dar pie a la discusión del taller:

Este verano, los padres de Andrea han decidido apuntar a su hija a una ludoteca para poder conciliar los dos trabajos sin que pase toda la mañana sola en casa. La ludoteca comienza a las 9:00 am, pero Andrea llega todos los días sobre las 10:00 am. Aparecen dos conversaciones entre las tutoras de la ludoteca y Andrea sobre esta situación. La primera transcurre así:

Tutora. – *Oye Andrea, como tu padre te trae todos los días a las 10:00 am, estamos pensando en organizar las actividades de otra manera para que no te pierdas el taller del día. ¿A ti que te parece?*

Andrea. – *Me gustaría mucho. ¿Qué se va a hacer mañana?*

Tutora. – *Tenemos pensado hacer un taller de teatro, pero como llegas más tarde y el taller es largo, queremos dejar al resto del grupo hacer el tiempo de juego libre nada más llegar y empezar cuando estés tú.*

Andrea. – *¿Nos vamos a disfrazar?*

Tutora. – *Es sorpresa, no te voy a decir como lo vamos a hacer, pero te lo vas a pasar bien.*

Las tutoras consiguen conciliar los horarios de Andrea con el desarrollo de la ludoteca y todo transcurre con normalidad. Durante los días siguientes, las tutoras observan en la niña una conducta llamativa a la hora de jugar. Al segundo día del comienzo de la ludoteca, Andrea establece una relación de amistad más intensa con otra de las niñas del grupo. Al poco tiempo, se observa como empieza a aislar a la otra niña del grupo para reclamar todo el tiempo de juego con ella e incluso demuestra conductas despreciativas con los otros niños que intentan introducirse en el juego de esta pareja.

A los pocos días, el padre de Andrea, que es quien se encarga de llevarla a la ludoteca comenta que tiene prisa porque ha dejado el taxi con el que trabaja mal aparcado al traer a su hija una de las mañanas. Poco después, hablando con la niña, las tutoras descubren que el motivo por el que llega todos los días tarde es porque prefiere quedarse durmiendo. Cuando Andrea se despierta llama a su padre para que este acuda desde su lugar de trabajo y la lleve a la ludoteca. Andrea ha conseguido alterar a capricho tanto la organización de la ludoteca como el transcurso normal del trabajo de su padre.

En una segunda conversación:

Tutora. – *Andrea, ¿Te parece que a tu padre le gusta venir con el taxi cuando tú quieres para traerte? A nosotros tampoco nos ha gustado cambiar los horarios de la ludoteca sólo porque no quieres venir a la hora.*

Andrea. – *Bueno, por lo menos así me hacen caso.*

Tutora. – *¿Y es esa la mejor manera de que te hagan caso?*

Andrea. – *En mi casa le abro todos los cajones a mi madre y se lo tiro todo para que me regañe. En el cole, el último día hicieron chocolate con churros y lo tiré todo por la mesa y me manché entera porque era divertido y para que mi madre me eche la bronca.*

## **Caso práctico 2. Esquema de adulto egocéntrico vs niño aloecéntrico**

Según Künkel “el caso más difícil no es el de chico rebelde, sino precisamente el de chico ‘modelo’, porque el peligro al que está expuesto escapa a quien carece de la debida preparación psicológica”. (Künkel, 1974, pág. 64)

Exponemos el caso de Mario, un chico joven de diecisiete años que vive con su madre en unas manzanas más al sur del barrio de Andrea. Mario siempre ha destacado por su rendimiento académico empujado por el insistente afán de su madre en potenciar sus esfuerzos. Su madre a menudo utiliza la comparativa con el padre de Mario, que ya no vive con ellos, para motivar a su hijo en sus estudios. Utiliza con cierta frecuencia frases como: “Si no quieres ser como tu padre te tienes que esforzar”, “hay que ser alguien en la vida”, “yo no tuve la oportunidad de estudiar y me mato a trabajar para que tu puedas hacerlo”, o, “es mejor ser un ingeniero en la caja de un supermercado que serlo sin tener la E.S.O.”

Mario tiene una temprana vocación por la medicina y su expediente académico le permitirá, si no cesa en sus esfuerzos, entrar a la universidad y enfocar su vida profesional a esta vocación. Sin embargo, lleva unas semanas disperso y ha pedido a su madre volver tarde un par de fines de semana seguidos. Su madre, en su intención de velar por el bien estar de Mario, le ha negado ese permiso argumentando que “en esta casa hay unas normas que tienes que cumplir, cuando vivas sólo harás lo que te de la gana”, “cuando seas padre comerás huevos”, etc.

Mario ha aprovechado que se tiene que quedar en casa para prepararse con entusiasmo el examen de biología de la semana que viene. Tiene todos los conocimientos perfectamente interiorizados gracias a las largas tardes de dedicación. En el rato de la cena con su madre, una conversación transcurre así:

Mario. – *Ya he terminado de estudiar por hoy, lo que tenga que ser, será. Madre. – ¿Seguro? Te puedo ayudar a repasar después de cenar.*

Mario. – *He repasado bien, pero después de lo que pasó en el último examen estoy un poco nervioso.*

Madre. – *Hijo, los estudios son así, tienes que pasarlo mal unos años para luego tener la recompensa. Los chicos jóvenes que dejan de estudiar para trabajar se compran un coche enseguida y salen de fiesta, pero al poco tiempo siendo médico los superas y merece la pena.*

Mario. – *Ya lo se mamá... Bueno, da igual, no tengo muchas ganas de cenar, me voy a mi habitación y repaso el último tema.*

Madre. – *Suerte con el examen, estoy orgullosa de tener un hijo que se esfuerza tanto.*

A la mañana siguiente, Mario se sienta en frente de examen. Está cansado porque se acostó tarde para repasar un último tema. El profesor observa que su alumno tiene un ligero temblor y que no tiene muy buena cara.

Profesor. – *Tranquilízate Mario, seguro que lo llevas bien preparado. Si te empiezas a encontrar mal como la última vez, puedes salir al baño. Te voy a dar media hora más para que lo finalices.*

En la segunda parte del examen entra una pregunta con la que Mario no cuenta y que no se ha podido preparar, lo que le provoca un estado de estrés agudo. Al poco tiempo el alumno entra en shock y se desploma. Mario acaba la mañana asistido por los servicios sanitarios.

Después del segundo curso de bachillerato, Mario toma la decisión de no ir a la universidad. Su experiencia de los dos últimos cursos le impiden afrontar con seguridad la exigencia de una carrera como la de medicina. Finalmente, a pesar del vano esfuerzo de su madre por que reconsidere esta decisión, se toma un año sabático.

### **Entrevista con el coordinador de la asociación INUIT de Fuenlabrada.**

Antes de presentar los casos prácticos a la escuela de padres con la que cuenta la asociación, es importante contextualizar el ámbito del trabajo que se ha llevado a cabo en la asociación INUIT de Fuenlabrada durante más de treinta años de historia.

Por ello, de la mano de su coordinador Rafael Gaitán, haremos un recorrido sobre la historia y la evolución de ideas y conceptos propios del trabajo diario con los jóvenes de la asociación. Por lo tanto, esta parte responde ante la necesidad de esclarecer cuál será el contexto donde se propondrán los dos casos prácticos en lo que se ha considerado un enriquecedor espacio donde trabajar el nosicentrismo a través de situaciones reales.

Se tratará de conseguir una transcripción lo más próxima a literalidad de las respuestas que surgen de la entrevista, teniendo en cuenta su extensión y la dificultad de exponer todo lo dicho ante las siguientes preguntas.

*¿Cómo surge la Asociación Juvenil y Cultural INUIT que antes era Asociación Juvenil San Esteban?*

Surge un poco de casualidad, no surge como asociación, sino que, dentro de la parroquia, el cura me propone llevar un campamento para los chicos mayores de catorce años al saber que trabajaba con juventud. A partir de ahí se me propone hacer un trabajo constante con actividades, encuentros y reuniones semanales. Dentro de la parroquia quedan dos grupos separados, la gente de diez a catorce años y el grupo con el que trabajo de catorce años en adelante.

Se empieza de una forma muy común, tirábamos de técnicas, actividades de montaña, etc. con la idea de que los jóvenes tuvieran un pequeño crecimiento. Poco a poco voy viendo que hay algo importante que hacer más allá de actividades, que se lo pasen bien o celebraciones y momentos más cristiano ya que en aquel momento, el “co-coordinador” es el cura de la parroquia. Me doy cuenta de que lo que genera emociones mucho más humanas es estar en un sitio y empezar a convivir.

En el año ochenta y seis, ya soy el coordinador del campamento y cambio el modelo. Se empieza a trabajar más la interiorización para conseguir personas más felices, con solidaridad natural, cuidadosos y con un sentimiento de unión a través de la cercanía, el amor o la ayuda, sin tener muy claro exactamente lo que hay que hacer. Después del campamento pido que los grupos también trabajen de esta forma. Todo empieza a girar en torno a buscar lo que es el *ser*.

Como estamos en la parroquia, se busca a través de las enseñanzas de Jesús de Nazaret, y empiezo a analizar muy profundamente su vida para no seguir la religión como dogma sino porque tiene sentido. Veo que Jesús es una persona basada en hacer ver al otro que es amado sin discriminación alguna. Lo que veo cuando estoy delante de una persona es que no es hombre o mujer, blanco o negro, chino, sudamericano o árabe, es primeramente una persona. En la carta de Pablo veo otro punto de inflexión.

“Aunque yo hablara todas las lenguas de los hombres y de los ángeles, si no tengo amor, soy como una campana que resuena o un platillo que retiñe. (San Pablo, 13:1)



Entiendo la carta de Pablo no cómo un mandato, sino como un *test*. Ya podría ser el mejor monitor del mundo que si no tengo amor no soy nada. Profundizando más, surge la idea de que si yo estuviera en tu lugar haría lo mismo que tú. Leyendo la biblia, con la que siempre había sido crítico y queriendo ser crítico con conocimiento, encuentro que dice “todo es bueno y todo es para ti”, unido a “todo es bueno excepto que cojas del fruto de la ciencia del bien y del mal” Me está diciendo que no juzgue.

La Asociación Juvenil San Esteban se genera en torno al año noventa reuniendo a todos los grupos bajo una misma filosofía, aunque con reticencia a unificarlos. En los “encuentros de matrimonios”, descubro la frase que definirá toda mi vida lo que significa amar. Amar es crear un espacio de seguridad para que la persona pueda ser quién realmente es. Utilizo esta frase como un *test* otra vez y, por lo tanto, para que se pueda crear ese espacio debemos tener amor. Poco a poco entiendo que para que todos estemos bien, todos tenemos que estar bien y lo trasladé a los campamentos y a todas las cosas. Esto se consigue si todo el mundo se siente seguro siendo él mismo.

A partir de aquí se unifica toda la asociación en un grupo teniendo en cuenta el distinto tipo de trabajo por las diferencias de edades. Se empieza a dar importancia a la grandeza del servicio. Todo se enfoca a la idea de crecimiento personal como una capacidad de hacer aquello que se cree importante para que la vida sea mejor.

Sigo investigando con el afán de descubrir por qué hay personas que no desarrollan su amor propio y llego a la idea del pecado original. Entiendo el pecado original como la educativa que se hereda de los padres de juzgar lo que está bien o mal. Al ir descubriendo estas ideas empiezo a ver la parroquia como algo menos importante y que en ese momento tenía algunas ideas más retrogradadas. Lo importante gira en torno al amor.

Para mí la educación es “encuéstrate todos los valores perfectos que tienes y no ves”. No podemos tener autoestima porque perdemos mucho tiempo en buscar la estima de otro. A la hora de relacionarnos, dos personas sin autoestima reclaman constantemente la estima del otro y por esa estima se paga un precio, llevado también a una pareja, un monitor o un maestro.

*La historia de la asociación ha sido paralela a tu propio desarrollo. ¿Han vivido los jóvenes el mismo desarrollo? ¿Son iguales los jóvenes de ahora que los de antes?*

Siempre ha habido una evolución en ellos, pero ha sido mayor en función del amor que yo tenía hacia mí mismo. Los primeros grupos tenían un punto de desarrollo, pero a medida que voy evolucionando, ellos también.

La mayor diferencia que hay entre los de antes y los de ahora es su comportamiento hacia los demás. Ahora tienen un punto más altruista y una consciencia de trabajar en uno mismo y en la autoestima para ser mejor para los demás.

*¿Por qué abres una escuela de padres y sientes que debes trabajar con ello?*

Me ha parecido siempre muy importante que la persona se encuentre el máximo tiempo posible en ambientes donde existe un amor a los demás, donde existe la autoestima. En el caso de los jóvenes es importante por la cantidad de tiempo que pasan con las familias. Si alguien está trabajando su persona, pero luego el ambiente donde pasa más tiempo es de tensión, de riña o incomodidades, se retrocede y se oscurece todo. Aunque los padres pongan toda su buena intención, y estoy convencido de que es así, si no tienen autoestima, no pueden transmitirla ni ayudar a sus hijos a tenerla. Además, esto se une a que los padres también son personas que merecen crecer y tener ese espacio de seguridad.

*¿Cuáles dirías que son las dificultades más importantes que tienen los padres?*

La dificultad más grande que veo es que piensan que ya no tienen nada que aprender, es como que ya han muerto. Han cogido una rutina y pasarán con ella. No tienen ese afán de poder aprender mucho o encontrar una grandeza mayor para ser más felices. Debo decir que no es el caso de todos, pero sí que mayormente creen que ya está todo hecho, carrera, casa, trabajo, coche, hijos y la vida tira. Ocultan los problemas que hay en casa como si todo tuviera que quedarse dentro de la familia.

*La asociación te tiene a ti como coordinador y luego hay un grupo de monitores que se reparten en los distintos grupos de jóvenes. Cuéntame un poco más cómo funciona.*

Los monitores tienen como misión alimentar su autoestima de la mejor manera para que todo chaval tenga la misma oportunidad. Las reuniones de monitores tienen dos funciones, una estructural y organizativa de las actividades de la asociación y otra educativa. El monitor tiene un trabajo de amarse a sí mismo lo máximo posible para que la persona con la que trabaja se encuentre en ese espacio de seguridad. Nos organizamos así porque por diferencias de edad y tiempos no existe la posibilidad de reunirnos todos juntos y que además se brinde la oportunidad a todo el mundo de expresarse con la misma facilidad.

*Tu edad es mucho mayor a la edad de la gente con la que trabajas, tanto monitores como jóvenes. ¿Qué dificultad te genera esto?*

La dificultad que genera es la falta de compañero. Me falta el intercambio con personas que tengan la misma experiencia o recorrido. También pesa la crítica de la gente que te ve como “el padre de todos” y que piensa que busco tener unos cuantos jóvenes bajo control. En todo caso no me afectan demasiado ya que mi misión sigue ahí y tengo claro que la gente que decide convivir conmigo es porque quiere estar ahí.

### **Los casos prácticos en la escuela de padres.**

Tras la entrevista con Rafael, se llevaron los dos casos prácticos descritos anteriormente, a uno de los encuentros de la escuela de padres. Asisten a la reunión once padres y madres cuyos hijos participan todos en las actividades de la asociación, dos monitores y el coordinador.

- Se organiza la sesión con una duración de dos horas de la siguiente manera:
- Lectura del primer caso prácticos. 10 a 15 min.
- Ronda de opiniones y preguntas. 15 min.
- Lectura del segundo caso práctico. 10 a 15 min.
- Ronda de opiniones y preguntas. 15 min.
- Análisis de elementos comunes de los casos y relación con las vivencias de los padres asistentes. 30 min
- Propuestas de mejora y reflexión sobre el motivo educativo de los padres. 45 min.
- Cierre y conclusiones. 10 min.

Los tiempos serán orientativos y adaptables a las necesidades individuales de los asistentes de expresar con mayor profundidad sus casos, ya que lo que se pretende a través de las lecturas es provocar respuestas originales y vivenciadas de los padres siguiendo los elementos comunes con las propuestas ficticias.

A continuación, se transcriben algunas de las respuestas que surgen tras la primera lectura conservando el anonimato de los asistentes.

*“¿Esa niña es un poco mal educada no? Menuda cara tiene”.*

*“Si yo soy la madre no sé qué hacer, no sirve de nada castigar a los hijos”.*

*“Si la niña está reclamando esa atención será por algo. Mi hijo siempre está haciendo alguna de las suya para que le haga caso, lo mejor es ignorarle cuando se pone así”.*

*“Pues a mí no me parece para tanto, tiene diez años”.*

*“A mí lo que no me ha gustado es que las tutoras de la ludoteca hayan hablado con la niña sin decírselo primero a sus padres, la educación empieza por casa”.*

Ante la segunda lectura, algunas de las respuestas de los padres fueron:

*“Al final si los padres estamos presionando a los hijos constantemente, lo único que se consigue es que no sean capaces de hacer las cosas por ellos mismos”*

*“Pues a mí me parece bien que los padres quieran que sus hijos estudien, su única obligación es estudiar y lo hacen para su futuro”*

*“Yo creo que es pasarse, también necesitan salir de fiesta y emborracharse de vez en cuando, se lo tienen que pasar bien”*

*“Yo no he podido estudiar y no quiero que mi hijo tenga que aguantar a un jefe con el mío”*

En el caso concreto de estos dos casos prácticos, además de recoger algunas de las respuestas más representativas, también se añaden algunas observaciones que se realizaron en el transcurso de la sesión.

Los asistentes son capaces de ver el problema, pero no inciden en el origen de sus causas.

El grado de culpabilidad que se asigna a la madre del segundo caso es mayor que a los padres del primer caso.

Se obvia la ausencia del padre en el segundo caso y se carga la responsabilidad en la madre.

Una vez finalizadas las lecturas, se da paso a la identificación de los patrones de comportamiento de los casos y el análisis de la posible correlación con las diferentes posturas y prácticas educativas de los padres. Para iniciar este proceso se les da a los asistentes la siguiente pauta:

*“Si una persona no tiene autoestima, busca la estima de los demás. Cuando buscamos la estima de los demás nos negamos a nosotros mismos para conseguir esa estima comportándonos como el otro quiere, y tampoco conseguimos la estima del otro porque el otro acaba estimando la imagen que damos de nosotros mismos”*

Los asistentes muestran un cierto grado de identificación con los ejemplos de los dos casos. El objetivo de la sesión no consiste en hacer sentir culpabilidad a través de esta identificación, sino de analizar cuáles son los patrones de comportamiento que desembocan en situaciones como la de los casos o situaciones similares a las experiencias de los participantes. A través del diálogo dinámico y las intervenciones desde las distintas realidades de los adultos, se otorga un razonamiento a cada caso, convergiendo ambos en el mismo punto de partida común.

En el caso de Andrea se llega a la conclusión de que la niña no ha alcanzado la seguridad suficiente como para reclamar el afecto de sus padres de una manera asertiva o incluso

desarrollar un cierto grado sano de independencia que la permita no requerir de tanta atención. Andrea es capaz de dominar la conducta de sus padres desestabilizando el autoconcepto de padre autoritario y provocando reacciones tanto agresivas como pasivas que reafirman el control que Andrea ejerce.

Andrea encuentra una manera de negar a sus padres adoptando una imagen de sí misma que recrimina pero que resulta eficaz para obtener un cierto grado de afecto distorsionado a través de la atención que recibe ante conductas que los adultos consideran inapropiadas.

Finalmente se concluye que Andrea adopta una figura dominante ante sus padres, sustentada en el egoísmo y motivada por la necesidad de estima que reclama de sus padres antes de ser capaz de desarrollar la suya propia. Por lo tanto, las líneas de trabajo para potenciar una pedagogía nosicéntrica van en la dirección de encontrar espacios donde tanto los adultos como los niños encuentren la seguridad de expresarse tal y como son.

Para el caso de Mario se llega a la conclusión de que ha crecido superponiendo las ambiciones de su madre a las suyas propias, adoptando una figura sumisa que lo protege ante la negación que ejerce la madre sobre la personalidad de Mario. El punto en común con el caso de Andrea es que Mario también busca la estima de su madre para lo que adopta una imagen valorable por ella. Como consecuencia de esto, Mario ha desarrollado un autoconcepto sustentando en la valoración del adulto, lo que provoca una incapacidad para actuar con independencia y una cierta fragilidad ante situaciones que escapan de su control.

### Conclusiones sobre la sesión con los padres.

Recuperando el esquema que se propone en el marco teórico, se puede clasificar los casos de Andrea y Mario de la siguiente forma.

Maestro/adulto		Alumno/niño	
Alocentrismo Padres de Andrea	Figura del esclavo Adulto servil Padres permisivos y con falta de autoridad. Buscan no perder el afecto de su hija siendo complacientes	Figura del amo Niño rebelde Actitud dominante Ejerce presión para desestabilizar la autoridad de sus padres.	Egocentrismo Andrea
Nosicentrismo	No existe negación del otro. Máximo desarrollo de las virtudes humanas y grado de autoconocimiento.		Nosicentrismo
Egocentrismo Madre de Mario	Figura del amo Adulto tirano Proyecta sus frustraciones en su hijo dominándolo para modificar su conducta	Figura del esclavo Niño dócil Adopta la imagen de estudiante “modelo” para no afrontar el conflicto o recibir desprecio	Alocentrismo Mario

Figura 3. Relación de influencias entre el niño y el adulto para los casos prácticos

Enfocado de esta manera, sería infructuoso tratar de trabajar en eliminar las carencias de los adultos o los niños. El presente trabajo es al término de su conclusión una reivindicación del “ser”. Esta reivindicación promueve la idea de que, para reducir las respuestas aloécnicas o egocéntricas ante un enfrentamiento entre dos sujetos, la alternativa que promueve en las personas un mayor grado de felicidad es trabajar en la propia autoestima. No se trata de negar a las personas que actúen desde los dos descentramientos propuestos, sino de potenciar su nosicentrismo ocupando dentro del “ser” el espacio que ocupa la falta de “ser”.

En general, se ha encontrado en los adultos con los que se ha trabajado ciertas posturas defensivas y reticencias a razonar. En muchos casos, la figura del adulto es más propensa a recibir críticas por su actuación al presuponer la inocencia de un niño. Como se ha visto, adultos con cierto grado de autoestima generan educativas que apoyan o no cierto grado de autoestima en sus hijos o alumnos.

Desde la asociación INUIT surge una propuesta de convivencia constante entre educadores y educandos, padre e hijos o personas. Se da lugar y recursos a un espacio donde cuidar que las personas encuentren la seguridad para expresarse a todos los niveles, ya sea intelectual, afectivo, social o de la manera más acorde a su esencia humana.

#### **4. Conclusiones**

Al momento de abordar esta investigación fenomenológica sobre la esencia del maestro, la relación de influencias entre el niño y el maestro y una aproximación a la práctica, se han encontrado tanto virtudes como defectos en dicha investigación.

Primeramente, se encuentran dos dificultades principales, una sobre la teoría y otra sobre la práctica. En la teoría, nos encontramos ante una investigación fenomenológica, lo que implica una investigación sobre los conceptos que se vuelcan en el trabajo. Dichos conceptos como “ser”, “esencia”, “virtud”, “vocación”, “amor”, etc. son tan amplios y antiguos como la propia historia del ser humano. Esto significa que el prisma por el que se filtra la información que aparece en el texto, reduce la amplitud de los conceptos. Aunque se ha tratado de reflejar aquellas conceptualizaciones consideradas de mayor utilidad y conformes a las ideas eidéticas de los fenómenos escogidos, no se puede obviar que probablemente cada fenómeno expuesto requeriría de una profunda investigación exclusiva.

En la práctica se ha encontrado la dificultad de poder observar a largo plazo. El nosicentrismo es un proceso de maduración, lo que conlleva un tiempo de desarrollo. En la escuela de padres se proponen y se analizan ciertas ideas, pero no se alcanza a vislumbrar el impacto de estas ideas en la actuación pedagógica del adulto para lo que se requeriría un trabajo de mayor envergadura.

Por otro lado, la virtud del trabajo es el propio método fenomenológico. En la tarea de buscar las relaciones entre el niño y el adulto desde el nosicentrismo, se ha planteado primeramente un marco teórico que atendía a la cuestión de las virtudes de un buen maestro o de la verdadera pedagogía. El presente trabajo, desde el homenaje a los auténticos maestros que inspiran y transforman, plantea una hoja de ruta, un punto de reflexión sobre el tema concreto propuesto desde la perspectiva amplia de la esencia humana.

En cuanto a los objetivos propuestos al inicio del trabajo, se puede concluir que se han abordado de manera relativa. Por una parte, se han escogido autores, referencias y casos reales que respondan de la mejor manera a dichos objetivos, buscando cierta precisión en cuáles son los elementos clave de un maestro que influyen en su relación con el niño. Por otra parte, cada concepto propuesto es amplio en su significado, lo que invita a discutir

sobre dicho significado desde la fenomenología para descubrir con mayor profundidad la esencia de la pedagogía.

Esto implica que, aunque se han abordado los objetivos, las ideas aquí propuestas no son estáticas, sino que requieren de su discusión constante para poder preservar la esencia de dichas ideas protegiéndolas de las interpretaciones subjetivas.

Existe un objetivo implícito durante el desarrollo de todo el trabajo, el de crear una conversación sobre lo que es una buena pedagogía, un buen maestro, y la manera de influir que tiene esto en el niño. En este trabajo se propone como una perspectiva sobre el tema planteado, pero no pretende caer en la soberbia de expresar la verdad ontológica de las cosas, sino de invitar a la discusión y poder alcanzar dicha verdad desde el “nosotros”.

## 5. Bibliografía

- Bernal, A., González-Torres, M. C., & Naval, C. (2015). Valores, virtudes y éxito escolar. *Participación Educativa, Segunda Época/Vol.4(6)*, 41.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1978). Constitución española. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Casilimas, C. A. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Causas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Academia.
- Delgado, A. O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 66.
- Gardner, H. (2011). Verdad, belleza y bondad. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI. (E. d. Mowgli, Ed., & M. P. Moreno, Trad.),
- González Blasco, P., & González Anelo, J. (1993). El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario. Madrid: Fundación Santa María.
- Hansen, D. (2001). Llamados a enseñar. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Hegel, G. (1985). Fenomenología del espíritu. (W. Roces, Trad.) Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Künkel, F. (1974). Psicoterapia del carácter. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: La idea de la fenomenología. Teología y Vida.
- Manen, M. V. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Educator.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2020). Una pedagogía del nosotros. Madrid: Ediciones FERSE.
- Mateo. (s.f.). Nuevo Testamento.
- ONU. (1948). Declaración universal de los derechos humanos. Obtenido de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Pablo. (s.f.). Carta de San Pablo a los Corintios. Nuevo Testamento.

- RAE. (2019). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <https://dle.rae.es/>
- Sala, J. S. (2009). La estructura del método fenomenológico. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Zubiri, X. (1963). Sobre la esencia. Academia.

## **Prevenir el "Burnout" en docente altamente sensible**

Luis Manuel Martínez Domínguez y Valentina Gabriela Rebaiciuc

El "*Burnout*" es un estado de agotamiento laboral que ocurre cuando el docente se siente abrumado y pesimista ante la brecha de lo que quiere lograr y lo que considera que es posible alcanzar (Maslach et al., 1986).

Los indicadores esenciales son: agotamiento emocional, desapego de aquellos con quienes se trabaja (despersonalización) y autoevaluación negativa del desempeño del sujeto con respecto a su trabajo (Maslach et al., 1986).

Las razones del *burnout* de los docentes suele ser una combinación de causas y motivos, en las que, por lo general se asocia una situación objetiva desfavorable y una vivencia subjetiva que agranda la situación. Problemas con los alumnos, con las familias, con los compañeros, con los directivos, con el entorno del centro escolar. Sobrecarga de trabajo, falta de recursos, escasez de tiempo, apoyos limitados... Y todo ello vivido con un sentimiento bajo de autoeficacia (Brouwers y Tomic, 2000; Skaalvik y Skaalvik, 2007).

La SPS se ha detectado en un 15-20% de la población general, aproximadamente. La SPS se describe se vincula a cuatro rasgos principales: muestran una mayor profundidad en el procesamiento de la información, la sobreestimulación les afecta más, manifiestan un alto nivel de empatía y reactividad emocional y presentan mayor capacidad para percatarse de estímulos sutiles (Aron, 1996). Quien cuenta con SPS se conoce también como persona altamente sensible (PAS), lo que permite referirnos a los docentes con alta sensibilidad con ambos términos de forma.

Otras características de los PAS es la creatividad, la autoconciencia, la capacidad de respuesta a las necesidades de los demás, que tienden a pensar antes de actuar, y la propensión a sentirse afectados por los fallos y errores, los comportamientos poco éticos o las situaciones estresantes en general. Lo que un PAS encuentra abrumador se considera normal para los que no son PAS (Aron, 1996).

El rasgo de sensibilidad, también descrito como sensibilidad ambiental (Pluess, 2015) o sobreexcitabilidad (Dabrowski, 1964).

El SPS no es una patología sino una particularidad de la forma de procesar la información en el cerebro, que bien gestionada puede ofrecer importantes beneficios. Sin embargo, es común que las PAS sufran estados de sufrimiento por dificultad para gestionar su SPS (Aron, 1996; Dabrowski, 1967).

## **El papel de la alta sensibilidad en el agotamiento ocupacional**

Si bien las condiciones negativas ante la labor docente contribuyen al *burnout*, el *burnout* también está asociado con la forma de ser de los docentes, lo que significa que algunos pueden experimentar altos niveles de agotamiento como resultado del modo de afrontar el trabajo (Alarcón, Eschleman y Bowling, 2009)

Ante la misma situación objetiva, no todos los docentes reaccionan igual, y la sensibilidad en el proceso sensorial (SPS) es un factor que puede potenciar el estado de estrés y agotamiento.



Gustafsson et al. (2009) mostraron que, ante situaciones estresantes, los sujetos que presentan bajo agotamiento tenían puntuaciones bajas en rasgos como sensibilidad y vigilancia, y puntuaciones más altas en rasgos en estabilidad y resistencia emocional.

Las PAS pueden experimentar el trabajo de formas diferentes a los no PAS (Aron, 1996). Tienden a ser más comprometidas con las personas que atiende y con la institución. Hace esfuerzos diplomáticos por resolver los conflictos y pueden incluso, asumir responsabilidades o errores que no son suyos, con tal de evitar conflictos, o también renunciar a derechos con tal de que haya paz. Trabajan de forma muy concienzuda (Aron, 1996; Cooper, 2015). Además, las PAS reconocen detalles minuciosos y reflexionan sobre eventos y conversaciones porque reconocen detalles sutiles en su entorno (Aron, 1996). Así mismo, tienen dificultad para decir que “no” y se involucran por su empatía, en las necesidades y retos de los demás, lo que implica una sobredimensión de las tareas que llevan al agotamiento.

Múltiples estudios han encontrado que las PAS tienen un mayor riesgo de verse afectadas por el estrés (Bakker y Molding, 2012; Brindle et al., 2015; Evers et al., 2008; Gerstenberg, 2012).

Otros estudios han encontrado que la sobreexcitación frecuente de las PAS conduce a una menor sensación de autoeficacia lo que afecta al rendimiento y la satisfacción laboral (Evers et al., 2008).

Los docentes con alta sensibilidad tienden a estar muy comprometidos con el éxito y la calidad de la experiencia escolar de sus alumnos. Sin bien es un rasgo que parece positivo, puede ocurrir, que el docente altamente sensible no sepa gestionar esta tendencia y la propicie a costa de su propio bienestar, lo que termina siendo malo para el docente y los estudiantes.

Potencialmente, el docente altamente sensible tiene un mayor riesgo de agotamiento. Las escuelas en particular proporcionan grandes cantidades de estimulación, pero, sobre todo, los docentes interactúan con decenas de personas todos los días y eso afecta a una PAS más que cualquier otra cosa (Jaeger, 2004).

Los docentes altamente sensibles, a menudo son muy reflexivos y conscientes de sí mismos y de los demás, incluida la energía negativa de los demás (Cooper, 2015).

### **Estrategias para prevenir el burnout**

La prevención no tiene como objetivo “la supervivencia” del docente altamente sensible sino poner las bases para que alcance su autorrealización como educador.

Los recursos existentes para ayudar a las PAS suelen orientarse a la protección, planteando ajustes en el estilo de vida, como maneras de dormir mejor y reducir el estrés a través de la meditación, la dieta o suplementos nutricionales. Y se suele proponer que se evite la sobreexposición (Evers et al., 2008). Sin embargo, no resulta sencillo seguir siendo docente y evitar la estimulación excesiva.

Si la prevención es meramente defensiva, lo que se transmite al docente altamente sensible es que “eres demasiado frágil para dedicarse a la enseñanza”. Sin embargo, la dotación de las PAS suele ser extraordinaria para ser grandes educadores. No hay derecho para minar la ya quebrada autoeficacia.

La prevención, por tanto, no puede consistir en mantenerse alejado de los estímulos, establecer límites, limitar los contactos y saber recuperarse. Estos consejos se muestran

efectivos (Aron, 1996; Jaeger, 2005) pero los docentes altamente sensibles vivencian la educación de forma profunda, y están muy en sintonía con lo que sucede a su alrededor. Es decir, no solo son sensibles, sino que también son apasionados con su trabajo y afectuosos con los demás, y no se les puede pedir que dejen de ser como son para no agotarse emocionalmente.

El docente altamente sensible suele ser entusiasta y creativo. Necesita cierto nivel de estimulación para mantener su nivel óptimo de funcionamiento. Se siente más enérgico y conectado cuando se relaciona con aquellos que coinciden con su estilo psicológico y nivel emocional.

Para los docentes altamente sensibles, la subestimulación es tan problemática como la sobreestimulación. Con la subestimulación, tal vez se logre evitar el burnout, pero su mundo se empequeñece y poco a poco, anestesia su pasión, la empatía y las ganas de vivir.

Resulta más interesante un enfoque diferente, que puede parecer contradictorio al principio: en lugar de enseñar a defenderse de los desafíos inevitables de la escuela, se le propone al docente que adopte una actitud de apertura. En lugar de reducir sus deseos, lo que se le plantea es expandirlos, desear a lo grande. Aceptándose y prosperando como una PAS.

El objetivo de la prevención debe ser liberar los dones del docente altamente sensible para vivir la educación con bienestar subjetivo y dejar huella con su marca personal. Esto no pueden lograrlo si están encerrados en una forma de ser limitada y basada en el miedo.

Por lo tanto, la prevención del burnout no consiste en situar a los docentes altamente sensibles en el rol de víctima indefensa de sus rasgos, ni que perciban la escuela como un campo de batalla.

En lugar de reforzar la idea de que necesitan protegerse, encogerse y esconderse, el docente altamente sensible debe encontrar una manera de manifestarse tal y como es, pero de forma madura, siendo dueño de sí mismo y aprendiendo a fluir en su ambiente con conductas, emociones y pensamientos científicos, no irracionales.

En las condiciones adecuadas, la sensibilidad es una ventaja (Belsky y Pluess, 2009), como el compromiso o la empatía son de gran beneficio para la situación escolar.

Comprender el SPS y el papel que desempeña en la vida profesional de una persona es una oportunidad para que los docentes altamente sensibles aumenten su autoconciencia y cambien su visión en relación con su autoeficacia, mejoren sus habilidades de afrontamiento y sepan apoyarse en personas confiables.

## **Bibliografía**

- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3), 244–263
- Aron, E.N. (1996). *The Highly Sensitive Person*. New York: Broadway.
- Bakker, K., & Moulding, R. (2012). Sensory-processing sensitivity, dispositional mindfulness and negative psychological symptoms. *Personality and Social Psychology*, 73, 345-368.
- Brindle, K., Moulding, R., Bakker, K., & Nedeljkovic, M. (2015). Is the relationship between sensory-processing sensitivity and negative affect mediated by emotional regulation? *Australian Journal of Psychology*, doi: 10.1111/ajpy.12084.

- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000) A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239- 253.
- Cooper, T.M. (2015) *Thrive: The highly sensitive person and career*. Ozark: Invictus Publishing.
- Dąbrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Maurice Bassett,
- Evers, A., Rasche, J., & Schabracq, M.J. (2008). High sensory-processing sensitivity at work. *International Journal of Stress Management*, 15, 189-198.
- Gerstenberg, F.X.R. (2012). Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 496-500.
- Gustafsson, G. Persson, B., Eriksson, S., Norberg, A., & Strandberg, G. (2009). Personality traits among burnt out and non-burnt out health-care personnel at the same workplaces: A pilot study. *International Journal of Mental Health Nursing*, 18, 336-348.
- Jaeger, B. (2004). *Making Work Work for the Highly Sensitive Person*. New York: McGrawHill.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists
- Pluess, M. (2015). Vantage sensitivity: Environmental sensitivity to positive experiences as a function of genetic differences. *Journal of Personality*, 1-13.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611– 625

# ApS y Aprendizaje Autónomo

## **Aprendizaje servicio solidario en el ciclo superior de integración social: formación de agentes de cambio para la prevención de adicciones**

Sandra María Albaladejo Lozano y Marta Gómez-Gómez

### **Resumen**

El presente trabajo pretende realizar una aproximación hacia la metodología del Aprendizaje Servicio Solidario (ApS) en la formación profesional superior como una herramienta de innovación educativa.

El principal objetivo es revisar la bibliografía sobre el ApS para después elaborar una propuesta educativa basada en un proyecto de Aprendizaje Servicio en el ciclo formativo superior de Integración Social. En esta propuesta se trabajarán contenidos sobre la prevención de las adicciones en la población joven y se realizarán tareas comunitarias y solidarias relacionadas con esta temática.

Se pretende con ello ratificar cómo una propuesta educativa basada en esta metodología contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje en el alumnado de Integración Social.

**Palabras clave:** Aprendizaje Servicio, Integración Social, Adicciones, Formación Profesional Superior.

### **1. Introducción**

El trabajo de fin de máster que se presenta pretende investigar sobre las aportaciones de la metodología de Aprendizaje Servicio Solidario (ApS) en la educación, así como realizar una propuesta educativa basada en dicha metodología en la etapa educativa de formación profesional superior. A lo largo de estas páginas se analizará la metodología citada como una propuesta educativa innovadora, y se expondrá una iniciativa basada en un proyecto ApS en materia de prevención de adicciones, para el alumnado del ciclo formativo superior de Integración Social.

El ApS se puede definir como una “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a una comunidad en un solo proyecto bien articulado y en la cual los participantes se forman al implicar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Marina, 2013, p.1). Por lo tanto, este trabajo pretende la elaboración de un proyecto educativo basado en esta metodología, para impartir unos contenidos de forma transversal a distintos módulos del ciclo, y con los cuales se pretende dotar al alumnado de herramientas para desarrollar una acción profesional de mediación preventiva en adicciones.

La adolescencia y juventud se caracteriza por ser una fase donde el individuo comienza a desarrollar su identidad personal y en la cual la toma de decisiones hacia la vida adulta adquiere un gran protagonismo. El consumo de sustancias y otras conductas adictivas

comienzan a estar presente en esta etapa vital. Los diferentes estudios como como EDADES (Plan Nacional de Drogas, 2019) muestran cómo el inicio del consumo se sitúa fundamentalmente en la época adolescente y juvenil. Por ello, el trabajo preventivo y transversal hacia este tema se hace primordial para el desarrollo del individuo. El sistema educativo y la comunidad han de ser capaces de ofrecer herramientas para la toma de decisiones para un desarrollo positivo.

Son muchas las motivaciones personales y académicas que le han llevado a la autora de la presente investigación a seleccionar el tema que guiará este trabajo, si bien todas ellas, están ligadas a una experiencia profesional previa con los elementos que interactúan en él.

Como titulada superior en Integración Social, la autora considera que es imprescindible para el alumnado dotarles de herramientas para la mediación en prevención de adicciones para su futura intervención profesional, por ello un aprendizaje basado en la práctica, y que a su vez aporta valor comunitario, puede ser una buena fórmula de enseñanza.

Una de las competencias profesionales es la elaboración e implementación de acciones de prevención, por ello es básico ofrecer al alumnado la posibilidad de desarrollar un aprendizaje práctico en materia de prevención de adicciones, ya que esto contribuirá a su buen desarrollo profesional.

Por último, destacar que la experiencia vivida en el centro de prácticas de la autora del presente trabajo, en el ciclo al que se hace referencia, también ha suscitado una gran motivación para tomar la decisión hacia este enfoque.

Los objetivos que se pretende conseguir en este estudio son:

- Conocer la metodología ApS como una acción educativa innovadora en la Formación Profesional.
- Diseñar un proyecto educativo de ApS para el alumnado del ciclo formativo de Integración Social basado en la figura de mediación para la prevención de adicciones.

Para el cumplimiento de ambos objetivos el trabajo se estructurará en dos bloques de contenido diferenciados. En primer lugar, se analizará el concepto de ApS, su recorrido como práctica educativa y la evidencia de su éxito metodológico, y continuaremos con la relación de la prevención de adicciones en el currículo educativo del ciclo formativo de Integración social. Esta parte corresponde a la más analítica del trabajo y la cual nos servirá de referencia para la elaboración del proyecto de ApS.

En segundo lugar, se realizará la propuesta pedagógica del proyecto de ApS, el cuál será orientado a la prevención de adicciones desde las figuras profesionales mediadoras de la integración social. En este bloque se expondrá los resultados obtenidos tras el análisis que avala la aplicación del ApS como práctica efectiva, la planificación de la acción y el desarrollo de la propuesta protagonista de este estudio.

Por último, se presentarán las conclusiones que, tanto el análisis teórico, como la propuesta práctica, ha suscitado en la alumna, destacando unas líneas de investigación futuras.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Fundamentos del ApS en la formación profesional.

#### 2.1.1. Definición y origen del ApS

En términos conceptuales, el aprendizaje servicio sería una forma de aprender en la que se combinan procesos de enseñanza y servicios a la comunidad. Ambos procesos se articulan en una propuesta educativa que puede ser formulado en forma de proyecto. A la vez que se aprende, se realiza una prestación social que tiene como objetivo mejorar el entorno y la comunidad.

Existen diversas definiciones sobre el ApS, pero todas comparten aspectos comunes. Funco (2002), lo define de la siguiente forma:

El aprendizaje servicio pretende comprometer a los individuos en actividades que combinan servicio a la comunidad y aprendizaje académico. Dado que los programas de aprendizaje servicio normalmente están radicados en cursos formales, la actividad de servicio habitualmente se basa en los contenidos del currículum que se enseñan (p. 25).

El ApS surgió en Estados Unidos, en la década de los 60, pero en España, no se visibilizan las primeras manifestaciones enmarcadas en esta nomenclatura hasta el año 2000, cuando surgen los primeros proyectos en Cataluña y el País Vasco, y que posteriormente se extenderán al resto de comunidades.

Se puede decir que hay dos antecedentes importantes que ponen auge a esta vertiente educativa:

- Por un lado, las primeras líneas planteadas hacia este modelo en la década de los 20, por John Dewey en su modelo pedagógico "*learning by doing*", el cual se encuentra muchas coincidencias con la metodología de Aprendizaje-Servicio.
- Y por otro lado, la aparición de este concepto en la I Conferencia Nacional sobre el Aprendizaje-Servicio, en Estados Unidos en 1969, donde se describe la importancia de este método para un aprendizaje de calidad.

En España se constituyó en 2005 el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de la Fundació Jaume Bofill, como centro propulsor de esta metodología en nuestro país y el cuál dio lugar a la creación de Fundaciones específicas a promover esta práctica.

En la actualidad, la difusión del ApS está orientada en tres premisas fundamentales: trabajo de base en los diferentes territorios partiendo de los proyectos e iniciativas que se están desarrollando en cada uno de ellos; el pluralismo, orientado a la diversidad de proyectos de ApS donde todos suman y se enriquecen de las diferentes prácticas, sin que estas supongan una competición por la apropiación de esta metodología; y por último, el intercambio, construyendo una red de retroalimentación de prácticas y conocimientos, compartiendo medios para la puesta en práctica de los diferentes proyectos.

Todo el esfuerzo por difundir este movimiento pedagógico ha supuesto la creación de redes imprescindibles y básicas, que sustentan la base actual de esta metodología y que son fundamentales para apoyar la práctica de los proyectos metodológicos de ApS, estas son:

- La Red Española de Aprendizaje Servicio.
- Redes universitarias de ApS.

- Red estatal de Ciudades Educadoras.
- Red de centros de profesorado (Proyecto Dos mares).

En definitiva, se puede apreciar cómo la evolución de esta metodología se produce de forma rápida y consensuada por diferentes organismos y agentes sociales. Ya que esta pedagogía permite el cumplimiento de los objetivos educativos que persigue la sociedad actual, dejando evidencias de que el ApS “no es un invento pedagógico de moda, sino un descubrimiento y un poner en valor buenas prácticas que están dentro de la Educación integral y comprometida” (Batlle, 2013, p.20).

### **2.1.2. Por qué es una práctica innovadora: Teorías que lo sustentan**

Esta metodología educativa está liderada por John Dewey y William James. Pero además de estos autores, las aportaciones de Paulo Freire también supusieron un importante empujón en la creación de la metodología de aprendizaje-servicio, tanto en EEUU, cómo y en muchos otros países del mundo (Seeman et al., 1990).

De igual modo, la búsqueda del aprendizaje significativo como herramienta indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, también contribuyó en gran medida el avance hacia esta metodología, ya que el factor más influyente en el proceso de aprendizaje es lo que el alumnado ya conoce, es importante conocerlo y enseñar en base a ello (Ausubel, 1968 como se citó en Guerri, 2021).

En este sentido, se podría sostener que el ApS busca dos intenciones que se desarrollan de forma paralela:

- Por un lado, mejorar el proceso de enseñanza y la calidad con la que el alumnado accede al aprendizaje.
- Y por otro lado, ofrecer una acción solidaria que aporte y enriquezca a la sociedad, y en consecuencia al propio aprendizaje del alumnado.

Este doble objetivo permite comprender los conocimientos a la vez que participan de forma activa en la sociedad y en la realidad a la que pertenecen, asumiendo responsabilidad y fomentando valores sociales y ciudadanos.

Diversos estudios han evidenciado la eficacia de esta metodología para el aprendizaje, además de que permite el cumplimiento de objetivos educativos básicos, y planteados en nuestra normativa educativa.

La Ley educativa recoge como uno de los fines de la educación “La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural.” (Ley de Educación, 2006, Artículo 2, k). La metodología que propone el ApS constituye una buena herramienta para cumplir con este fin, promoviendo con así formar a ciudadanos y ciudadanas con capacidad para participar en la sociedad de forma activa y mejorar la realidad que les rodea.

Los resultados obtenidos en diferentes estudios educativos sostienen el impacto positivo de esta metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Concretamente Furco (2007), señala seis campos donde se han apreciado la mejora tras la aplicación de un ApS: “desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral; desarrollo personal y desarrollo social” (p.177).

Si bien, los estudios con evidencia científica reseñable en este campo son todavía insuficientes, la bibliografía en torno al tema apoya esta metodología como herramienta

positiva para el aprendizaje, ya que ayuda al alumnado a comprender los contenidos que se les imparten mediante la experimentación propia.

### **El ApS como herramienta para la educación en competencias.**

La reforma educativa europea supuso un cambio clave en nuestro sistema educativo. La incorporación de créditos europeos (ECTS), basados en competencias básicas y profesionales, plantea nuevos retos en la educación y en los procesos de enseñanza.

Las competencias se definen como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Comisión Europea, 2007, p. 3). Esta nueva base de la enseñanza, exige nuevas formas de entender y comprender los procesos de aprendizaje, ya no solo sirve con memorizar contenidos, sino que además, es fundamental ser personas y profesionales competentes para una vida en sociedad, y el sistema educativo tiene que fomentar esta adquisición.

Desde esta perspectiva, el ApS puede constituir una herramienta básica que enriquezca y asegure la asimilación de competencias. El aprendizaje en contextos no formales (comunidad, instituciones sociales, ONG...) es imprescindible para el desarrollo de competencias a nivel social, personal y cognitivo. Por ello, el complementar la adquisición de contenidos teóricos, con la puesta en marcha de acciones sociales que fomenten el desarrollo de estas competencias, producirá un aprendizaje que asegure la asimilación de destrezas necesarias para desenvolvernos en la sociedad actual, y cumplir de esta forma, el cumplimiento de las metas marcadas en el sistema educativo europeo.

Por todo ello, se puede concluir que la interacción entre los centros educativos con la comunidad son comentarios y fundamentales para una adecuada preparación a la vida y el desarrollo pleno del individuo.

Por último, destacar que el ApS permite el desarrollo de todas las competencias clave que nuestra legislación actual contempla para el aprendizaje a lo largo de la vida: comunicación lingüística, plurilingüe, matemática y en ciencia y tecnología, digital, personal, social y de aprender a aprender, ciudadana, emprendedora y conciencia y expresión culturales.

#### **2.1.3. Características**

En base a lo teorizado por Abal (2016) se pueden destacar una serie de características que forman parte de la metodología del ApS y que se evidencia en los proyectos educativos:

La integración del aprendizaje con el servicio en terreno mediante, el compromiso solidario; la proyección del aprendizaje; el desarrollo de los valores de ciudadanía; la relación dialéctica entre acción y reflexión; la búsqueda de la transformación educativa y social; la construcción cooperativa de los diversos actores; el valor atribuido a la formación integral del educando y la pluralidad de fuentes conceptuales y prácticas (p. 17).

De forma complementaria, y para una comprensión completa de la metodología que se propone desde el ApS, es conveniente resaltar algunas de las características concretas de este proceso. Según Tapia (2010) se pueden sintetizar las siguientes:

- Protagonismo: el proceso de enseñanza y la actividad a desarrollar está protagonizada por el alumnado que participa de forma activa en el proceso.



- Servicio solidario: la acción educativa que complementa la adquisición de conocimientos está basada en necesidades reales detectadas en la comunidad. Para ello las actividades planteadas están adaptadas a las demandas de los grupos con los que se realiza, buscando aportar parte de solución a las diferentes problemáticas.
- Aprendizajes planificados con intención y articulados con la actividad solidaria: los proyectos planteados deben basarse en los contenidos curriculares y/o formativos objetos de aprendizaje.

Por último, y a modo de síntesis, se señalan a continuación algunos aspectos importantes que caracterizan a los proyectos basados en esta metodología:

- Exigen intervención inter o multidisciplinar: ya que involucrar a distintos sectores sociales y académicos en la propuesta educativa, y cada uno de los agentes implicados, aporta una perspectiva de su área del conocimiento. (Por ejemplo, docentes, personal de orientación, profesionales de ONGs, personas beneficiarias de la acción, etc.)
- Fomentan la creatividad: la práctica del ApS exige una implicación por parte del personal docente, del alumnado y de la comunidad. Esto provoca una retroalimentación entre los sujetos que intervienen en la acción y exige flexibilidad y coordinación para ejecutar de forma adecuada la acción social, poniendo con ello en valor la necesidad que elegir métodos y estrategias creativas que aseguren el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Implican a la comunidad: para la puesta en marcha del aprendizaje servicio es imprescindible contar con la participación de la comunidad, y en especial, del sector concreto al que se dirige nuestra acción, ya que estos serán agentes implicados directamente en el proceso de aprendizaje del alumnado, a la vez que reciben un beneficio social.

#### **2.1.4. Evidencias de éxito del ApS en la educación superior**

Existen multitud de experiencias de ApS a nivel internacional, en todo el territorio español y a nivel municipal que sustentan los efectos positivos del aprendizaje servicio en el proceso de enseñanza y en todas las etapas educativas.

Autores como Batlle (2011) afirman que países como Argentina, Estados Unidos y Holanda, llevan utilizando esta metodología de aprendizaje desde el año 2009, tanto en educación básica como en la educación superior. De este modo se pretende desarrollar en el alumnado de estas etapas educativas el concepto de ciudadanía (Abston, 2015).

En este sentido, la metodología basada en el ApS, permite propiciar en el alumnado las reflexiones éticas pertinentes que les llevarán a posicionarse de forma adecuada y enriquecedora en su labor profesional (Bell et al., 2008; Root, 2005;), aspecto todavía más positivo cuando hablamos de la educación superior centrada en la intervención comunitaria.

Las personas en formación que utilizan el ApS, pueden mejorar su rendimiento académico, fortalecen las competencias adquiridas previamente, aumentan la motivación y participación, les facilita la comprensión de los contenidos y promueve la responsabilidad social y ciudadana (Furco y Billing, 2000). Estas evidencias son compartidas en los estudios de Luna y Puig (2013), quienes afirman los mismos beneficios para el alumnado derivados de la intervención con esta metodología.

Según la UNESCO (1998), la formación superior y universidad tienen la misión de formar a profesionales cualificados y a una ciudadanía responsable capaz de dar respuesta a las necesidades sociales futuras, actualizando a los tiempos modernos y a las nuevas formas de convivencia. Para ello es necesario, la combinación de contenidos teóricos y experiencias prácticas adaptadas.

De este modo la educación superior debe ofrecer a la ciudadanía información que permita contribuir a los procesos de construcción de la paz y la defensa de derechos humanos y democráticos (UNESCO, 2009).

Lucas (2009), ofrece en su estudio, los objetivos básicos que permitirán contemplar estos aspectos en la formación superior, integrando, desde una perspectiva multidimensional, la Responsabilidad Social en la educación innovadora:

- Responsabilidad Social como parte de la tarea de la comunidad educativa.
- Propiciar la innovación de metodologías.
- Ofrecer los resultados de las prácticas realizadas.
- Fomentar la colaboración entre instituciones y proyectos.
- Estimular la reflexión sobre las realidades sociales actuales, permitiendo liberarse de estereotipos sociales.
- Aprendizaje autónomo y basado en el pensamiento crítico.
- Crear redes para el intercambio de materiales, métodos y recursos.
- Orientar el aprendizaje hacia la realización personal.
- Fomentar el desarrollo de las competencias clave.
  - Asegurar la inclusión a la educación a todas las personas.
  - Organización de los procesos de enseñanza para el desarrollo personal y social

El ApS permite dar respuesta a todos estos objetivos que plantea el autor, apoyando el cambio hacia una mejora educativa en la formación superior. En este sentido el aprendizaje servicio pretende formar en la excelencia a las diferentes profesionales, además de asegurar el compromiso social de la ciudadanía.

Las conclusiones llegadas en el X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio (2021), ofrecen una buena síntesis que permite identificar los aspectos positivos de utilizar esta metodología en la educación superior. A continuación, se aluden los aspectos más significativos:

- El ApS permite al alumnado formarse desde un entorno real, y ofrece al profesorado la oportunidad de transferir conocimientos responsables y con impacto en la sociedad.
- Esta metodología refuerza el enfoque humanista de la educación superior, beneficiando al bien común.

- El ApS está consolidado a nivel nacional e internacional y ofrece redes y recursos que permiten su puesta en marcha en todos los niveles académicos.
- Este enfoque ofrece prácticas innovadoras y de calidad, construyendo valores cívicos y solidarios.

Por todo lo anterior, no cabe duda de que esta práctica es una buena oportunidad de continuar el camino hacia una mejora de la calidad educativa en la educación superior.

### **2.1.5 Proceso de ejecución: fases de un proyecto**

Para la aplicación de un ApS, al igual que ocurre con cualquier metodología que apliquemos en un proceso de enseñanza-aprendizaje, es imprescindible una adecuada programación, que asegure el cumplimiento de las metas y objetivos del aprendizaje.

En el caso del aprendizaje servicio, también es fundamental conocer de forma exhaustiva la realidad en la que pretendemos intervenir, conocer necesidades, demandas y potencialidades. De esta forma, podremos establecer conexiones entre los objetivos de aprendizaje que pretendemos para el alumnado, y la acción social y solidaria que se pretende aportar a la comunidad.

#### **Elaboración del proyecto de ApS**

Del mismo modo que ocurre con la mayoría de los proyectos sociales y educativos, no existe unanimidad entre autores sobre cómo realizar el procedimiento, sin embargo, todos coinciden en partes clave e imprescindibles que deben estar presentes en el desarrollo de este.

Tras la búsqueda bibliográfica en base a esta metodología, se establece a continuación un guion que recopila todos los puntos que deben considerarse a la hora de plantear un proyecto educativo de estas características.

Pasos para seguir en la elaboración de la planificación de un proyecto de ApS en base a la Red Española de Aprendizaje Servicio:

1. Breve explicación del proyecto.
2. Identificación de la realidad: necesidades donde se pretende intervenir.
3. Descripción del servicio y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
4. Necesidades educativas del alumnado.
5. Objetivos educativos y competencias.
6. Actividades educativas y de preparación de la acción.
7. Calendarización.
8. Participación de alumnado en la comunidad: conocer la realidad donde van a intervenir.
9. Trabajo en red: recursos implicados, agentes sociales, instituciones educativas...
10. Puesta en práctica del servicio solidario.

11. Difusión de resultados: es conveniente realizar difusión durante todo el proceso educativo.
12. Recursos necesarios: humanos, materiales y económicos.
13. Evaluación: en la fase previa se establece el método de evaluación para llevarla a cabo durante todo el proceso.

## ***2.2. Relación de la prevención de adicciones con el currículo de la Formación profesional de la Integración Social.***

### **2.2.1. El perfil profesional de la integración social.**

El título de Técnico Superior en Integración Social se adquiere a través de la Formación Profesional de Grado Superior y se encuentra ubicado dentro de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

La competencia profesional de esta titulación, la cual se establece en la legislación que regula el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas, dicta que:

La competencia general de este título consiste en programar, organizar, implementar y evaluar las intervenciones de integración social aplicando estrategias y técnicas específicas, promoviendo la igualdad de oportunidades, actuando en todo momento con una actitud de respeto hacia las personas destinatarias y garantizando la creación de entornos seguros tanto para las personas destinatarias como para el profesional (Real Decreto 1074 de 2012, Artículo 4, p. 3).

El alumnado de integración social, a lo largo de su proceso de aprendizaje profesional, adquiere diversas competencias como es la elaboración e implementación de proyectos, la programación de actividades de integración social o la mediación entre personas mediante técnicas de participación y de gestión de conflictos, entre otras, para aplicarlas durante su desarrollo profesional en un entorno laboral dirigido al servicio de las personas, tanto a nivel individual, como grupal y comunitario, prestando una atención asistencial, educativa, psicosocial, de apoyo a la inserción ocupacional y laboral y promoviendo la igualdad de oportunidades y la defensa de los derechos de las víctimas de violencia de género y sus hijos e hijas.

Entre las ocupaciones o puestos más relevantes de esta figura, encontramos:

- Técnico/a de programas de prevención e inserción social.
- Técnico/a educador/a.
- Mediador o mediadora vecinal y comunitaria.

Con las competencias expuestas, y siendo una figura referente en el campo de la prevención, la educación y la mediación, se abre un campo muy amplio de actuación, encontrándose la

problemática de las adicciones dentro del mismo, debiendo formar al alumnado ,y a la propia juventud, para afrontar con éxito esta problemática.

La figura de la integración social ayuda a la persona que lo necesita a buscar soluciones para reinserirse socialmente buscando la capacidad de la propia persona de forma individualizada para potenciarla.

Para que la integración pueda ser efectiva, nunca deberá ser discriminatoria, sino que deberá potenciar el respeto por las distintas formas de vida de las personas y entender que ellas son adultas, y como tales, responsables, con deberes y derechos.

Esta perspectiva, de abordaje integral de la adicción a sustancias, requiere trabajar desde diversas áreas como son: la familia, la formación laboral, la formación académica, la salud, el ocio y el contexto o entorno relacional.

Y por ello, es necesario incluir este campo en algunas de las diversas asignaturas que componen el Plan de Estudios de este perfil profesional, como son: Contexto de la intervención social, Inserción sociolaboral o Mediación comunitaria.

Abordar las adicciones, no es un tema sencillo, y requiere de intervenciones multidisciplinares que atajen todos los problemas que se derivan de las mismas. Para poder hacer frente a este problema de salud, va a ser necesario que toda la sociedad se implique.

Es evidente que la incorporación social es imprescindible para que la persona pueda recuperar una vida en sociedad. Esto requiere que la figura de la integración social actúe a través de programas de prevención y de programas de integración, enmarcándose en el ámbito de la actuación comunitaria y poniendo en práctica las competencias adquiridas en el currículo.

La propuesta de intervención que se plantea en este estudio pretende dar respuesta a esta necesidad desde una metodología de ApS.

### **2.2.2. Adicción y adolescencia, y su relación con las figuras de la integración social.**

La adolescencia es una etapa en la que coge importancia el desarrollo de la identidad, la autonomía personal y social y se establecen los valores que les permitirá asumir las responsabilidades de la vida adulta de forma efectiva.

Es un hecho constatado que desde la adolescencia y hacia la primera etapa de la juventud, son los estadios donde el riesgo por el consumo de sustancias y conductas adictivas es mayor. Debido a las características propias de la adolescencia, es el periodo más vulnerable en el que puede darse lugar un comportamiento que puede propiciar una conducta adictiva, extendiéndose la misma hasta la juventud. Este proceso, no solo depende del propio adolescente, sino que entran en juego varios ámbitos asociados:

- Ámbito social: situación socioeconómica, formación, acceso a la información, etc.
- Ámbito personal: autoconcepto, inteligencia emocional, salud etc.
- Ámbitos relacionales: familia, comunicación, relaciones sociales, etc.

Los comportamientos adictivos y las conductas de riesgo en la adolescencia y la juventud tienen una gran cantidad de consecuencias negativas que afectan tanto a la esfera individual como a la familiar y social, pasando por la sanitaria, de orden público, económica, etc.

En los últimos años en la juventud se han normalizado ciertos comportamientos y conductas que pueden facilitar el desarrollo de trastornos adictivos. Por todo ello ofrecer a la juventud factores de protección frente a los de riesgo, juega un importante papel en la prevención de conductas adictivas,

La Estrategia Nacional Sobre Adicciones 2017-2024 (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2017) considera como objetivos fundamentales:

- Alcanzar una sociedad más saludable e informada mediante la reducción de la demanda de drogas y de la prevalencia de las adicciones en general.
- Tener una sociedad más segura a través de la reducción de la oferta de drogas y del control de aquellas actividades que puedan llevar a situaciones de adicción.

Esto se traduce en la necesidad de prevenir y reducir el riesgo en las conductas adictivas, promoviendo una conciencia social de riesgos y daños provocados por las drogas u otras adicciones, contando con una participación activa por parte de la ciudadanía y las figuras profesionales que trabajarán con jóvenes y adolescentes, como es el caso de la Integración Social. Por ello, es fundamental desarrollar y fomentar acciones de sensibilización dirigidas a informar y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre las drogas, las conductas adictivas y los riesgos relacionados con estos consumos y estas prácticas.

El consumo de drogas y otros comportamientos de riesgo en los adolescentes tienen una gran cantidad de consecuencias negativas que afectan tanto a la esfera individual como a la familiar y social, pasando por la sanitaria, de orden público, económica, etc. Los datos de la última encuesta ESTUDES (Ministerio de Sanidad, 2021) sobre consumo de alcohol y otras drogas entre jóvenes de 14 a 18 años, elaborada por el Plan Nacional Sobre Drogas en centros de educación secundaria de toda España, refleja una realidad social sobre la que es necesario intervenir.

La persona desarrolla y construye su personalidad a través de las interrelaciones con las demás figuras referentes. Este intercambio de relaciones se despliega dentro de numerosos entornos (familia, la escuela, el trabajo, lugares informales, etc.) y que dependen de un conjunto más amplio que comprende el contexto político, social, económico y cultural en el cuál la persona vive.

Estos diferentes agentes de socialización, como pueden ser las figuras de integración social, juegan un rol importante el individuo. Por ello, ofrecer una acción de ApS hacia la prevención adicciones a la juventud, permitirá posicionar a estos profesionales en el compromiso social y con la juventud, mejorando aspectos importantes de su vida y mejorando cómo se enfrentan a la siguiente etapa evolutiva.

### **3. Propuesta de Proyecto de Aprendizaje Servicio:**

A lo largo de los siguientes apartados se desarrollará la propuesta que se presenta, siendo esta un proyecto de ApS que pretende dotar al alumnado de las herramientas necesarias para desarrollar una labor preventiva en materia de adicciones, y llevarlo a la práctica mediante la elaboración de tareas solidarias orientadas a la prevención en la juventud.

### **3.1. Contextualización del proyecto.**

#### **3.1.1. Centro educativo y ciclo formativo**

La propuesta que se plantea se basa en un Proyecto de Aprendizaje Servicio para desarrollar en un IES de Formación Profesional. Concretamente, está orientado al centro educativo donde la alumna realizó sus prácticas educativas, el IES San Blas, en la ciudad de Madrid.

Se trata de un centro con entidad pública. La ubicación de este corresponde al distrito de San Blas, al Este de la ciudad de Madrid.

El Centro es de dedicación exclusiva a Formación Profesional de todos los niveles, y forma parte de los más antiguos de la ciudad de estas características.

Cuenta con 2 ciclos de formación básica, 5 ciclos de formación media y 5 ciclos de formación profesional superior, entre los que se incluye Integración Social, al que va dirigida esta propuesta.

En cuanto a las edades, el rango va desde los 16 hasta los 25 años aproximadamente. Aunque es importante señalar, que en los ciclos de grado superior y, concretamente a la rama a la que se dirige esta propuesta, las edades están comprendidas entre los 18 y 35 años.

El centro cuenta con un equipo de profesorado de más de 50 personas, pero específicamente, el ciclo formativo al que nos dirigimos lo conforman 7 profesionales. Se contará con la tutora del ciclo para la ejecución de esta propuesta.

#### **3.1.2. Personas beneficiarias directas e indirectas.**

Los proyectos de ApS contemplan como personal beneficiario, no solo al alumnado participante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también a aquellos grupos de población al que van dirigidos la acción solidaria y sobre la que se ha detectado la necesidad real.

En este sentido, se especifican dos grandes grupos de personas que se beneficiarán de la ejecución de este proyecto:

- Grupo de participantes del ApS:

Se refiere al propio alumnado del ciclo de integración social, concretamente al primer curso de la formación profesional.

Será un número aproximado de 30 personas, las cuáles componen el grupo escolar, con edades entre los 18 y 35 años, y con un mayor porcentaje de mujeres que de hombres.

Este grupo, será quién reciba de forma directa la acción educativa en base a la metodología de ApS, se formarán en la prevención de adicciones y diseñarán estrategias de intervención orientadas a la práctica preventiva.

- Grupos de beneficiarios del ApS:

Los conforman todas aquellas personas que, de alguna manera, estarán implicadas en el desarrollo y ejecución del proyecto, y por lo tanto, tendrá consecuencias positivas para los diferentes grupos, pero no constituyen el protagonismo del proyecto, ya que no son el objeto de acción principal.

Entre ellos se encuentran:

- Grupos de jóvenes a los que irá dirigida la acción solidaria: serán elegidos por el alumnado en los diseños de la acción. Podrá ser alumnado del centro

educativo de otras formaciones profesionales, u otros colectivos juveniles que formen parte del distrito de San Blas, donde se realizará la acción solidaria.

- Profesorado y centro educativo: el profesorado, y en general todo el centro educativo, también será beneficiario de este proyecto, ya que el objetivo del mismo contribuirá al bienestar de toda la comunidad educativa, dotando de herramientas al alumnado para una vida más saludable, objetivo fundamental de la acción educativa.
- Sociedad en general y, concretamente, la comunidad del distrito de San Blas: la acción solidaria estará orientada a juventud que mantiene vinculación social o educativa con el distrito de San Blas, por lo que de forma indirecta, el contar con población joven con conocimientos preventivos en materia de adicciones, supone tener una comunidad más informada y saludable que contribuirá a la disminución de problemas con adicciones en el futuro.

### **3.2. Objetivos de aprendizaje: general y específicos.**

En base a contribuir a la competencia general del ciclo, la cual se ha mencionado en apartados anteriores, el proyecto de ApS que se presenta pretende cumplir con los siguientes objetivos:

#### General

- Dotar al alumnado del primer ciclo de Integración Social, de herramientas y habilidades para la prevención de adicciones con jóvenes, en el marco de su perfil profesional y mediante una metodología basada en el ApS.

#### Específicos

1. Conocer los diferentes tipos de adicciones y los riesgos derivados de su uso y consumo en la población joven participante.
2. Fomentar recursos y alternativas de ocio saludable en la juventud.
3. Detectar posibles señales alarma ante problemas derivados de las adicciones.
4. Descubrir recursos especializados para el tratamiento de adicciones y su funcionamiento, para posibles derivaciones futuras.
5. Evaluar el ApS como una metodología adecuada para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formativa superior.

### **3.3. Metodología utilizada.**

La metodología utilizada será la propia del ApS, si bien, se pueden referenciar algunas características concretas que marcarán la línea transversal que guiará el desarrollo del proyecto:

- Participativa: basada en la implicación del alumnado en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, con el uso de técnicas de participación que permitan tener en cuenta las opiniones e intereses del alumnado en la ejecución del proyecto.



- Flexible: abogando por la adaptación de contenidos y tiempos a los grupos de intervención, tanto al grupo principal (integración social), como hacia los grupos a los que se desarrolle la acción solidaria.
- Integradora y cooperativa: donde todas las personas participantes se sientan incluidas, permitiendo potenciar sus capacidades y destrezas como base de un trabajo cooperativo.
- Práctica: basada en el aprendizaje significativo para la adquisición de conocimientos mediante el desarrollo de actividades.
- Democrática: parte de los intereses del grupo y la búsqueda de acuerdos comunes para llegar a consensos sobre el trabajo solidario a realizar.

De forma específica, para el desarrollo de la acción, se planificará el proyecto en base a la metodología basada ApS, permitiendo de esta forma al alumnado, comprender los contenidos de la prevención de adicciones, para después afianzar los aprendizajes mediante la puesta en práctica de una tarea de servicio solidario basada en la sensibilización hacia la prevención de adicciones con jóvenes y/o adolescentes del entorno cercano al centro educativo donde se desarrollará el proyecto.

El ApS constituye una metodología que posibilita que el alumnado “aprenda haciendo”, por ello se considera que ejecutar una acción preventiva podrá mejorar la adquisición de conocimientos y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las fases del desarrollo del proyecto de ApS serán las siguientes:

- Fase de preparación: referida a la fase de planificación del proyecto educativo.
- Fase de ejecución: desarrollo de proyecto de ApS, en la que se encuentran diferentes pasos para su ejecución: exposición de contenidos, programación de la tarea solidaria, realización del servicio.
- Fase de evaluación: de la tarea solidaria.

En los siguientes apartados se especifican cada una de las fases metodológicas que posibilitarán el desarrollo de esta propuesta educativa.

### ***3.4. Fases de implementación: preparación, ejecución y evaluación.***

La planificación es una tarea fundamental en todos los procesos de enseñanza- aprendizaje, pero, además, cuando se refiere a un proyecto de ApS, la implicación durante todo el proceso de todos los agentes educativos que participarán en él, será una acción indispensable, por lo que la coordinación y la programación de todas las fases y tareas a realizar, será una herramienta básica para el desarrollo de una acción educativa exitosa.

En base a ello, se establecen tres fases de implementación del proyecto, y las cuáles, a su vez, están constituidas por otras fases y tareas, que juntas conformarán el engranaje de toda la acción.

#### **3.4.1. Fase de preparación**

La fase de preparación de la propuesta de ApS, consiste en el diseño y programación del proyecto de aprendizaje.

Para ello, es fundamental haber realizado un análisis de la realidad sobre el tema a trabajar, necesidades y búsqueda bibliográfica sobre el tema, tal y como se ha presentado en la primera parte de este trabajo de fin de máster, concretamente en el marco teórico.

Además, para este análisis también se podría contemplar la recogida de información de la realidad mediante el diseño de cuestionarios orientados a profesionales y a alumnado, pretendiendo con ello centrar la acción al contexto educativo concreto donde se desarrollará la propuesta.

En segundo lugar, se debe delimitar el grupo al que se dirige la acción, así como los objetivos educativos que se plantean.

Después, se establecerá la metodología y la secuencia de la acción educativa y solidaria, considerando también cómo se van a evaluar las diferentes acciones.

Por último, se plasmará toda esta información en un esquema de proyecto que servirá de referencia y guía de toda la acción, y que será la herramienta de trabajo de la que se partirá en esta fase de preparación.

A continuación, se presenta la siguiente ficha técnica y tabla resumen, en base a las orientaciones de la Red Española de Aprendizaje Servicio, que también se han señalado anteriormente:

**Tabla 1.** Ficha técnica y planteamiento del proyecto

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
<b>Nombre del proyecto</b>	ApS: Formación de agentes de cambio para la prevención de adicciones.
<b>Centro o entidad responsable</b>	I.E.S San Blas.
<b>Alumnado participante</b>	30 alumnos y alumnas entre 18 y 35 años.
<b>Ámbito del proyecto</b>	Tutoría en el ciclo de Integración Social.
<b>Personas destinatarias</b>	Juventud del distrito de San Blas

#### 4. Planteamiento del proyecto

<b>Síntesis del proyecto</b>	Desde el área de tutoría se dará formación al alumnado de Integración social, para dotarles de herramientas para realizar acciones preventivas sobre adicciones a jóvenes y adolescentes del entorno cercano al centro educativo donde se desarrollará el proyecto.
<b>Problema social del entorno que se trabajará</b>	Necesidad de ofrecer información sobre los riesgos que suponen las adicciones a jóvenes y adolescentes y las consecuencias negativas de su uso.
<b>El servicio solidario</b>	Llevar a cabo diferentes acciones de sensibilización sobre adicciones con jóvenes y adolescentes: información sobre

	sustancias, mitos, consecuencias, señales de alarma, recursos alternativos de ocio saludable, etc.
<b>Vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)</b>	El proyecto de ApS se relaciona con los siguientes ODS: Objetivo 3: Salud y bienestar Objetivo 4: Educación de calidad.
<b>Necesidades educativas del alumnado</b>	Como futuro personal que trabajará en la en la integración social, es importante que el alumnado tenga conocimientos básicos para la prevención de adicciones, ya que será fundamental para su trabajo con la juventud. Por ello, este proyecto pretende abarcar esta necesidad formativa.
<b>Objetivo educativos y competencias clave que se trabajarán</b>	Objetivo: Dotar al alumnado del primer ciclo de Integración Social, de herramientas y habilidades para la prevención de adicciones con jóvenes, en el marco de su perfil profesional y mediante una metodología basada en el ApS.  Competencias clave a desarrollar: <ul style="list-style-type: none"> <li>– En comunicación lingüística.</li> <li>– Personal, social y de aprender a aprender.</li> <li>– Ciudadana.</li> <li>– Emprendedora.</li> <li>– Conciencia y expresión culturales.</li> </ul>
<b>Actividades</b>	Se desarrollarán diferentes actividades a lo largo de proyecto: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicación de contenidos: se utilizarán herramientas interactivas y dinámicas de grupo para la comprensión y asimilación del aprendizaje.</li> <li>– Trabajo en grupo para la planificación de la acción solidaria: se expondrán ejemplos, se analizarán entidades y grupos juveniles del entorno cercano, técnicas de debates para llegar a acuerdos, etc.</li> <li>– Desarrollo de la acción solidaria: se realizarán las diferentes tareas solidarias de sensibilización con los grupos de jóvenes del centro educativo y el entorno comunitario, algunos ejemplos pueden ser: mesas informativas, talleres, juegos en patios, grabación de videos, etc.</li> </ul> <p>Evaluación: a lo largo de todo el proceso se utilizarán diferentes dinámicas de evaluación, tanto de la acción solidaria, como del proyecto de ApS.</p>
<b>Calendario de actividades</b>	

---

El proyecto se desarrollará a lo largo de todo el curso escolar. Las diferentes fases se calendarizarán de la siguiente forma:

- Fase de preparación: septiembre y octubre
  - Fase de ejecución: de noviembre a mayo.
  - Fase de evaluación: se establecerá de forma más exhaustiva en el mes de junio, si bien esta fase está presente a lo largo de todo el curso.
-

<p><b>Protagonismo del alumnado</b></p>	<p>El protagonismo del alumnado se fomentará a lo largo de todo el desarrollo de la acción.</p> <p>En la adquisición de contenidos, se realizarán dinámicas que promuevan la participación mediante el autoaprendizaje y hacia la reflexión.</p> <p>Después, la implicación del alumnado será clave para idear la acción solidaria a desarrollar, así como especificar el grupo de jóvenes a los que se dirigirá la acción.</p> <p>En la evaluación también habrá un peso importante de autoevaluación y de coevaluación.</p>
<p><b>Trabajo en red</b></p>	<p>Para el desarrollo del proyecto se contará con todo el personal educativo implicado en el ciclo formativo, y en especial, con la tutora del grupo y el equipo directivo a la hora de programar las acciones solidarias.</p> <p>De forma paralela, será importante el contacto con entidades comunitarias del distrito que trabajen con población joven, para llevar a cabo tareas de sensibilización, así como el personal tutor de otros ciclos formativos donde se desarrollen también este tipo de acciones.</p>
<p><b>Puesta en práctica del servicio solidario</b></p>	<p>Se llevarán a cabo las acciones solidarias ideadas por los diferentes grupos de alumnos y alumnas.</p> <p>Estas acciones podrán ser programadas para ejecutarse a lo largo de un mes, con el objetivo de ofrecer a la comunidad diferentes oportunidades de prevención y sensibilización.</p> <p>La programación, planificación, desarrollo y evaluación de las mismas será llevada a cabo el propio alumnado, acompañado siempre por el personal tutor y la persona a cargo del proyecto.</p>
<p><b>Difusión</b></p>	<p>Se realizará difusión del proyecto mediante las redes sociales del centro educativo, carteles informativos, mailing, videos explicativos de las acciones, etc.</p>
<p><b>Recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Materiales: material fungible para la elaboración de carteles y materiales de prevención para la acción solidaria; ordenador y proyector para el uso de material audiovisual; aulas, clase, patios y otras ubicaciones necesarias para llevar a cabo las acciones preventivas.</li> <li>– Humanos: profesorado de integración social, y resto de agentes educativos implicados en el proyecto; personal de las entidades colaboradoras de la acción solidaria; alumnado.</li> <li>– Económicos: estarán contemplados en la propia programación anual del centro</li> </ul>

<b>Evaluación</b>	Se utilizarán diferentes instrumentos de evaluación en función de los momentos y fase a evaluar, algunas de los tipos de evaluación utilizadas serán: Autoevaluaciones, dinámicas grupales de coevaluación, rúbricas para la observación directa, cuadernos de campo y/o anecdotarios para evaluar la acción educativa, evaluación externa de los profesionales y otros agentes comunitarios beneficiarios indirectos de la acción.
-------------------	---

**Fuente:** Red Española Aprendizaje Servicio (2021)

Nota: Tabla adaptada de Red Española aprendizaje Servicio, [Esquema de diseño de un proyecto de Aprendizaje-Servicio](https://www.aprendizajeservicio.net/guias-practicas/), <https://www.aprendizajeservicio.net/guias-practicas/>

### 3.4.2. Fase de ejecución

Se refiere a todo el desarrollo y puesta en práctica del proyecto educativo. Será la acción educativa que permita llegar a la consecución de los objetivos propuestos en el proyecto.

Como se comentaba anteriormente, es vital planificar de forma rigurosa la acción y desarrollo del ApS, para ello se contará con la división de tareas en varias etapas que permitan ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma exitosa.

Para ello contaremos con:

#### **Etapas de ejecución:**

##### **Etapas de ejecución:**

**Etapas de ejecución:**  
Esta fase será la que exija el mayor tiempo de dedicación, será realizada a lo largo de 5 meses (de noviembre a marzo), y será la que dote de contenido y conocimientos al alumnado para posteriormente desarrollar la tarea solidaria.

Se llevará a cabo en los horarios de tutoría se forma quincenal, con un total de 10 sesiones, de una hora de duración cada una de ellas.

Se trabajarán los contenidos que permitirán formar a los y las futuras profesionales de la integración social en la mediación y prevención de adicciones.

Los conocimientos para desarrollar versarán sobre la temática central de este ApS, las adicciones, y se complementará con aprendizajes básicos sobre la etapa de la juventud y el ocio alternativo.

Concretamente se trabajarán las siguientes temáticas en cada una de las sesiones:

- Sesión 1: Introducción a las adicciones a lo largo de la historia, su presencia en la sociedad pasada y actual.
- Sesión 2: Características de la adolescencia y juventud. Su relación con las adicciones en esta etapa vital.
- Sesión 3: Adicciones con sustancia: clasificación, efectos, mezclas, consecuencias.
- Sesión 4: Adicciones sin sustancia: tipos, efectos, formas de acceso.
- Sesión 5: Dependencia, tolerancia, uso y abuso.
- Sesión 6: El proceso adictivo. La escalada de la adicción.
- Sesión 7: Señales de alarma.

- Sesión 8: Consecuencias desde el modelo biopsicosocial.
- Sesión 9: Recursos especializados en tratamiento en adicciones. El proceso de derivación.
- Sesión 10: Alternativas de ocio saludable, recursos para jóvenes en el distrito. Cómo prevenir.

De forma transversal se enfocará todas las temáticas teniendo en cuenta la perspectiva de género en las adicciones y la etapa concreta de la juventud, siempre orientado desde la intervención y mediación social. Del mismo modo, se trabajará su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Cada una de las sesiones será programada desde la metodología aludida anteriormente, siendo vital la participación activa del alumnado y la búsqueda de reflexión y estimulación hacia un pensamiento crítico y un aprendizaje significativo.

Se utilizarán diversas actividades para potenciar esta metodología, estas serán adaptadas teniendo en cuenta el tipo de grupo, las capacidades y potencialidades de cada participante y las necesidades específicas individuales y colectivas.

Algunas de las propuestas a realizar como actividades tipo pueden ser:

- Foto- debate: que permita la reflexión sobre los contenidos de la sesión.
- Video fórum: para trabajar el efecto y consecuencias de las adicciones.
- Análisis de casos.
- Dilemas morales: fomentando la reflexión y el autoaprendizaje.
- Dinámicas grupales de ocio alternativo.
- Encuentros y salidas a recursos para la juventud en del distrito.
- Tertulias dialógicas sobre la temática de adicciones.
- Debates.
- Búsqueda bibliográfica.
- Análisis de buenas prácticas en materia preventiva.

Una vez realizada la fase de exposición y adquisición de contenidos, pasaremos a la siguiente etapa para la planificación del servicio solidario.

### **Etapa 2: Diseño de la tarea solidaria a ejecutar**

Una vez desarrollado el contenido teórico de la propuesta, el alumnado deberá diseñar la acción solidaria a ejecutar. Se tratará de una tarea de sensibilización, orientada a la juventud sobre la prevención de adicciones.

Para su diseño y desarrollo, se realizarán grupos en el aula de 5 - 6 personas.

El alumnado pondrá en común los contenidos aprendidos en la fase anterior y en grupo, realizarán el diseño de la tarea.

Esta etapa tendrá dos meses de duración, con cuatro sesiones. Durante este tiempo el grupo deberá planificar:

- A quién va dirigida la acción: podrá ser al propio alumnado del centro educativo, o bien contar con la población joven del distrito. Para ello, los grupos de trabajo tendrán que realizar un análisis de la realidad sobre los colectivos y entidades que trabajan con juventud en el Distrito de San Blas.
- Tipo de actividad a desarrollar: se deberá elegir el formato de la tarea solidaria a realizar. Se mostrarán ejemplos para que puedan guiar el proceso. Algunas de las actividades podrían ser: mesas informativas sobre sustancias, juegos de mitos y realidad, consulta joven para resolver dudas, perfiles en redes sociales con materiales preventivos, videos o fotos para el debate, cineforum, etc.
- Programación de la acción: dónde definirán de forma concreta el taller solidario, objetivos, metodología y forma de evaluación de la acción.

El personal docente guiará a los diferentes grupos en el proceso, resolverá dudas sobre los contenidos y perfilará las acciones propuestas por los diferentes grupos.

### **Etapas 3: Ejecución del servicio solidario.**

En esta fase cada grupo pondrá en marcha la acción diseñada. Se concentrarán todas las acciones a desarrollar en un solo mes, a final de curso.

Se pretende con ello que, durante todo el mes de junio, se desarrollen las diferentes actividades de sensibilización en el centro educativo y en el distrito, siendo de esta forma el “mes de la prevención de acciones”.

En la planificación se habrán considerado los diferentes tiempos en base a las tareas solidarias diseñadas por cada uno de los grupos.

Con todas las tareas, se realizará un planning de actividades que será difundido por el centro educativo y por las entidades que trabajan con juventud en el entorno más cercano.

Esta etapa, de ejecución de la tarea, servirá no solo para afianzar los contenidos ya aprendidos, sino también de refuerzo y ampliación de los mismos mediante la puesta en práctica del contenido.

Si bien no se especificará duración concreta de la actividad solidaria, se analizará muy bien con cada uno de los grupos, que la misma, sea capaz de desarrollarse en tiempos acordes al curso escolar, y en base a las posibilidades del alumnado que conforma el propio grupo.

#### **3.4.3. Fase de evaluación de la tarea solidaria.**

En esta fase se contempla la evaluación de la actividad, que habrá sido diseñada previamente por cada uno de los grupos, siendo vital introducir diferentes tipos de evaluación para que sea lo más completa posible.

La evaluación deberán hacerla en tres momentos concretos:

- Evaluación inicial: la realizarán al comienzo de la planificación, con la conformación del grupo de trabajo. Servirá para analizar los contenidos de la primera fase y centrar la acción. En esta parte se incluye un análisis de la realidad de recursos orientados a la juventud en el distrito.
- Evaluación formativa: se realizará a lo largo de todo el proceso, tanto de planificación, como de ejecución de la tarea solidaria, servirá para adaptar la acción a las necesidades concretas.



- Evaluación final: se realizará al final de la tarea, se llevará a cabo mediante autoevaluación, coevaluación entre todo el alumnado y evaluación externa, realizada por parte de la población participante.

El diseño de la evaluación será una de las partes importantes en la planificación de la actividad. Cada grupo la diseñará libremente con el uso de diferentes instrumentos y técnicas de evaluación, y deberán seleccionar el instrumento que consideren más adecuado para cada tipo de evaluación.

Se podrán utilizar: cuestionarios, rúbricas, diarios, anecdóticos, escalas de estimación, entrevistas, encuestas, etc. Los instrumentos serán diseñados por el propio grupo, y serán validados por el personal docente que guíe la acción.

### 3.5. Temporalización del proyecto.

El proyecto de ApS se llevará a cabo a lo largo de todo un curso escolar.

A continuación, se presenta un cronograma, que pretende recopilar de forma cronológica las acciones a desarrollar en las diferentes fases.

**Tabla 2.** Cronograma de proyecto.

		Meses									
Fase	Acciones	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J
Preparación	Análisis de la realidad y búsqueda bibliográfica										
	Establecer objetivos y grupos destinatarios										
	Planificación del proyecto: ficha técnica										
Ejecución	Desarrollo de contenidos: adicciones, juventud, recursos de ocio, estrategias preventivas...										
	Trabajo en grupo para el diseño de la acción solidaria										
	Ejecución de las acciones solidarias										
Evaluación	Evaluaciones formativas: autoevaluación, coevaluación, observación directa, etc.										
	Evaluación final del proyecto.										

**Fuente:** Elaboración propia.

Nota: Las siglas S, O, N... corresponden a los meses de septiembre a junio así.

### 3.6. Resultados esperados

Se presenta una tabla resumen que servirá para poder realizar una valoración objetiva en base a los resultados esperados y acorde con los objetivos específicos planteados.

Para ello, se recopila los diferentes objetivos del ApS y los resultados esperados en base a cada uno de ellos, mostrando también los indicadores que permitirán medir esos resultados.

Tabla 3. Resultados esperados e indicadores.

Objetivos específicos	Resultados esperados	Indicadores
<b>1. Conocer los diferentes tipos de adicciones y los riesgos derivados de su uso y consumo en la población joven.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que el alumnado sea capaz de diferenciar los tipos de adicciones.</li> <li>- Que el alumnado conozca los riesgos derivados del uso y consumo en las adicciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad práctica de relación entre efectos y sustancias.</li> <li>- Elaboración de tabla resumen de tipos de adicciones y riesgos asociados.</li> </ul>
<b>2. Fomentar recursos y alternativas de ocio saludable en la juventud.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado conoce diferentes recursos de ocio alternativo en el distrito.</li> <li>- El alumnado es capaz de proponer alternativas y dinámicas de ocio a la juventud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de guías de recursos y/o un mapeo que recopile recursos y actividades para jóvenes en el distrito.</li> <li>- Diseño de actividades de ocio alternativas.</li> </ul>
<b>3. Detectar posibles señales alarma ante problemas derivados de las adicciones.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado conocer las señales de alarma ante problemas con adicciones.</li> <li>- El alumnado es capaz de detectar conductas de riesgo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de infografías con las señales de alarma ante problemas de adicciones.</li> <li>- Análisis de casos prácticos.</li> </ul>
<b>4. Descubrir recursos especializados para el tratamiento de adicciones y su funcionamiento para posibles derivaciones futuras.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado conoce los diferentes recursos especializados en adicciones de la ciudad.</li> <li>- El alumnado conoce el protocolo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de dossier informativo con recursos especializados y sus formas de acceso.</li> </ul>

	para realizar una derivación a un recurso especializado.	
<b>5. Evaluar el ApS como una metodología adecuada para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formativa superior.</b>	– El alumnado evalúa su acción solidaria.	– Realización de las evaluaciones y puesta en común.
<b>6. Dotar al alumnado del primer ciclo de Integración Social, de herramientas y habilidades para la prevención de adicciones con jóvenes, en el marco de su perfil profesional y mediante una metodología basada en el ApS.</b>	– El alumnado es capaz de diseñar y ejecutar acciones preventivas de sensibilización para la población joven.	– Diseño de las propuestas de sensibilización y prevención en adicciones en la tarea solidaria.

Fuente: Elaboración propia.

### **3.7. Evaluación del proyecto.**

Para la correcta evaluación del Proyecto se articulará un sistema de evaluación de 360°, que permita recopilar información tanto cuantitativa, mediante recopilación de datos y acciones, como cualitativa, en base a cuestionarios y entrevistas individuales y/o grupales para conocer la opinión de las personas participantes sobre el proyecto y su actuación con la población joven del Distrito de San Blas, en el que se intervendrá con las acciones solidarias.

Para ello, además de la evaluación concreta de la acción solidaria, que planificarán y diseñará cada uno de los grupos de alumnos y alumnas, se llevarán a cabo una evaluación de todo el proceso del ApS.

Se realizará una evaluación de proceso (diseño, trabajo de campo, ejecución, análisis, elaboración de informes y conclusiones) que permita la mejora continua de las acciones implementadas.

La evaluación de proceso, además de realizarse de forma participativa y con la implicación de todos los agentes sociales y educativos, se recopilará en una memoria/informe anual que servirá para introducirse en la memoria anual del centro educativo.

Esta evaluación incluirá lo siguiente:

#### *Datos Cuantitativos:*

- Número de acciones solidarias realizadas.
- Número de participantes en las acciones (con segregación por género y edad).

- Número de recursos, que trabajan con jóvenes, implicados en la acción.
- Número de reuniones y coordinaciones necesarias para la realización de las diferentes acciones.

*Datos Cualitativos:*

Se incluirá una evaluación cualitativa sobre las valoraciones de las diferentes acciones y actividades solidarias, haciendo partícipe a la comunidad y a las personas beneficiarias de las acciones solidarias.

Para ello, se utilizarán evaluaciones de satisfacción de las actividades, haciendo uso de cuestionarios, entrevistas y buzón de sugerencias.

Estos instrumentos serán diseñados y orientados para todas las personas participantes en el programa: profesorado, alumnado del ApS, recursos comunitarios, jóvenes participantes en la acción solidaria, etc.

#### **4. Conclusiones y líneas futuras de investigación**

El ApS es un modelo pedagógico que además de permitir innovar metodológicamente, favorece también una auténtica educación integral, tal y como se ha podido comprobar tras la revisión bibliográfica realizada en este ESTUDIO, cumpliendo con ello con uno de los objetivos planteados para este trabajo.

Esta metodología de utilidad social, en la cual interaccionan aprendizaje y servicio, logrando intensificar los efectos de ambos, es una herramienta exitosa y adecuada para obtener las competencias requeridas en el perfil de la integración social, ya que permite el desarrollo de competencias, integrando capacidades, habilidades, conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales de manera eficaz (Rubio, 2008).

Dicho aprendizaje, supone para el alumnado contactar con el entramado social y comunitario del entorno, al movilizar el interés de sus protagonistas hacia un servicio a la comunidad, vinculando el aprendizaje al ejercicio de la ciudadanía activa. Cumpliendo con ello el segundo objetivo que se pretendía en este ESTUDIO, con el diseño de una propuesta innovadora de ApS.

Con la aplicación de esta pedagogía se fomenta, entre otros aspectos, la reflexión y la participación activa, al tiempo que impulsamos el pensamiento crítico y la responsabilidad cívica contribuyendo a mejorar el entorno social.

Esto requiere, trabajo en red, coordinar a las instituciones educativas formales y no formales con las organizaciones sociales que intervienen en la realidad sobre la que se pretende incidir mediante el desarrollo del servicio. Esta alianza, permite a las instituciones educativas abrirse al entorno social y a las organizaciones sociales a ejercer una influencia formativa. Complementa así la acción de las instituciones educativas, en línea con el concepto de “ciudad educadora” en el que todo el tejido ciudadano ejerce una acción formativa (Puig et al., 2007).

Se podría afirmar que, con la aplicación de esta metodología, involucramos al alumnado en su propio contexto, exponiendo la complejidad y diversidad del fenómeno de las adicciones y la multiplicidad de factores que inciden en él, formando agentes preventivos para abordar la prevención del consumo de drogas y otras adicciones de manera competente y eficaz.

Toda intervención social busca modificar exitosamente la situación problema que motivó dicha intervención, en este caso y como líneas futuras de investigación, sería conveniente evaluar el impacto del desarrollo de un ApS en la formación profesional y cómo colabora hacia el cumplimiento de los objetivos del ciclo formativo, valorándolo como una práctica de éxito en la formación profesional superior, ya que, además de motivar hacia el aprendizaje y dotar a la juventud de un papel protagonista, favorece el desarrollo académico y el rendimiento educativo, superando propuestas educativas tradicionales y mejorando el clima social de la institución educativa.

Así mismo, realizar una evaluación de impacto no sólo nos servirá a nivel académico y competencial en la formación de los educandos, sino que nos ayudará a la hora de medir los resultados, en términos de cambios/efectos producidos y los beneficios de trabajar las adicciones en los perfiles de integración social y cómo estos puede repercutir en el efecto a nivel comunitario, obteniendo un beneficio mutuo entre quién realiza y recibe el servicio, aportando mayor visibilidad a la problemática de las adicciones, contribuyendo a trabajar de manera coordinada con otros agentes de la comunidad, reforzando el tejido asociativo comunitario, potenciando el trabajo en red y, en definitiva, estimulando y promoviendo a la comunidad como escenario protagonista, pedagógico y destinatario de las acciones educativas.

Por último, como limitaciones de este trabajo, señalar las dificultades acontecidas para realizar un análisis de la realidad más exhaustivo. Debido a la planificación de tiempos, y al periodo del curso en el que se encuentra el ciclo formativo al que se dirige esta propuesta, no ha sido posible implementar los cuestionarios diseñados para el profesorado y el alumnado, y los cuales hubiesen permitido centrar de forma específica la acción en base a su realidad concreta.

Por ello, como principal línea de trabajo y de investigación futura se plantea el llevarlo a la práctica real. Así como complementar el estudio con instrumentos de recogida de información de carácter cualitativo como entrevistas o grupos de discusión.

Por último, la evaluación de la práctica del ApS, constituirá una evidencia de éxito sobre el uso de metodologías activas de aprendizaje para la adquisición de competencias en la formación profesional superior.

## 5. Bibliografía.

- Abal, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 3 – 32. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.2>
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio En España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Educar.
- Batlle, R., Aymerich, J., Mendiá, R., Torregrosa, J. (2022). Cuéntanos tu proyecto de ApS. *Red Española aprendizaje-servicio*. <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2022/05/Guia-CUENTANOS-TU-PROYECTO-APS.pdf>
- Bär, B., Campo, L., y Rubio, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 243-263. <https://doi.org/10.14201/teri.23660>

- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. *Estrategia Nacional de Adicciones* 2017-2024. [https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/docs/180209\\_ESTRATEGIA\\_N.ADICIONES\\_2017-2024\\_aprobada\\_CM.pdf](https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/docs/180209_ESTRATEGIA_N.ADICIONES_2017-2024_aprobada_CM.pdf)
- Furco, A. (2002). *Is Service-Learning Really Better than Community Service?* In A. Furco, & S. H. Billig (Eds.), *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*, CT: Information Age Publishing.
- Guerri, M (2021). La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. *Psicoactiva*. <https://www.psicoactiva.com/blog/aprendizaje-significativo-ausubel/>
- López, L. y Romero-Jeldres, M. (2019). ApS en la Educación Superior: La formación práctica de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas en el Centro Interdisciplinario de Atención Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 112-121. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2019.7.7/29329/63982>
- Lucas S. (2021). *Aprendizaje Servicio en la Universidad*. Dykinson.
- Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012) La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *Revista del CIDUI Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació*, 1, 1-14, <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/122/110>
- Marina, J.A, (2013). Prólogo. En Batlle, R (Ed), *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Educar.
- Ministerio de Sanidad. *Encuesta ESTUDES 2021*. [https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES\\_2021\\_Informe\\_de\\_Resultados.pdf](https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES_2021_Informe_de_Resultados.pdf)
- Orden ECD/106 de 2013, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social. 23 de enero de 2013. BOE. No 28
- Participantes en el Congreso, Red y la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario (9 de julio de 2021). *Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior*. X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio. Las Palmas de Gran Canaria. [https://www.apsuniversitario.org/wp-content/uploads/2021/10/DECLARACION%CC%81N-DE-CANARIAS-sobre-APS\\_U\\_v1-1.pdf](https://www.apsuniversitario.org/wp-content/uploads/2021/10/DECLARACION%CC%81N-DE-CANARIAS-sobre-APS_U_v1-1.pdf)
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Real Decreto 1074 de 2012, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas. 13 de julio de 2012. BOE. No.195.

- Red Española aprendizaje Servicio (2021). [Esquema de diseño de un proyecto de Aprendizaje-Servicio](https://www.aprendizajeservicio.net/guias-practicas/). <https://www.aprendizajeservicio.net/guias-practicas/>
- Revista Independientes (1 de Abril de 20218). El papel de los integradores sociales en casos de adicción. <http://revistaindependientes.com/el-papel-de-los-integradores-sociales-en-casos-de-adiccion/>
- Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and servicelearning practice: a multi-site study. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 8, 50-60. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0008.205?rgn=main;view=fulltext>
- Rubio, L. (2008). *Guía Zerbikas 0: Aprendizaje y servicio solidario*. Zerbikas Fundazioa.

# **El aprendizaje-servicio solidario como metodología activa en la etapa de educación infantil**

Paula Torralba Mascaraque y Marta Gómez-Gómez

## **Resumen**

El Aprendizaje-Servicio Solidario (ApS) es una metodología activa que permite vincular en una misma experiencia el aprendizaje de contenidos curriculares con el servicio a la comunidad. Por tanto, el objetivo del presente trabajo es investigar acerca de dicha relación en la etapa de Educación Infantil.

Para lograrlo, se han analizado las principales características de la metodología, su recorrido histórico y los beneficios que reporta. Así pues, se ha puesto en valor la importancia de partir de una necesidad real y se ha elaborado una investigación en la que se han analizado las opiniones y conocimientos que tienen sobre la metodología del ApS los docentes de Educación Infantil en activo de diez centros de la Comunidad de Madrid.

A raíz de esta investigación y en función de las respuestas de los encuestados, se ha desarrollado una propuesta de proyecto de ApS en la etapa de Educación Infantil. Los temas escogidos, el cuidado del medio ambiente y el acompañamiento de niños hospitalizados, son la base de la propuesta, en la cual se detallan todos los aspectos necesarios para que cualquier centro educativo en el que se impartan las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil pueda llevarlo a cabo.

**Palabras clave:** Contenidos curriculares, valores, servicio a la comunidad, necesidad real, competencias para la vida.



## 1. Introducción

### *1.1. Justificación y planteamiento del problema*

Tradicionalmente, el objetivo principal de la educación era transmitir una serie de conocimientos que posibilitaran la adquisición de los contenidos curriculares en el alumnado. Sin embargo, con el paso del tiempo se ha visto que educar va mucho más allá de esto. Educar supone acompañar al alumnado para que su desarrollo se produzca de manera integral, capacitándolo con las competencias y conocimientos necesarios para desarrollarse como persona y para desenvolverse en la vida diaria de manera óptima. Supone, por tanto, adquirir conocimientos en todas las dimensiones: intelectual, social, afectiva, física, lingüística y moral.

Los docentes tienen un gran reto, pues no basta con pasar de una educación basada en la transmisión de información a una educación basada en la adquisición de competencias, sino que también, la acción educativa debe formar las dimensiones morales y éticas.

¿Cómo podemos aunar en una misma experiencia educativa la adquisición de contenidos académicos y el desarrollo de actitudes y valores morales y éticos?

Tratando de dar respuesta a esto aparecen las metodologías activas, mediante las cuales, el docente busca transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una serie de métodos y procedimientos, con el fin de lograr un aprendizaje significativo a partir de la participación activa del alumnado en dicho proceso. Basado en esta nueva forma de entender la educación, surge la necesidad de promover nuevas metodologías docentes que sean capaces de proporcionar al alumnado una serie de aprendizajes éticos y morales que les permitan ser buenos ciudadanos a la vez que aprenden contenidos curriculares.

El aprendizaje de la ciudadanía nos brinda la posibilidad de desarrollarnos como personas, de aprender a convivir con el resto de la sociedad estableciendo vínculos comunes, aprender a respetar las diferencias y fomenta una ética basada en el respeto y la responsabilidad.

Teniendo en cuenta dichos aspectos se ha decidido abordar la educación a partir de la metodología del Aprendizaje-Servicio Solidario (ApS). Esta metodología se basa en combinar el aprendizaje de contenidos curriculares con el desarrollo de competencias prácticas en el entorno más cercano de las personas que participan. La interacción con la sociedad propicia una relación recíproca de transformación y aprendizaje.

La elección de este tema como objeto de estudio se debe a diversas razones. La primera y más importante de todas es que son los docentes quienes tienen en sus manos la posibilidad de formar buenos ciudadanos, lo que mejorará no solo los aspectos personales de los alumnos, sino también la sociedad en general, mejorando ésta sustancialmente. Teniendo esto en cuenta, el alumno cobra un papel mucho más importante dentro de la sociedad, pues con sus actos en el entorno cercano podrá colaborar para un mundo mejor.

Otro aspecto que hace que el tema se vuelva de interés, es que su implantación y desarrollo favorecen el aprendizaje significativo, pues se integran los contenidos teóricos con los prácticos, potenciando así el sentido a la educación y mejorando el rendimiento académico. Además de desarrollar la integridad moral y cívica del alumnado.

Todo ello, hace ver que se trata de una metodología muy completa y cuyo uso en las aulas puede desencadenar numerosos aspectos positivos. Debido a la gran cantidad de beneficios que aporta, está cobrando cada vez más relevancia en numerosos países debido al aumento de su investigación.

La motivación, por tanto, que ha llevado a la elección del tema es, sin duda, ver como los niños no son futuros ciudadanos, sino que ya forman parte de la sociedad, y en mayor o menor medida pueden contribuir a mejorarla aprendiendo también los contenidos curriculares y actitudinales que exigen las leyes educativas.

La pregunta que se plantea y que va a seguir como línea de investigación es la siguiente: ¿Es posible educar de manera activa a los alumnos para ser buenos ciudadanos con una formación en aspectos morales y éticos sin renunciar a los aprendizajes académicos?

Además, el desarrollo se va a llevar a cabo en el ámbito educativo, concretamente, en la etapa educativa del segundo ciclo de Educación Infantil, alumnos de entre 3 y 6 años. La razón es porque es en estas edades donde se configura gran parte de la personalidad del niño, y donde se asientan las bases de los contenidos académicos superiores. Además, formar ciudadanos comprometidos con el entorno requiere de un largo proceso que si se inicia en edades tempranas fomentará el afianzamiento en el niño. Por todo ello, el estudio de la metodología del ApS en dicha etapa es de gran utilidad y relevancia tanto para docentes como para la sociedad en general.

### ***1.2. Metodología y estructura de la investigación.***

Para llevar a cabo la investigación se va a partir de una revisión teórica que dará las claves para, posteriormente, desarrollar una propuesta práctica de Aprendizaje-Servicio Solidario.

En primer lugar, se hará una breve exposición sobre las nuevas metodologías docentes, así como las diferencias que existen entre las metodologías activas y las tradicionales.

Seguidamente, se abordará el tema clave de la investigación, el Aprendizaje-Servicio. Para ello se desarrollarán aspectos tales como: qué es y en qué consiste, cuáles son sus características, un recorrido histórico desde sus orígenes hasta su situación actual, los marcos teóricos en los que se apoya y las etapas de un proyecto de ApS.

Posteriormente, se abordará el Aprendizaje-Servicio desde el ámbito escolar, teniendo en cuenta los beneficios e importancia de utilizarlo en el aula de Educación Infantil, su vinculación con el currículum y la ley educativa actúa, el papel del maestro dentro de esta metodología, etc.

Tras dicha recopilación teórica, se desarrollará una propuesta práctica sobre un ApS que podría realizarse en cualquier aula del segundo ciclo de Educación Infantil

Para justificar dicha propuesta se utilizará el método de recogida de información de los cuestionarios, cuya muestra serán maestros de Educación Infantil que ejercen actualmente dicha labor y, a través del análisis de los resultados de los mismos se propondrá un proyecto de Aprendizaje Servicio Solidario con todos sus elementos.

Para terminar, se expondrán las conclusiones se han obtenido de la investigación, si se ha resuelto el interrogante planteado al comienzo de la misma y se propondrán futuras líneas de investigación.

### ***1.3. Objetivos***

El objetivo general del trabajo de investigación es investigar sobre el Aprendizaje y Servicio como metodología que permite vincular el aprendizaje de los contenidos curriculares con la participación del alumnado de Educación Infantil en la comunidad.

Y, además, se pretenden lograr otros objetivos específicos:

1. Conocer nuevas metodologías docentes que fomenten el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del alumno en la etapa de Educación Infantil.
2. Conocer cómo potenciar en el aula el desarrollo de actitudes y valores éticos que contribuyan al desarrollo de la ciudadanía activa.
3. Analizar el uso de la metodología del Aprendizaje-Servicio en la etapa de Educación Infantil.

## **2. Marco teórico**

### ***2.1. Nuevas metodologías docentes***

La sociedad cambia, y con ella la forma de vivir y de relacionarse de las personas. Estos cambios de vida y de mentalidad, no deben quedarse relegados únicamente al ámbito social, la educación debe evolucionar de manera conjunta frente a ellos.

Si confrontamos la cantidad de cambios que se han producido a lo largo de la historia con las transformaciones que se han llevado a cabo en el sistema educativo, se aprecia que la forma de enseñar presenta diferencias mínimas entre unas épocas y otras, salvo en lo referente a la tecnología. La educación ha evolucionado poco en proporción a como lo ha hecho la sociedad (Zubiría, 2013).

Para llevarlo a cabo es imprescindible la innovación educativa, un cambio en la enseñanza que posibilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de calidad y se adapte a los alumnos y a sus nuevas formas de vivir. La clave para ponerlo en práctica es atender a los aspectos fundamentales de la educación para poder mejorarlos: los contenidos, las metodologías, el estilo de enseñanza del docente y su papel en el proceso, el rol del alumno y la forma de evaluación (Baro, 2011).

Cabe destacar que progresivamente a lo largo de la historia, han sido cada vez más los docentes, pedagogos y estudiosos que han puesto en valor la innovación y han intentado sustituir las metodologías tradicionales por las nuevas, más activas y participativas.

Por ello, a pesar de que a muchos de los nuevos métodos que están comenzando a implantarse en las aulas actualmente se les considera novedosos, realmente no son tan nuevos como parece, pues autores como Pestalozzi, Rousseau, Dewey, Montessori o Decroly, ya buscaban renovar la educación y utilizaron la denominación de “metodologías activas” en sus paradigmas, basados en la corriente pedagógica de la Escuela Nueva (García, 1991).

#### **Metodologías activas vs. tradicionales**

Para comprender las diferencias que existen entre las metodologías tradicionales y las nuevas metodologías, llamadas activas, es necesario establecer como base lo que se conoce por el término metodología.

La metodología es la forma en que el docente desarrolla su tarea de enseñanza gracias a la utilización de una serie de herramientas, materiales y estrategias. La metodología educativa está relacionada con las teorías del aprendizaje, las cuales supondrán la base sobre cómo entiende el docente la educación, qué rol tienen el alumno y el docente dentro del proceso, cuál es su intención educativa, cuáles son los valores que pretende transmitir, cuál es la importancia que le da a la motivación o como encuadra los contenidos curriculares dentro del proceso (Muntaner et al., 2020).

Partiendo de esto, cabe destacar la diferencia entre metodologías tradicionales y metodologías activas.

Las metodologías tradicionales son aquellas que se centran en los resultados del aprendizaje como medida de éxito educativo. Se enseñan contenidos mediante la transmisión de conocimientos y se utiliza generalmente como material didáctico el libro de texto. El docente es el eje fundamental del proceso, con un papel de autoridad, y el alumno es un receptor pasivo de la información. El proceso educativo termina con una evaluación final en la que únicamente se valora el aprendizaje memorístico de los contenidos (Muntaner et al., 2020).

Como crítica a éstas, han aparecido nuevos métodos educativos que buscan adaptarse a los niños para lograr una verdadera educación donde se atiende a sus características psicológicas para que puedan ser ellos los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este afán por renovar la educación viene de una larga tradición histórica. Autores que ya buscaban reformar la educación tradicional y se basaban en una nueva educación, la pedagogía activa, centrada en el niño, que parte de sus necesidades, y donde el aprendizaje no solo se basa en el aprendizaje de contenidos sino también en aprender aspectos fundamentales de la vida cotidiana.

La Escuela Nueva es una corriente pedagógica que, surgida en el último tercio del siglo XIX, se desarrolla a lo largo de todo el presente siglo hasta el momento actual. Su objetivo principal es la reforma de la escuela tradicional. Los diversos autores que se sitúan en esta corriente denuncian las deficiencias y fracasos de la pedagogía tradicional y pretenden, mediante la reforma de la educación y de la escuela, transformar la sociedad. Ponen especial énfasis en los aspectos metodológicos y didácticos, pero tienen a la base también unas determinadas concepciones filosóficas (García, 1991, p. 25).

Cabe destacar a John Dewey, filósofo muy reputado del siglo XX en EE. UU., el cual basa su filosofía educativa bajo una perspectiva activa y social. Se aprende gracias a las experiencias que el niño construye en su entorno social: aprender haciendo (*learning by doing*) (Ruiz, 2013).

Por otra parte, Rousseau defendía el respeto al orden natural, por lo que establecía que la educación tenía que buscar respetar todas y cada una de las etapas de desarrollo del niño pues solo así se lograría el verdadero aprendizaje. Radica la importancia del juego y la felicidad del niño durante el proceso educativo. Además, defiende, al igual que Dewey, el aprendizaje a través de la experiencia (Vilafranca, 2012).

Por último, Pestalozzi, reformador la pedagogía tradicional, planteó una serie de métodos educativos cuyo objetivo era el desarrollo integral del niño, intelectual, físico y moral, basado en la relación con el mundo y la vida cotidiana. Le daba gran importancia a la familia dentro del proceso educativo (Sánchez, 2016). Además, ratificaba que los métodos son herramientas que no deben tratarse de manera mecánica, sino que es el propio pedagogo quien debe lograr extraer de los mismos lo necesario para lograr un aprendizaje significativo<sup>20</sup> (Soëtard, 1994)

Todos estos autores, impulsaron el movimiento reformador de la educación tradicional, aunque no fueron los únicos, pues una larga tradición de autores lo hicieron, como

---

<sup>20</sup> Aprendizaje significativo: El aprendizaje de una serie de contenidos es significativo cuando el aprendiz relaciona la nueva información con la que ya poseía. Cuando se produce, lo que se aprende perdura a lo largo del tiempo.

Montessori o Decroly. Fueron el germen de lo que hoy se conoce como nuevas metodologías docentes, las cuales utilizan las metodologías activas en sus procesos educativos.

Las metodologías activas son una nueva forma de enseñar y que reformula el qué, cómo, cuándo y dónde enseñar de las metodologías tradicionales. Los contenidos que se presentan deben resultar atractivos para los alumnos con el fin de aumentar la motivación y lograr un aprendizaje significativo. La forma de enseñar es a partir del descubrimiento y la acción, el docente es guía de los aprendizajes y es el propio niño el que aprende manipulando los materiales didácticos siendo él mismo el protagonista. Se fomenta el trabajo en equipo y se respeta el ritmo de cada alumno adaptando los tiempos al mismo. Para atender a las diferencias del alumnado, defiende que existen una gran variedad de metodologías que pueden adaptarse a cada situación. Y, por último, el lugar donde llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene por qué ser un aula convencional, consideran que cualquier entorno puede ser utilizado siempre y cuando se den en él los estímulos necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje (Baro, 2011).

Este tipo de metodología cambia completamente la concepción de la evaluación. No se valoran únicamente las calificaciones como indicador de aprendizaje y de éxito. La evaluación va mucho más allá, supone aprender de los propios errores, autoevaluar como se ha desarrollado el aprendizaje, tener en cuenta además de los contenidos, las competencias para la vida, pone en valor que cada alumno destaca en una serie de habilidades y ayuda al docente a mejorar su labor gracias a la autoevaluación (Muntaner et al., 2020).

En conclusión, se da importancia a la calidad de los aprendizajes frente a la cantidad.

Siguiendo a Martín y Castro (2020), algunas de las metodologías activas más difundidas son:

- Aprendizaje cooperativo, una metodología que utiliza la organización de los pequeños grupos para lograr que el alumnado adquiera un rol y trabaje de forma conjunta en un proyecto o actividad. Fomenta la participación, el diálogo y el respeto.
- Gamificación, se basa el juego y lo adapta para conseguir extraer todo su potencial educativo. No se centra tanto en el aspecto lúdico, sino en la necesidad de crear un aprendizaje con el mismo. Aumenta la motivación, la participación y la diversión en el alumnado.
- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se parte de una situación que necesita de la investigación. Los participantes trabajan cooperativamente para lograr resolver el problema y exponerlo a los demás una vez conseguido. El resultado final del proyecto ha de ser un producto que tenga sentido en el mundo real. Aumenta la implicación, el saber hacer, la participación de las familias, la socialización, la reflexión, etc.
- Aprendizaje-Servicio Solidario (ApS), una metodología que relaciona el aprendizaje de contenidos curriculares con la prestación de un servicio a la comunidad.

Esta metodología es la se ha escogido como base de la investigación y, por tanto, se desarrollará posteriormente.

### **Aprendizaje-Servicio Solidario (ApS)**

Qué es el Aprendizaje-Servicio Solidario

El término Aprendizaje-Servicio Solidario no tiene una única definición, pues según el autor y la concepción que tenga acerca de esta metodología, dará prioridad a ciertos aspectos de la misma o dejará de lado algunos otros. Por lo tanto, coexisten multitud de definiciones, pero

a pesar de ello, todas tienen ciertos puntos en común que posibilitan que se pueda elaborar una definición lo más completa posible para comprender en qué consiste el ApS.

Siguiendo a Puig et al. (2007), existen cinco tipos de definiciones sobre el ApS en función del punto de vista que le otorgan a la metodología.

El primer tipo son aquellas que ponen en valor el elemento más importante de un ApS, la unión del aprendizaje con el servicio, pero no tienen en cuenta los innumerables detalles que hacen de esta metodología algo diferente. El segundo grupo define el concepto como un proyecto complejo y no solo tienen en cuenta la idea general, sino que dan importancia a los pequeños rasgos que hacen diferente esta metodología de otras. El tercero concibe el Aprendizaje-Servicio Solidario como un programa que actúa directamente sobre la sociedad y, por ende, beneficia a ciertos grupos o entidades sociales, al medio ambiente, etc. Como cuarto tipo encontramos a aquellos autores que consideran el ApS como una filosofía más que como una metodología. Para ellos, es una nueva forma de favorecer el desarrollo personal y social y de desarrollar personas responsables y comprometidas cívicamente con su entorno. Por último, encontramos el ApS como pedagogía, entiende que esta forma de enseñar basada en la experiencia y la interacción con el entorno favorece los procesos educativos y mejora el aprendizaje significativo de los estudiantes.

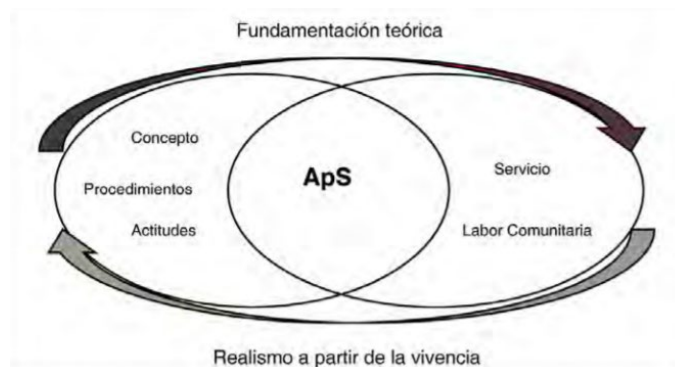
Una vez analizados los diferentes enfoques que se le pueden dar al Aprendizaje-Servicio Solidario, estos autores lo definen poniendo en valor todos ellos y configurando una definición lo más detallada posible.

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig et al., 2007, p.20).

Así pues, el ApS es una metodología que hace posible que un único proyecto se aprendan contenidos, valores y ciudadanía a la vez que se trabaja en una realidad social con el objetivo de satisfacer algunas de sus necesidades y lograr así mejorar la realidad de la comunidad. Es un instrumento de mejora educativa y social.

La idea clave de esta metodología se basa en que la comunidad recibe un servicio que mejora sus condiciones sociales, ambientales, económicas, medioambientales o culturales porque se parte de una situación real observada previamente. Y, por su parte, los participantes que llevan a cabo el servicio, durante su proceso de aprendizaje se convierten en los protagonistas, aprenden haciendo. Además, no solo aprenden contenidos, sino que fomenta la adquisición de ciertos valores, competencias y habilidades sociales. Los contenidos curriculares no se aprenden de manera aislada y descontextualizada, sino que se asocian con las necesidades reales que tiene la comunidad y se encaminan para llevar a cabo una actuación determinada. El aprendizaje tiene como finalidad mejorar el medio. (Puig Rovira et al., 2011)

Por lo tanto, tal y como muestra la Figura 1, el ApS es una especie de círculo vicioso en el que “el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje”. (Batlle, s.f., p. 4)



**Figura 1.** Esquema del proceso de Aprendizaje-Servicio Solidario. Fuente: Santamaría-Goicuria y Martínez Gorrochategi (2018, p.10).

En resumen y siguiendo a Gil Gómez et al. (2012), el Aprendizaje- Servicio Solidario tiene una doble función. Por un lado, tiene intencionalidad pedagógica, pues se llevan a la práctica los contenidos que señala el currículo educativo, y, por otro lado, tiene un objetivo solidario, se presta el servicio de manera altruista con el fin de mejorar la comunidad.

Por último, cabe destacar que todos los proyectos de ApS, independientemente del tipo de servicio que se realice y de los contenidos que se aprendan, tienen una serie de rasgos pedagógicos comunes que, siguiendo a Puig Rovira et al. (2011), son los siguientes:

1. La experiencia posibilita el aprendizaje. Las actuaciones que se llevan a cabo en la comunidad son reales y parten de una necesidad que está presente en esa sociedad.
2. La cooperación es la base del proyecto. Para llevar a cabo un buen proyecto de ApS es necesario que todos los agentes implicados (alumnos, docentes, entidades sociales, sociedad, etc.) actúen de manera conjunta para que todos ellos obtengan beneficios y logren alcanzar los objetivos propuestos.
3. La reflexión es una parte indispensable. Considerar cuáles son las necesidades reales existentes, pensar qué actuaciones se pueden llevar a cabo y valorar cómo se ha actuado o que se puede mejorar es la clave para que la experiencia sea lo más significativa posible.
4. Es necesaria la participación activa. Los docentes son guías del aprendizaje y deben potenciar que los miembros del proyecto participen de manera activa siendo protagonistas de la experiencia.
5. Debe tener carácter interdisciplinar. Aprender no solo contenidos del currículo, sino aspectos básicos de la vida, valores, competencias sociales y cívicas, relaciones interpersonales y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con todas las áreas del conocimiento.

#### Características

La metodología del Aprendizaje-Servicio Solidario tiene una serie de características que lo hacen único, siguiendo a Puig et al. (2007) podemos destacar algunas de ellas:

1. El servicio que se presta parte de una necesidad real de la sociedad que normalmente se relaciona con alguna situación de exclusión, injusticia o desventaja social. Por ello, se suelen tratar temas relacionados con la diversidad, la discapacidad, los derechos humanos, la interculturalidad, etc. (Aramburuzabala y García, 2012).

2. Gracias a que relaciona el servicio con los contenidos, los alumnos desarrollan los aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales propios de los procesos de aprendizaje para posteriormente utilizarlos de manera significativa en su entorno cercano, desarrollando así competencias fundamentales para la vida.
3. Puede llevarse a cabo en contextos educativos muy diversos. Es posible desarrollar proyectos de ApS en la educación formal y en todas las etapas educativa, desde Infantil hasta la Universidad (Mendía Gallardo, 2012), y en la educación no formal: campamentos, proyectos sociales, lugares de trabajo, etc. La edad de los participantes tampoco es un impedimento, pues lo fundamental de este tipo de proyectos es adaptarse a ellos, tanto a nivel de contenidos como en las tareas que han de realizar con el servicio.
4. Se basa en la pedagogía de la experiencia, un enfoque educativo que focaliza la construcción del conocimiento a partir de la interacción directa con la realidad. Este proceso ha de complementarse con la reflexión para lograr un aprendizaje significativo. Se analizan las necesidades de la sociedad, se reflexiona sobre cómo se puede intervenir y se guía la actividad para lograr conseguir los objetivos y poder, finalmente razonar acerca de lo sucedido. La experiencia adquiere sentido gracias a la reflexión.
5. El trabajo en red de los agentes que forman parte de los proyectos de ApS es la clave del éxito. Las instituciones educativas se involucran en la realidad que hay en el entorno cercano y los docentes que se implican en los proyectos de ApS mejoran los vínculos entre ellos y con los alumnos. Las entidades sociales que acceden a recibir los servicios contribuyen a crear una ciudad comprometida con la educación y favorecen que las personas que están en una situación de injusticia social no solo reciban el servicio, sino que ellos también aprenden contenidos y valores gracias a los estudiantes (Puig Rovira et al., 2011).
6. Para que pueda llevarse a cabo han de cumplirse unas condiciones necesarias: un entorno favorable que necesite de los servicios que se van a prestar, tener claras las ideas que inspiran el ApS basadas en autores consolidados para poder desarrollarlo correctamente, partir de una motivación real y tener claro que son necesarios unos recursos espaciales, materiales, personales y organizativos.
7. Beneficia a todas las personas que participan en los aspectos sociales, cívicos, éticos y personales. A los docentes porque aumenta su compromiso con la educación, les enriquece personal y profesionalmente y potencia el cambio metodológico hacia las nuevas metodologías docentes (Aramburuzabala y García, 2012). A los alumnos, porque favorece el aprendizaje significativo de los contenidos y les desarrolla como personas de manera integral. A los equipos directivos de los centros educativos porque logran situar su centro como un lugar que une escuela y sociedad y, además, fomenta las buenas relaciones entre los diferentes docentes que forman parte de él. A las entidades sociales, porque además de ser ayudadas, ellas también contribuyen a enseñar y gracias a este tipo de actividades, se les da voz para escuchar cuáles son sus necesidades. Y, por último, según Mendía Gallardo (2012), beneficia a la comunidad en general, logrando mejorar las condiciones de vida de las personas que habitan en ella y logra mejorar las relaciones sociales, fomentando también el sentimiento de pertenencia a la comunidad.
8. El aprendizaje se da durante todo el proceso, antes, durante y después del servicio, tal y como señalan Puig Rovira et al. (2011). Mientras se observa el entorno, se analiza y se lleva a cabo la formación de los contenidos, se aprende. Cuando se realiza el servicio en





### **Creación de instituciones**

A partir de los años 70, se establecieron las ideas claves del Aprendizaje-Servicio, los gobiernos promovieron e impulsaron este tipo de programas, se crean asociaciones y organizaciones especializadas, se realizaron congresos y encuentros, revistas especializadas y, se inicia la investigación científica. Todo esto, hace posible que el ApS alcance un reconocimiento y una consideración importante y valiosa en la sociedad.

Algunos de los hitos más relevantes que se producen en esta época son: la difusión de las tres ideas clave del ApS por Roger Sigmon y la creación del *National Center for Service-Learning* (1979) cuyo objetivo era impulsar la realización de proyectos de Aprendizaje-Servicio en colegios y universidades. También en esta época se comienza a llevar a cabo la realización de los premios de ApS a nivel nacional en Estados Unidos (Fernández-Prados y Lozano- Díaz, 2021).

### **Se convierte en un fenómeno mundial**

Con la llegada de los 2000, aparece la última etapa de la historia del ApS en la que se difunde de manera internacional. Ya no solo se tiene como punto de mira EE. UU., sino que en todos los países del mundo se crean asociaciones, se celebran eventos y congresos, se difunden artículos sobre el tema en revistas científicas, etc.

En el caso de España, los autores más destacados que publican artículos sobre el Aprendizaje-Servicio en revistas científicas son Roser Batlle y Josep M. Puig Rovira. Además, la difusión de esta pedagogía adquirió un gran impulso a partir del 2003 con la creación del Centro Promotor de ApS en Cataluña, el cual consiguió difundir las ideas por el resto de España. Destacar también la fundación de la Red Español de Aprendizaje-Servicio (REDAPS) en el año 2014, en el 2015 la Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio con una proyección internacional y escrita en español, y la concesión de los premios de ApS a nivel nacional en España a partir del año 2017.

Estas tres fases se han visto reflejadas en cada uno de los países que ha ido implantando la metodología del ApS. La principal diferencia entre unos y otros es el ritmo y la rapidez con la que lo han hecho.

En conclusión, el origen y desarrollo del Aprendizaje-Servicio se inicia en Estados Unidos, y aunque las diferencias entre los diferentes países del mundo en cuanto a su difusión e implantación son acusadas, el proceso de institucionalización e internalización sigue inacabado, lo que quiere decir que aún queda mucho camino por recorrer en lo referente al ApS (Fernández-Prados y Lozano- Díaz, 2021).

### **Marcos teóricos en los que se apoya el ApS**

Para lograr conocer lo que es en esencia el Aprendizaje-Servicio Solidario es fundamental prestar atención a las corrientes, pedagogías, teorías, movimientos y autores que lo han inspirado y que han hecho posible que el ApS sea como se conoce actualmente.

En primer lugar, es importante destacar las aportaciones del filósofo John Dewey. La idea principal de su teoría renovadora de la educación, tal y como señala Ruiz (2013), se basa en la experiencia, en partir de las ideas previas para posteriormente interactuar con el medio y aprender haciendo a través del descubrimiento. “Se aprende por experiencia, mediante la educación por acción (*«learning by doing»*). La educación escolar debe, por tanto, favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos” (Ruiz, 2013, p. 108).

Considera que la educación no debe centrarse solo en los contenidos teóricos, sino que dotarle a la misma de un enfoque activo y social facilitará la adquisición de los aprendizajes. Además, señala que utilizando la metodología basada en la resolución de problemas se está educando a los niños como ciudadanos competentes para formar parte de una sociedad democrática. (Ruiz, 2013)

En segundo lugar, otro de los autores cuyas ideas se han visto reflejadas en el concepto de Aprendizaje-Servicio son las del autor Paulo Freire conocido por su “Pedagogía Crítica”. Tal y como señalan Lima Jardilino y Soto Arango (2019), esta pedagogía considera que educación debe capacitar a los alumnos para reflexionar sobre la realidad y, por tanto, debe dotarles de las herramientas necesarias para adquirir conciencia crítica y lograr así transformar las sociedades en comunidades más justas y libres.

Supone preparar a las futuras generaciones para entender el mundo gracias a la formación en valores con el objetivo de que lleven a cabo transformaciones sociales, económicas y políticas para lograr mundo mejor (Lorenzo Brito, 2008).

Otra de las ideas claves de este autor es la Educación Popular, entendida como “un proceso sistemático de participación y formación mediante la instrumentación de prácticas populares y culturales tanto en los ámbitos públicos como privados” (Lorenzo Brito, 2008, p. 34). Es decir, considera que en el proceso educativo deben ir ligadas la teoría y la práctica, relacionando esta última con las vivencias que tiene lugar en la vida cotidiana y las relaciones de los sujetos con la sociedad que los rodea (Lorenzo Brito, 2008).

Por otro lado, la Educación para la Ciudadanía Activa, la Educación Democrática y la Educación Moral también son conceptos fundamentales que forman parte del Aprendizaje Servicio.

Tal y como señala Puig Rovira et al. (2011), los seres humanos somos sociales por naturaleza y necesitamos a los demás para vivir. Sin embargo, no es suficiente el estar en sociedad para ser buen ciudadano. Capacitar a las personas para actuar correctamente en su papel como ciudadano requiere de una Educación para la Ciudadanía Activa, la cual ha de llevarse a cabo desde los sistemas educativos. Supone enseñar los derechos y deberes que se tienen como ciudadano, además de formar ética y moralmente mediante una formación sólida en valores.

La forma de lograr esos aprendizajes en los estudiantes es mediante la participación en actividades reales que tengan lugar en su entorno para aprender ciudadanía de manera práctica y vivencial. Dentro de esas prácticas de ciudadanía activa se encuentra el Aprendizaje-Servicio. (Puig Rovira et al., 2011)

Muy ligado con la educación para la ciudadanía se encuentra la Educación Democrática. Tal y como se señala en el estudio de Bolívar (2016), se centra en la manera en que se da la participación e interacción de los ciudadanos en la sociedad, con el objetivo de que se haga de la manera más justa, responsable y participativa posible. Para lograrlo, es fundamental educar a los niños con los valores democráticos necesarios. En suma, “la educación es el medio a través del cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común de una democracia” (Bolívar, 2016, p.70).

Por su parte, la Educación Moral está relacionada con el aprendizaje de los valores éticos fundamentales, como el respeto, la honestidad, la justicia o la responsabilidad, así como su utilización correcta en situaciones en las que se produzcan conflictos entre personas. Se trata de basar la convivencia en el razonamiento y la comunicación. La moralidad de las personas

se adquiere con la realización de actuaciones morales en contextos cotidianos y reales (Martínez Martín, 1995).

La Educación para la Ciudadanía Activa, la Educación Democrática y la Educación Moral, logran que la metodología del ApS se convierta en una herramienta que favorezca la justicia social, pues con la atención a problemas sociales y a colectivos vulnerables, se da la oportunidad de que todas las personas tengan las mismas oportunidades en la sociedad, reduciendo así la desigualdad y aumentando la equidad y la igualdad (Santamaría-Goicuria y Martínez Gorrochategi, 2018).

Siguiendo con algunas de las teorías que se ven reflejadas en el ApS, podemos destacar la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” de Howard Gardner. Con ella su autor señala que existen ocho tipos de inteligencias (inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista) que todas las personas poseen, sin embargo, lo que nos diferencia a unos de otros es que dependiendo de la persona se tiene una u otra inteligencia más desarrollada (Armstrong, 2017). Cuando se forma parte de un proyecto de ApS, se pueden potenciar estas inteligencias en las personas que participan, sobre todo la inteligencia lingüística, interpersonal e intrapersonal, pues el trabajo en grupo y la colaboración entre personas es fundamental (Mendía, 2016).

No se puede hablar del ApS sin mencionar la corriente pedagógica del constructivismo y a los autores que han aportado sus ideas a la misma, como Piaget, Vigotsky, Bruner o Ausubel. Esta corriente trata de explicar cómo se genera la cognición humana y, su principal característica es que contempla el aprendizaje como algo esencialmente activo (Payer, 2005).

Bruner, con su teoría del aprendizaje por descubrimiento, postula que el aprendizaje será más significativo si se entregan al alumno los instrumentos necesarios para que sea el mismo quien mediante la investigación logre conseguir el objetivo o propósito. El docente se convierte en un guía que presenta al niño una tarea con una significación importante para él (Baro Cáliz, 2011).

Vygotsky, por su parte, aboga por la importancia de la interacción social del niño con el ambiente como herramienta para conseguir lograr un buen desarrollo de las funciones cognitivas. La socialización, por tanto, es vital para el aprendizaje (Santiváñez Limas, 2004).

Piaget, sin embargo, considera que el desarrollo cognitivo de una persona no se produce de forma lineal, sino que fundamenta el desarrollo se va produciendo de acuerdo con unos hitos evolutivos según la edad, los llamados estadios de desarrollo. Además, señala que esos conocimientos se desarrollan gracias a la interacción con el entorno, por lo que hay que proporcionar al niño materiales, lugares y recursos útiles para que construya sus propios esquemas mentales y desarrolle su inteligencia mediante las relaciones con el medio (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016).

Cuando se lleva a cabo la metodología del Aprendizaje-Servicio, todos los miembros que participan en la experiencia aprenden contenidos, competencias y valores que perduran en el tiempo. Esto se produce debido a que se conecta lo que se ha aprendido en el aula con la experiencia real de servicio que se lleva a cabo en la comunidad.

La teoría que explica que esto ocurra es la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Cuando los nuevos aprendizajes se conectan con los conocimientos previos que el alumno ya posee, se crea una interacción entre ambos que dota de significación a los nuevos contenidos, de tal manera que son integrados en la memoria de la persona de una manera sólida y afianzada (Ausubel, 1983). Es fundamental que para que esto se produzca los

aprendizajes sean prácticos y útiles para usarlos en la vida diaria. Además, el alumno debe tener una disposición favorable para aprender, la motivación es fundamental (Baro Cáliz, 2011).

Por otro lado, además de aprender significativamente, las personas que forman parte de un ApS deben colaborar entre ellos para que los objetivos sean logrados. Entra en juego lo que se conoce como aprendizaje cooperativo.

Siguiendo a Domingo (2008) el aprendizaje cooperativo supone trabajar junto a otras personas para lograr un mismo propósito. Aumenta la implicación y la motivación, lo que produce, por tanto, mayor nivel de aprendizaje. Colaborar en equipo hace que cada uno tenga un rol o responsabilidad, hace que cada uno de los miembros sientan que tienen un papel importante dentro del grupo. Todo ello favorece la comunicación entre los integrantes, desarrollando la reflexión, el diálogo, la resolución de problemas, etc.

Todas las ideas citadas anteriormente forman parte de lo que se conoce como Pedagogía Activa, un movimiento basado en una nueva concepción de la educación cuyo principal objetivo es renovar las escuelas tradicionales para alcanzar una “Escuela Nueva”. El sistema educativo evoluciona hacia algo más real, participativo, abierto y reflexivo. El alumno se convierte en el protagonista del aprendizaje, participando activamente en su educación mediante la observación e interpretación del medio que lo rodea (López Gil, 2007).

El Aprendizaje-Servicio se engloba dentro de la categoría de pedagogía activa, por lo que integra en una misma experiencia, aportes del aprendizaje cooperativo, adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje significativo, participación activa y protagonismo de las personas que participan.

Por último, la metodología de la Investigación-Acción (IA) también tiene muchos elementos comunes con el ApS.

La Investigación-Acción fue creada en el 1944 por Kurt Lewin y postula que se pueden lograr conocimientos concretos partiendo del análisis y la reflexión de un problema social real. Después, se ha de manifestar la manera de actuar para solventar el problema y la evaluación de la acción que se pretende llevar a cabo para conseguir una mejora social a la vez que los participantes aprenden contenidos teóricos. La práctica y la acción es la única manera de aprender de manera real y auténtica, aunque, si bien es cierto que la teoría también ha de ser considerada para implantar esta metodología (Martínez Miguélez, 2000). Estas fases son las mismas que se siguen en un proyecto de ApS, por lo tanto, el Aprendizaje-Servicio es un planteamiento metodológico que implementa los principios de la Investigación-Acción mediante un programa bien estructurado.



**Figura 3.** Mapa mental sobre los marcos teóricos en los que se apoya el ApS. Fuente: Elaboración propia

En conclusión, el Aprendizaje-Servicio es una metodología muy completa que integra rasgos de diferentes teorías, metodologías, pedagogías y autores, lo que hace posible que, en un único programa, se contemplen beneficios tanto a nivel personal como de desarrollo social y cognitivo.

### **Etapas de un proyecto de Aprendizaje-Servicio Solidario**

Los proyectos de ApS se desarrollan siguiendo un orden cronológico que tiene como base tres grandes periodos: preparación, realización y evaluación. Cada uno de ellos, se subdivide a su vez en etapas, y cada etapa en pequeñas fases. Todo ello, hace posible conformar un proyecto de ApS bien articulado.

Siguiendo a Puig et al. (2008), las etapas de un proyecto de ApS serían las siguientes:

El primer periodo, la fase de preparación, se divide a su vez en tres etapas:

1. **Confección de la idea.** Consiste en determinar cuál va a ser el punto de partida del proyecto. Para ello, es necesario realizar un análisis del entorno para conocer cuáles son las necesidades reales de esa sociedad y con qué servicios podrían ser paliadas o mejoradas. En esta etapa es fundamental definir de manera precisa el servicio que van a realizar los estudiantes y qué aprendizajes se podrían adquirir gracias a su realización.
2. **Conexión con el entorno.** En los proyectos de ApS es necesario el trabajo en red y la cooperación, por ello, una vez que se tiene clara la necesidad real que se va a intentar mejorar con el servicio, se deben buscar acuerdos con las entidades sociales con las que se quiera colaborar en el proyecto. Esto quiere decir que la institución educativa debe plantear cuál es su idea de ApS e intentar llegar a un acuerdo en el que ambas partes se comprometan a colaborar activamente para lograr alcanzar los objetivos propuestos. Dependiendo del tipo de servicio que se quiera prestar, se deberán establecer alianzas con unas u otras entidades o instituciones sociales.
3. **Planificación.** Es la etapa en la que se detalla concretamente lo que se va a realizar, tanto en el plano educativo como en el social. Es decir, consiste en redactar un

informe detallado sobre todo lo que se va a llevar a cabo con el fin de que sirva de guía.

Pedagógicamente, se definen cuáles son los objetivos que han de conseguir los alumnos, qué actividades van a llevar a cabo previas al servicio para aprender los contenidos mínimos y cómo se les va a evaluar si están preparados para ofrecer el servicio. En este momento, el papel del docente es clave, debe motivar, involucrar a los alumnos y ser guía del aprendizaje.

Respecto al servicio, se especificarán los objetivos que se pretenden lograr con su realización, tanto en los alumnos como en las personas que participan y que forman parte de la sociedad. Además, se deberá precisar dónde, cuándo y cómo se va a realizar, qué recursos espaciales, materiales, personales y organizativos son necesarios para llevarlo a cabo, qué tareas concretas se van a realizar en el mismo y qué rol tendrán los docentes, los alumnos, la entidad social y los participantes.

El segundo periodo, la fase de realización, se divide también en tres etapas:

1. Preparación del proyecto en el aula con los alumnos. Tendrá como objetivo abordar con el grupo los aprendizajes necesarios para efectuar el servicio. Para ello, el docente deberá motivar a los alumnos para que investiguen acerca de la necesidad real que van a tratar de paliar. Juntos reflexionarán sobre cómo pueden actuar, qué rol puede desempeñar cada niño en el servicio en función de sus fortalezas y organizarán cómo se va a llevar a cabo. Son actividades previas que se ejecutan en el aula y que son la base para realizar el servicio.
2. Realización del servicio. Es la etapa en la que se desarrolla el servicio como tal en la sociedad. En esta fase los alumnos actúan, ponen en práctica lo aprendido, ayudan a los destinatarios y se relacionan con las personas de la entidad social pertinente. Es fundamental que durante la ejecución se realicen fotografías, videos, dibujos, murales o cualquier otro material para que quede constancia de lo realizado y sirva también como fuente de reflexión y evaluación. La reflexión también estará presente en esta fase, pues el docente intentará que los alumnos piensen sobre los aprendizajes que están adquiriendo en ese momento, autoevalúen cómo están actuando y sea capaces de superar cualquier tipo de problema o imprevisto surgido durante el transcurso del proyecto.
3. Final del proyecto. Supone reflexionar y evaluar con los alumnos cómo se ha desarrollado la prestación del servicio, qué aprendizajes han adquirido con la experiencia y si se han logrado conseguir los objetivos. En esta fase los alumnos también pueden pedir un *feedback* del proyecto a las entidades sociales y a las personas que han sido los destinatarios del servicio. Para que esta fase sea lo más significativa posible lo mejor es que los alumnos plasmen la evaluación en algún elemento gráfico, mural, video, etc. También es fundamental intentar dar continuidad al proyecto proponiendo a los alumnos diferentes vías para continuar con él, ya sea continuar ellos mismos el proyecto, contar la experiencia a otros grupos del centro y proponerles que lo realicen o iniciar un nuevo proyecto de ApS sobre otro tema. Por último, es importante que una vez finalizada la experiencia se difunda el proyecto lo máximo posible para que sirva como agradecimiento a los niños y sea un reconocimiento para ellos.

Finalmente, el último periodo es la fase de evaluación.

Esta fase es la que le corresponde al docente quien, como organizador de la experiencia, deberá reflexionar y evaluar cómo se ha llevado a cabo. Deberá evaluar a los alumnos, tanto a nivel curricular como a nivel moral, actitudinal y motivacional. Tendrá que valorar también el trabajo en red con las entidades sociales bajo su punto de vista y conocer también la valoración de las mismas hacia el proyecto de ApS, así como su grado de satisfacción. Y, por último, deberá autoevaluarse como creador y organizador de la experiencia. Para ello será imprescindible que reflexione acerca de si se tenía la formación necesaria, si estaba todo bien planificado, si fue capaz de resolver imprevistos o si tuvo alguna dificultad a la hora de relacionarse con las entidades sociales.

Para terminar, es importante evaluar el proyecto de ApS en general, como un todo. Expresar si ha sido o no un buen proyecto, si se mejoraría algo, si se volvería a participar en una experiencia así y si se está satisfecho con el trabajo en general.

La experiencia ha sido satisfactoria cuando es difícil de olvidarla por lo que ha significado para la persona y cuando inspira a otros centros, docentes o entidades sociales a llevarla a cabo. En la Tabla 1 se resumen las fases y etapas de un proyecto ApS:

<b>ETAPAS DE UN PROYECTO DE APS</b>	
<b>Fase de preparación</b>	
1. Confección de la idea	Análisis del entorno Determinar qué servicio se va a realizar y posibles aprendizajes.
2. Conexión con el entorno	Trabajo en red Acuerdos con las entidades sociales
3. Planificación	Informe detallado del proyecto Definición de objetivos, aprendizajes, servicios, tareas, lugar, etc.
<b>Fase de realización</b>	
1. Preparación del proyecto en el aula con los alumnos	Actividades previas realizadas en el aula
2. Realización del servicio	Prestación del servicio por parte de los alumnos a los destinatarios.
3. Final del proyecto	Reflexión y evaluación con los alumnos
<b>Fase de evaluación</b>	
Reflexión y evaluación por parte del docente. Autoevaluación, evaluación de los alumnos y del servicio prestado, aspectos de mejora...	

**Tabla 1.** Resumen de las etapas de un proyecto de Aprendizaje-Servicio Solidario. Fuente: Elaboración propia.

### **El Aprendizaje-Servicio Solidario en la escuela**

Beneficios e importancia de utilizarlo en el aula de Educación Infantil

Realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio Solidario reporta numerosos beneficios en todas las personas que participan, pero, sin duda alguna, los alumnos son los principales



protagonistas del proceso, por lo que los aprendizajes que adquieren son mucho mayores. La edad de los estudiantes no supone ningún inconveniente a la hora de plantear la experiencia, ya que siempre es adaptada al desarrollo de los niños.

Es aplicable a todas las etapas de la educación, obligatoria y no obligatoria, existiendo diversas muestras de ello. Sin embargo, en la Educación Infantil no abundan las experiencias. Por ello, esta aplicación aspira a aportar resultados y conclusiones que den luz sobre las ventajas del uso de esta metodología en edades tempranas (Gil Gómez et al., 2012, p. 2).

Los niños de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años aprenden de una manera especial. A través de su interacción con el entorno adquieren una gran cantidad de aprendizajes de forma rápida. Se debe a que durante las primeras etapas de la vida el cerebro está aún en un proceso de desarrollo y maduración, lo que provoca que se aprenda rápidamente mediante las experiencias que se producen en el ambiente cercano al niño. (Cabello Salguero, 2011). “Todos los niños/as aprenden por medio de la participación activa, implicándose de una manera práctica y tratando de hacer algo por sí mismos, especialmente utilizando las manos” (Cabello Salguero, 2011, p.164).

Esa forma tan particular de aprender se debe a lo que María Montessori designa como “mente absorbente”. El niño tiene la capacidad para incorporar de manera inconsciente (de 0 a 3 años) o consciente (de 3 a 6 años) toda la información que recibe del medio a sus estructuras mentales (Dattari, 2017).

Por lo tanto, llevar a cabo de experiencias de Aprendizaje-Servicio Solidario es una buena oportunidad para enseñar a los niños contenidos y competencias para la vida, aprovechando la gran plasticidad cerebral que presentan en esas edades tempranas.

Puig Rovira et al. (2011) señala algunos de los beneficios que genera en los alumnos, incluidos los de Educación Infantil:

- Desarrollo cognitivo: potencia el desarrollo del lenguaje, la comprensión, la planificación, la creatividad y la adquisición de habilidades de análisis y síntesis.
- Mejora el aprendizaje: al aumentar la motivación e implicación de los alumnos, los conocimientos y competencias adquiridas son mayores, lo que provoca unos mejores resultados académicos.
- Desarrolla competencias cívicas: fomenta la participación activa en la comunidad, la detección de necesidades reales, el compromiso, la responsabilidad y el conocimiento de su entorno cercano y de las personas que lo forman.
- Potencia la adquisición de valores éticos y morales: se aprende a trabajar en equipo, a aceptar y respetar la diversidad, desarrolla la empatía, la solidaridad, la generosidad y la justicia social.
- Favorece el desarrollo integral tanto a nivel personal como social: mejora el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la autonomía, la reflexión, fomenta los vínculos con los demás, la socialización, el sentimiento de pertenencia a un grupo, desarrolla la inteligencia y el control emocional, etc.

Participando en proyectos de ApS los niños de entre 3 y 6 años pueden desarrollarse en todos los aspectos mencionados anteriormente, así como en muchos otros que de manera transversal se originan. Además, les proporciona una experiencia única en la que no solo aprenderán contenidos, competencias y valores, sino que aprenderán lo que es la vida,

adquiriendo así una preparación para lo que encontrarán en el futuro, no tan lejano, cuando se conviertan en adultos. En suma, propicia la adquisición de habilidades para la vida. Así pues, los niños de estas edades recuerdan aquello que les llama la atención, aprenden jugando. Por ello, esta experiencia, al englobar todos estos aspectos, será muy significativa y perdurará en su memoria a lo largo del tiempo, recordándola siempre.

Vinculación con el currículum: LOMLOE, contenidos, competencias y valores.

Todos los proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario pueden vincularse con el currículum educativo, incluso en el ámbito de la Educación Infantil. Para que se pueda establecer esa asociación es fundamental conocer, en primer lugar, cuáles son las leyes que rigen la educación en España, tanto a nivel general como en la etapa de Educación Infantil.

Como todas las leyes publicadas en el territorio español, la legislación educativa vigente actualmente se detalla dentro del Boletín Oficial del Estado (BOE). Es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en Educación (LOMLOE).

En lo referido a la Educación Infantil, las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de esta etapa se regulan mediante el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil y mediante la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.

Los contenidos de Educación Infantil se dividen en tres áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: Comunicación y representación. En cada una de ellas se establecen una serie de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Y, se establece que, el fin de esta etapa es colaborar para que los alumnos se desarrollen de manera integral, física, afectiva, social e intelectualmente. Para lograrlo se establecen el juego, la experimentación y la observación como pilares básicos, y, además se dota de un carácter globalizador a la educación para lograr aprendizajes significativos. Todo esto, se consigue en los proyectos de ApS.

Tras un análisis del currículo se puede concluir que el ApS desarrolla contenidos y objetivos de todas las áreas mencionadas.

En el área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal se establece la importancia de que los alumnos adquieran autonomía personal mediante las relaciones interpersonales, en el medio físico y social, tanto con sus iguales como con el resto de las personas que forman parte de la sociedad. Otro de los aspectos que se señalan es que los alumnos deben ser capaces de aceptar y respetar la diversidad.

Ambos aspectos se desarrollan en los proyectos de ApS debido a que se parte del entorno que rodea la realidad social del niño, es necesaria la colaboración con las entidades sociales, el resto de los alumnos y con los docentes para poder prestar el servicio de manera adecuada y, además, las personas que reciben el servicio suelen pertenecer a colectivos vulnerables, lo que hace posible que los alumnos aprendan a respetar la diversidad.

Por su parte, en el área Conocimiento del Entorno se establece la necesidad de favorecer que el alumno interactúe con su entorno, ya que esto hará posible que adquieran conocimientos, valores, competencias, etc.

No hay duda de que no hay mejor manera de que se lleve a cabo esto que mediante un ApS, donde el niño es el protagonista de la experiencia, aprendiendo mientras presta una labor a alguna entidad o colectivo de su entorno cercano. Con ello, serán capaces de sentirse como una parte importante del medio social. Además, mediante esta interacción, el alumno es capaz de apreciar la diversidad cultural presente en la sociedad.

Finalmente, en el área Lenguajes: Comunicación y representación, la importancia recae en la capacidad del alumno para comunicarse y relacionarse con los demás. El lenguaje oral es la forma en que las personas pueden expresar cuáles son sus ideas o cómo se sienten.

Una experiencia de ApS es un proyecto compartido entre docente, alumnos, familias y sociedad, donde el trabajo en equipo es la clave del éxito. Por ello, el diálogo, la reflexión y el debate están presentes en todas sus fases. Los niños han de comunicarse con sus iguales para expresar sus ideas y lograr, entre todos, alcanzar los objetivos planteados.

Muchos de los objetivos y contenidos que señala el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil se trabajan en todos los proyectos de ApS.

Aunque, no son los únicos aspectos que se adquieren, pues, dependiendo del tema del proyecto, de las sesiones previas al servicio que se lleven a cabo con los alumnos en el aula y del servicio que se preste, a estos objetivos y contenidos se van a unir muchos otros más específicos. De esta manera, que, con un único proyecto, los alumnos logran adquirir gran parte de las enseñanzas mínimas que marca la ley educativa para esta etapa.

Por otro lado, otro aspecto clave en la educación son las competencias, que son la capacidad o destreza que tiene una persona para utilizar sus conocimientos, actitudes y habilidades para poder realizar una tarea de manera eficaz (Hernández et al., 2009).

En la legislación educativa española se establece que el aprendizaje de los contenidos debe fundamentarse en las competencias clave, que son “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, p. 2).

Este proceso de enseñanza-aprendizaje a través de competencias se basa en la transversalidad, es decir, en todas las áreas de conocimiento pueden ser abordadas cualquiera de las competencias. Aunque, si bien es cierto, que algunas de ellas están más relacionadas con algunas áreas que con otras. Además, las competencias se logran a través de la práctica y la participación en situaciones reales donde sea necesario hacer uso de las mismas, por lo que puede darse tanto en contextos educativos como en contextos sociales (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], s.f.).

Así pues, es importante señalar que el aprendizaje por competencias no se realiza de manera aislada, sino que todas son complementarias y están interconectadas unas con otras, no es posible aprenderlas de manera aislada (Hernández et al., 2009). Además, es un proceso que ha de darse a lo largo de toda la vida, desde la infancia hasta la edad adulta.

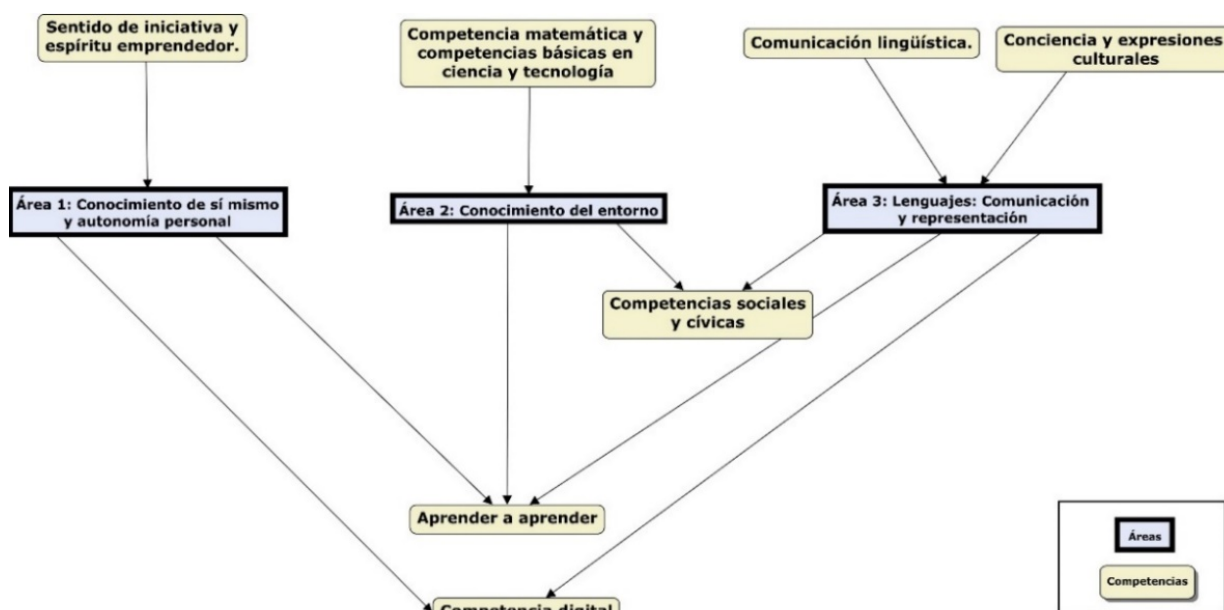
Las competencias clave del Sistema Educativo Español son siete (Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales) y aparecen reflejadas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias,

los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

El desarrollo de las competencias en el ámbito educativo se determina a partir de la etapa de Educación Primaria y en niveles posteriores, tal y como se establece en la Orden ECD/65/2015. Por su parte, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, también se determinan cuáles son competencias clave del Sistema Educativo Español, cómo se integran en las diferentes áreas, como evaluarlas y mediante qué estrategias metodológicas pueden ser integradas en los procesos de enseñanza.

Sin embargo, en lo referido al segundo ciclo de Educación Infantil, en ninguno de los documentos oficiales donde se establecen sus enseñanzas mínimas o el currículo básico para esta etapa, aparecen reflejadas de manera explícita las competencias. A pesar de esto, se pueden intuir implícitamente cada una de ellas en las diferentes áreas, objetivos y contenidos. Por ello, se han de trabajar de manera transversal e interdisciplinar para lograr una perspectiva integradora de los aprendizajes.

Cada una de las competencias clave establecidas para el resto de las etapas educativas se relaciona, con una o varias de las áreas de Educación Infantil tal y como se puede ver en la Figura 4.



**Figura 4.** Relación entre las competencias clave y las áreas del currículo de Educación Infantil. Fuente: Elaboración propia.

En los proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario se desarrollan todas las competencias clave. Aunque de manera más relevante y cobrando un mayor sentido, se desarrollan las siguientes:

#### 1. Competencias sociales y cívicas.

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a

normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social. (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, p. 6998)

## 2. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, p. 6999)

## 3. Aprender a aprender.

Se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. [...] . En segundo lugar, en cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia de aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, p. 6997)

Siguiendo a Hernández et al. (2009), el Aprendizaje-Servicio puede contribuir a desarrollar estas tres competencias debido a que:

- Conocen su entorno y analizan los problemas sociales que hay en él.
- Trabajan en red con entidades sociales y asociaciones.
- Incrementan el desarrollo de habilidades relacionadas con la planificación, la reflexión y la evaluación al colaborar en la creación del proyecto.
- Trabajan en equipo en todo momento por lo que desarrollan el diálogo, la iniciativa, la toma de decisiones...
- Desarrollan capacidades y habilidades individuales, como la autonomía, el esfuerzo, la creatividad, el autoconocimiento o autoevaluación.
- Adquieren valores como la solidaridad, la responsabilidad o la justicia mediante la identificación de las necesidades reales y la realización del servicio.

Por último, otro elemento importante del currículo son los valores.

Los valores se desarrollan y se aprenden mediante la interacción de las personas con la sociedad. Cada persona, interioriza unos valores dependiendo de las experiencias que haya tenido con el medio y, esos valores que ha incorporado a su personalidad son los que van a guiar sus comportamientos y su conducta. Aunque los valores son algo subjetivo y diferente de cada ser humano, algunos de ellos son compartidos y aceptados por todos los miembros de la sociedad y garantizan las buenas relaciones entre las personas. (Arana Ercilla y Batista Tejeda, 1999).

En el currículo se establece la importancia de fomentarlos en todas las etapas educativas y, al igual que las competencias, han de ser trabajados en todas las áreas, de manera globalizada e interdisciplinar.

Como se ha mencionado anteriormente, el ApS es una oportunidad única para adquirir valores de manera práctica en una experiencia real. De todos los que se adquieren, destacan: la solidaridad, la ciudadanía democrática, el respeto, la justicia, la responsabilidad, la igualdad, el trabajo en equipo, la empatía, la generosidad, etc.

El papel del maestro en el ApS

En la metodología Aprendizaje-Servicio Solidario hay un cambio importante en cuanto a la actitud y el rol que desempeña el docente que acompaña a los alumnos en la experiencia.

En rasgos generales, adopta un papel basado en el constructivismo. Se convierte en guía y mediador del aprendizaje, facilita la adquisición de conocimiento, tiene en cuenta las necesidades y las características de los educandos, así como sus conocimientos previos, educa en valores, vincula los contenidos teóricos con la vida cotidiana e impulsa la participación activa de los alumnos (Santiváñez Limas, 2004). “La concepción del docente no como autoridad sino como un facilitador de los aprendizajes, como la fuente de los mejores recursos, como el forjador del entorno en el que aprenderán los estudiantes” (Ruiz, 2013, p.122)

En los proyectos de ApS ese rol que adopta el profesorado basado en esa concepción se denomina acompañamiento educativo. Es la persona adulta que se encuentra en todo momento junto a los niños durante el desarrollo de la experiencia y que además posee ciertas cualidades para poder aportarles los aprendizajes necesarios. Para que el acompañamiento pueda llevarse a cabo es fundamental crear un buen clima en el aula y poseer una buena relación alumno-profesor. El docente debe ser capaz de relegar algunas de sus funciones en los niños, confiando en su capacidad para aprender de manera autónoma, desempeñar las tareas de forma independiente y reflexionar a través de los instrumentos y estrategias que el docente facilite para poder llevarlo a cabo. (Mendía, 2013).

En el rol de acompañante el docente tiene asociadas unas tareas fundamentales que debe desempeñar en los proyectos de ApS. Tal y como determina Mendía (2013) son:

- 1) Es importante que conozca en detalle en qué consiste la metodología del Aprendizaje-Servicio Solidario para llevarlo a cabo de manera efectiva.
- 2) Debe conocer a los alumnos con los que va a llevar a cabo la experiencia para poder atender a sus necesidades.
- 3) Se encarga de proporcionar la información necesaria para aprender los contenidos necesarios para realizar el servicio. Dependiendo de la edad, esta función tendrá mayor o menor peso en la figura del maestro. En el caso de Educación Infantil, debe entregar toda la información necesaria reservando una única parte de ella a la investigación, que, en cualquier caso, deberá llevarse a cabo con un adulto, ya sea la familia o el propio profesor.
- 4) Tiene la responsabilidad de organizar al grupo. Qué tareas han de realizar en cada momento, cómo serán los agrupamientos, qué rol va a tener cada estudiante, etc. para que después sean los propios alumnos quienes desempeñen las tareas por si solos.
- 5) Debe promover la reflexión. Para ello puede proponer un asunto relacionado con el tema y dejar que los alumnos debatan sobre él, puede colaborar en la resolución de

problemas o discusiones surgidas entre los miembros del grupo potenciando el diálogo y la empatía.

Además, siguiendo a Puig Rovira et al. (2011) será una persona dinamizadora debido a que desempeñará dos funciones más:

- 6) Adoptará el rol de comunicador. Deberá proponer su idea de proyecto a la dirección del centro, contactar con las entidades sociales, comunicar a las familias de los alumnos en que consiste la experiencia, explicar de manera clara a los alumnos lo que se va a realizar en cada una de las partes, etc.
- 7) Será el responsable de evaluar la experiencia en general, el aprendizaje individual de cada alumno y el servicio prestado, además de su autoevaluación como guía-acompañante.

Además, para que el papel del maestro en los proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario se desarrolle de manera óptima, debe poseer una serie de valores y cualidades. Entre ellas, señaladas por Mendía (2013), se pueden destacar:

- El espíritu emprender, el maestro debe tener la capacidad para tomar decisiones, compromiso con la tarea que está desarrollando, iniciativa, capacidad de liderazgo y creatividad, etc.
- Ser solidario. Mediante la prestación del servicio se lleva a cabo una tarea que el docente planifica de manera voluntaria y de la cual no tiene intención de sacar otro beneficio que no sea mejorar la situación de necesidad real del colectivo. Por ello, ha de tener la capacidad para comprometerse con un problema social al cual entrega su tiempo y sacrificio para ayudar de manera desinteresada.
- Ser empático. Si de verdad el maestro quiere plantear un proyecto en el que se ayude a un colectivo vulnerable, debe ser capaz de ponerse en el lugar de esas personas para poder comprender mejor su realidad y actuar de manera más acertada.
- Poseer autoconocimiento. Es fundamental que el maestro se conozca a sí mismo, sus cualidades, limitaciones, puntos fuertes y puntos débiles para poder, posteriormente, planear la experiencia de acuerdo con ello y poder lograr así los objetivos planteados.

Así pues, como consecuencia de este cambio en rol del maestro, al aplicar esta metodología, los docentes experimentan un aumento de la motivación y el compromiso por el desarrollo de su tarea como docentes, impacta de manera significativa en la concepción que tienen de la educación y fomenta que se produzca un cambio, mejorando el desarrollo de su labor como maestros, y, además, incrementa el gusto y el placer por el desarrollo de su profesión (Aramburuzabala y García, 2012).

### **3. Propuesta de investigación**

#### ***3.1. Justificación***

Muchos de los docentes que ejercen actualmente su labor como maestros en el segundo ciclo de Educación Infantil desconocen algunas de las nuevas metodologías docentes que forman parte de las llamadas metodologías activas. Entre ellas, algunas son más conocidas que otras, pero, en este caso, se va a centrar la investigación en el Aprendizaje-Servicio Solidario.

Analizar dichos aspectos tiene como propositivo que, los docentes que han formado parte de la investigación aumenten su curiosidad e interés por el tema, que se animen a investigar

acerca del mismo, e incluso, que accedan a realizar ellos mismos en sus aulas un proyecto de Aprendizaje-Servicio Solidario.

Además, los participantes serán una parte esencial en la creación de un proyecto de ApS. Pues serán ellos mismos, quienes, a través de sus respuestas en las preguntas referidas al tema del proyecto, determinen de que se va a realizar la propuesta.

Con esto, se pretende que, además de aumentar su implicación en la investigación, se conviertan en comunicadores de las necesidades reales que hay en las aulas de Infantil. Además, enriquecen su labor como maestros dotando al sistema educativo de calidad e innovación.

### **Objetivos de la propuesta**

El objetivo general de la propuesta de investigación es analizar las opiniones de los docentes de Educación Infantil en activo sobre la metodología del Aprendizaje-Servicio Solidario.

Además, se pretenden lograr una serie de objetivos específicos:

1. Conocer los conocimientos previos que tienen los maestros/as participantes sobre el ApS, y su opinión acerca de la adecuación de esta metodología a la etapa de infantil.
2. Potenciar el uso e interés hacia el ApS en la etapa de Educación Infantil.
3. Establecer el tema sobre el que se va a desarrollar una propuesta de proyecto de ApS en la etapa de Educación Infantil a partir de una necesidad real comunicada por los docentes participantes.

### **Instrumentos de recogida de información**

El principal instrumento de recogida de información consiste en un cuestionario en el cual se pide responder a una serie de preguntas con varias opciones de respuesta y diferentes escalas de evaluación.

El cuestionario ha sido creado de manera online con la herramienta de *Google Forms*. Es anónimo y su tiempo de realización no supera los 5 minutos. Los participantes podrán acceder a él mediante un enlace <sup>21</sup> que se ha proporcionado a través del correo electrónico institucional.

Está formado por 22 preguntas obligatorias y algunas de ellas, en función de la respuesta dada en la pregunta anterior, omiten ciertas preguntas o dirigen a otras.

Los tipos de respuesta que los participantes van a encontrar son de cuatro tipos: de selección de una respuesta entre varias opciones, de respuesta corta, de respuesta larga y escalas de evaluación tipo Likert donde deberán seleccionar un número del 1 (nada) al 5 (mucho) en función de su opinión.

En cuanto a los bloques del cuestionario, por un lado, tenemos las cuestiones generales de identificación y contexto. Por otro lado, las referidas a la metodología del ApS, en las que deben señalar la respuesta que consideran que describe mejor su situación. En ellas se pregunta sobre los conocimientos previos que tienen acerca de la metodología, si han participado alguna vez en proyectos de este tipo, cómo valoran su utilización den Infantil o su interés por formarse o participar en un ApS. Finalmente, aparecen preguntas referidas al tema que se considera más apropiado para trabajar un proyecto de ApS en Infantil. Sus

---

<sup>21</sup> <https://forms.gle/2uX8qN2VtJYKDTNq9>



respuestas en estas cuestiones determinarán el tema de la propuesta de proyecto de ApS en la etapa de Educación Infantil que se va a desarrollar posteriormente en el presente trabajo.

### Participantes

Los participantes de la investigación son docentes de Educación Infantil que ejercen actualmente su labor como maestros/as en el segundo ciclo de Educación Infantil. Todos ellos son pertenecientes a X centros situados en la Comunidad de Madrid. Así pues, la mayor parte de los docentes encuestados eran mujeres, de los 60 maestros/as participantes, tan solo 2, eran hombres.

Para difundir el cuestionario se ha contado con la ayuda de un CEIP del municipio de Fuenlabrada, el centro donde la autora del presente trabajo de investigación ha realizado su periodo de prácticas. El equipo directivo del centro facilitó una lista de diez colegios de Educación Infantil y Primaria a los cuales se les ha enviado el cuestionario mediante la herramienta de correo electrónico. Dicho correo electrónico se envió el 1 de marzo y, tras el envío de un recordatorio se cerró el 29 de marzo de 2022.

Por lo que el muestreo es no probabilístico por bola de nieve, ya que los primeros sujetos participantes, en este caso el centro CEIP G.P. han sido los que han proporcionado el contacto con el resto de los participantes. Esto se debe a que, al ser individuos de difícil acceso, se utilizan sujetos del mismo ámbito y con interés similares para llegar hasta ellos.

A continuación, se plasma el listado de colegios, su línea, los maestros de Educación Infantil de cada uno de ellos y, finalmente los que han accedido a participar en el cuestionario. La encuesta ha sido enviada a un total de 60 docentes del segundo ciclo de Educación Infantil de los cuales han respondido 42. Esto supone un 70% de participación.

Centros	Municipio	Línea	Profesores de Educación Infantil centro	de del	Profesores de Infantil participantes
<b>CEIP G.P.</b>	Fuenlabrada	1	3		3
<b>CEIP V. B. I</b>	Fuenlabrada	1-2	3		3
<b>CEIP L. V.</b>	Fuenlabrada	2	6		5
<b>CEIP A. M.</b>	Fuenlabrada	1	3		3
<b>CEIP L. B.</b>	Madrid	1	3		3
<b>CEIP N. E.</b>	Madrid	4	12		7
<b>CEIP A. M.</b>	Fuenlabrada	2	6		4
<b>CEIP F. O.</b>	Arroyomolinos	3	9		5
<b>CEIP B. A.</b>	Alcobendas	3	9		6
<b>CPB V. N.</b>	San Agustín de Guadalix	2	6		3
					<i>n</i> = 42

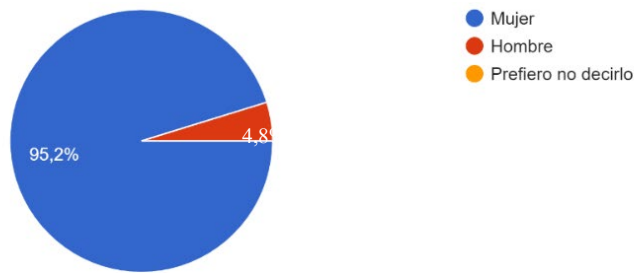
**Tabla 2.** Listado de centros participantes, población del centro y muestra. Fuente: Elaboración propia.

### Análisis de los resultados

Para el análisis cuantitativo de los resultados se han elaborado una serie de gráficos para poder extraer las conclusiones necesarias de una manera más sencilla.

En primer lugar, se encuentran las cuestiones generales de identificación y contexto.

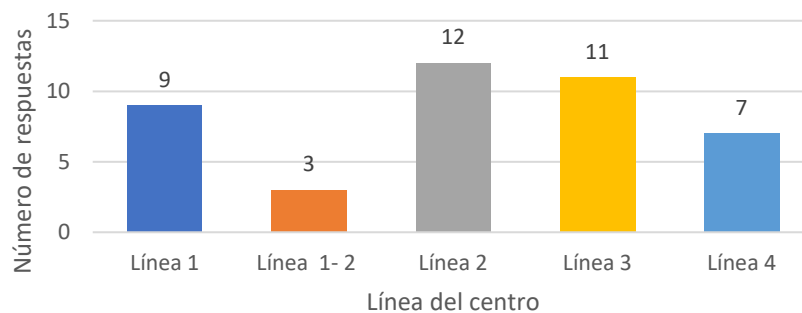
La primera cuestión está relacionada con el sexo. Tal y como se observa en la figura 5 la mayor parte de los docentes encuestados eran mujeres. Supone una diferencia muy significativa, pues de los 60 maestros/as participantes, 40 era mujeres, y, tan solo 2, eran hombres.



**Figura 5.** Sexo de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Respecto al tipo de centro, todos los docentes que han participado en el cuestionario pertenecen a centros educativos de titularidad pública. Esto es debido a que el centro que ha facilitado el listado de colegios a la presente autora del trabajo es público y no tenía vínculos comunicativos con de otro tipo de centros.

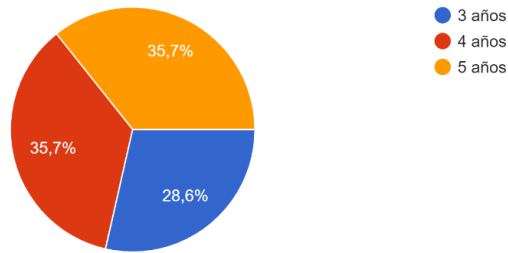
La línea de los centros educativos participantes se puede observar que es baja.



**Figura 6.** Línea de los centros educativos. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se observa en la figura 6, el que mayor número de aulas por nivel presenta es cuatro. Los centros de línea 2 son los más numerosos, representando, aproximadamente, el 28 % del total. A través de este dato, podemos saber cuántos docentes de educación infantil hay en ese colegio y, por tanto, saber cuántos de ellos han participado en el cuestionario.

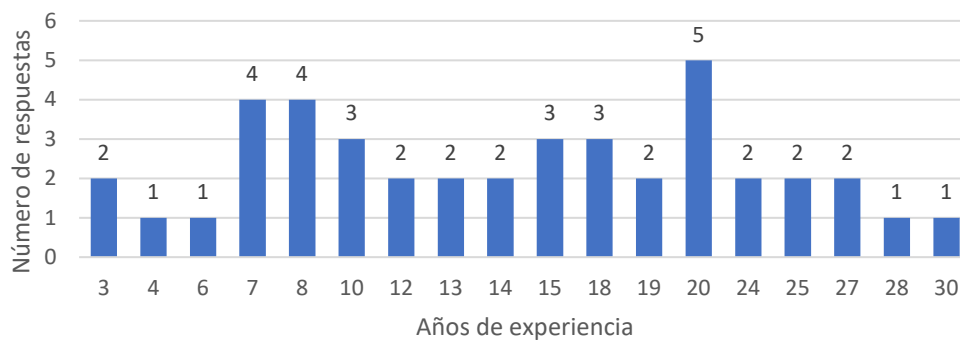
En cuanto al nivel educativo en el que ejercen su labor docente no se encuentran diferencias significativas.



**Figura 7.** Curso de Educación Infantil en el que ejercen los participantes actualmente. Fuente: Elaboración propia.

Son porcentajes equitativos y bastante representativos, tal y como se contempla en la figura 7.

La siguiente pregunta está relacionada con los años de experiencia como maestros.

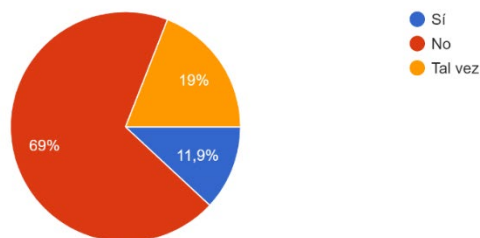


**Figura 8.** Años de experiencia. Fuente: Elaboración propia.

De los docentes encuestados, tres es el número mínimo de años que llevan desempeñando su labor como docentes y treinta el mayor, tal y como se aprecia en la figura 8. Si se calcula la media aritmética de los años de experiencia de los maestros/as participantes, se obtiene como resultado 15 años.

En segundo lugar, encontramos las cuestiones referidas a la metodología del ApS y los conocimientos que tienen acerca de la misma.

Para comenzar este bloque, en primer lugar, se preguntó si conocían la metodología.



**Figura 9.** Conocimiento sobre la metodología ApS. Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la pregunta 7, representada en la figura 9, revelan que más de la mitad de los encuestados no ha oído nunca hablar de la metodología del Aprendizaje-Servicio Solidario.

Que tan solo 5 de los 42 encuestados (11,9%) conozca la metodología es un dato relevante y llamativo.

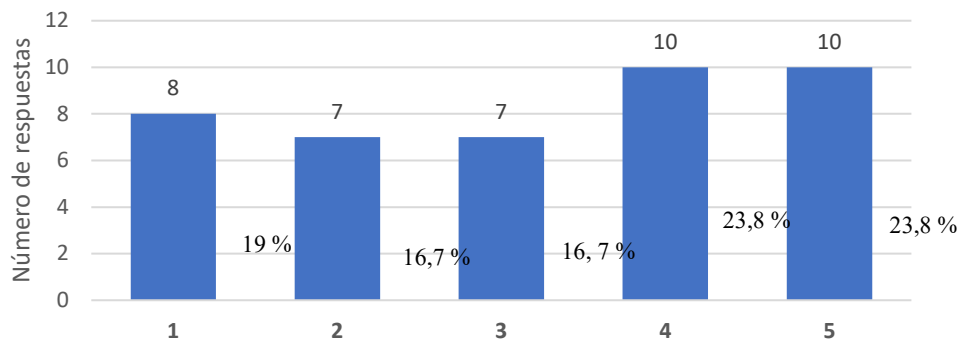
En cuanto a las respuestas de los maestros y maestras sobre lo que creen que es el ApS se pueden agrupar en tres grandes bloques. (1) Aquellos que piensan que esta metodología tiene que ver con la ayuda y colaboración mutua entre los propios alumnos del aula, (2) los que tienen una ligera idea acerca de lo que puede ser y lo relacionan con el voluntariado y la ayuda a los demás, y, (3) aquellos que conocen la metodología y vinculan contenidos curriculares y servicio a la comunidad. En la figura 10 se pueden contemplar algunas de las definiciones más significativas de cada bloque.

Bloque 1	<p>“Una metodología en la que los niños se ayudan entre sí a aprender ciertos conceptos de manera que entre unos y otros se apoyen en el aprendizaje” (profesor/a 20)</p> <p>“Un niño ayuda a otro con voluntariamente con la ayuda indirecta del maestro” (profesor/a 35)</p> <p>“Colaborar con otros alumnos para aprender sin directrices del maestro” (profesor/a 31)</p>
Bloque 2	<p>“Aprender a la vez que se hace un voluntariado” (profesor/a 16)</p> <p>“Enseñar a los alumnos algún contenido de solidaridad y llevarlo a la práctica” (profesor/a 41)</p> <p>“Aprender ayudando a los demás o haciendo labores solidarias” (profesor/a 5)</p>
Bloque 3	<p>“Los niños aprenden los contenidos que marca la ley mediante una acción solidaria” (profesor/a 36)</p> <p>“Realizar un servicio a la comunidad a la vez que se aprende algo en la propia aula” (profesor/a 18)</p> <p>“Realizar un proyecto educativo que implique una mejora en el entorno natural o social” (profesor/a 13)</p>

**Tabla 3.** Descripción del ApS agrupado en bloques. Fuente: Elaboración propia.

Otra de las preguntas del cuestionario hacía referencia a la participación de los encuestados en proyectos de ApS. Ninguno de ellos ha participado en un proyecto de ApS, por lo que la pregunta en la que se establecía que aquellos que hubieran participado alguna vez en un proyecto describieran brevemente su experiencia, no tiene ninguna respuesta.

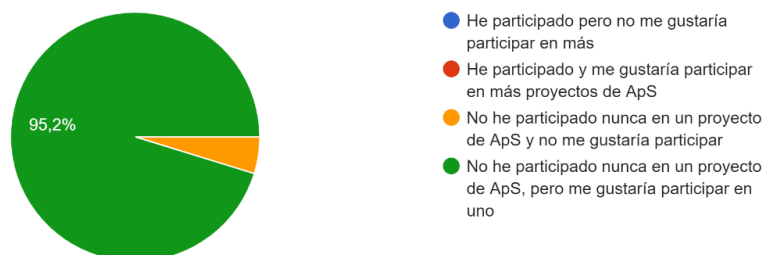
Seguidamente, se hacía referencia a la relación que habían establecido los participantes entre los contenidos y el servicio en la definición de la pregunta anterior.



**Figura 10.** Vinculación de los contenidos curriculares y el servicio a la comunidad en el ApS. Fuente: Elaboración propia.

La figura 10 revela la gran disparidad de conocimiento que hay sobre la metodología entre los docentes encuestados. El 19% no tenía conocimiento acerca de lo que era la metodología y la definición realizada en la pregunta número 8 nada tiene que ver con lo que es la metodología en sí misma. Sin embargo, un 23,8% ha descrito una definición con bastantes rasgos comunes a la que se establece como definición del ApS. Esto nos determina que, aunque el 69 % de los encuestados había oído hablar alguna vez sobre el ApS, tal y como se establece en la figura 9, tan solo un 23,8 % han sabido definir a grandes rasgos en qué consiste.

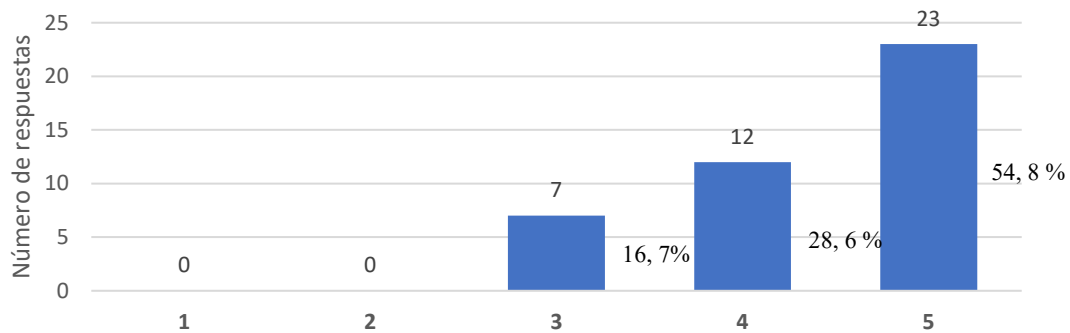
A continuación, se preguntó a los encuestados sobre su participación en proyectos de ApS.



**Figura 11.** Participación en proyectos de ApS. Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos en esta pregunta nos revelan, tal y como se observa en la figura 11, que ninguno de los encuestados ha participado nunca en un proyecto de ApS y, además, prácticamente la mayoría de ellos señalan que les gustaría participar en algún momento en proyecto de ese tipo. Únicamente a dos participantes (4,8%) no les gustaría participar en uno.

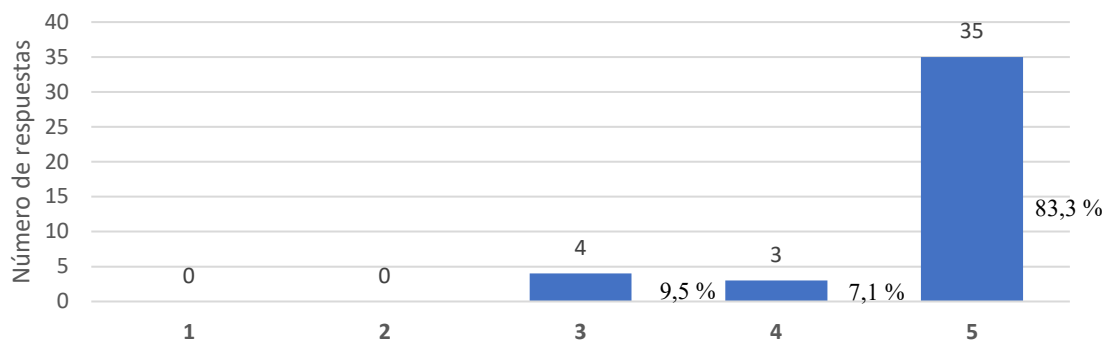
La siguiente cuestión establecía una escala de valoración entre los contenidos curriculares con la metodología del ApS.



**Figura 12.** Adecuación del ApS para trabajar los contenidos curriculares. Fuente: Elaboración propia.

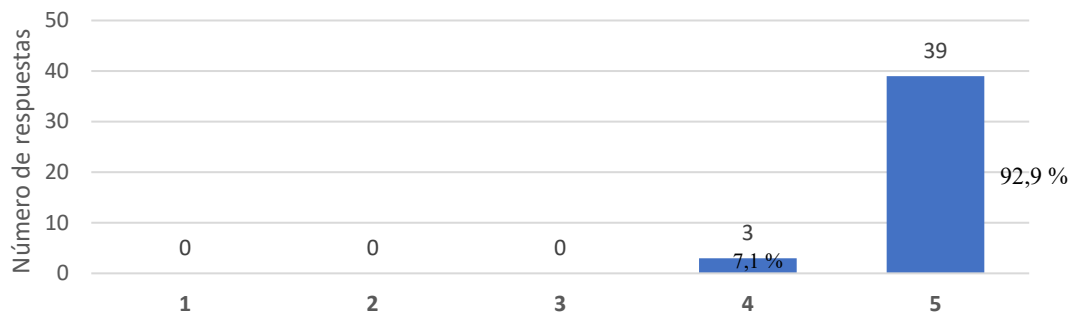
En la figura 12 se puede observar cómo más de la mitad de los encuestados consideran que el Aprendizaje-Servicio puede permitir trabajar los contenidos curriculares del segundo ciclo de Educación Infantil. Además, es significativo que ninguno de los encuestados haya seleccionado los valores mínimos (1 y 2), esto manifiesta que no se ve una desconexión total entre la metodología y el currículo.

En cuanto a la relación del ApS con el aprendizaje significativo, se aprecia en la figura 15 como el 83,3% considera que esta interconexión se produce de manera muy relevante. Así pues, los datos revelan que en ningún caso el Aprendizaje-Servicio está desvinculado del aprendizaje significativo.



**Figura 13.** Relación del ApS con el aprendizaje significativo. Fuente: Elaboración propia.

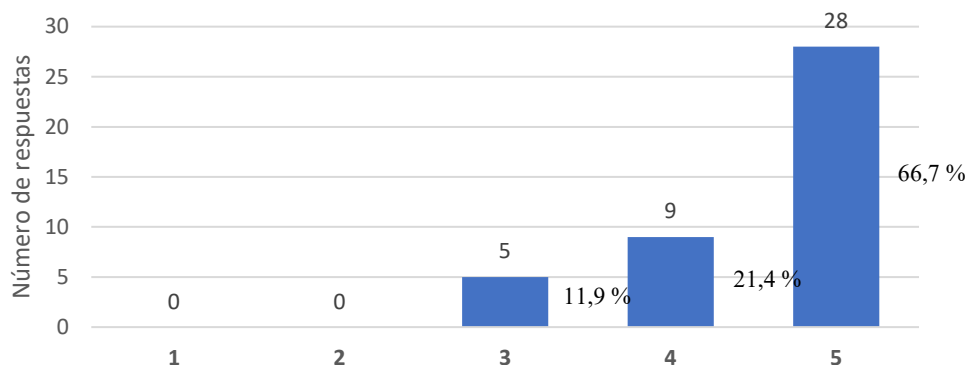
Respecto a la importancia de partir de situaciones reales, las respuestas son bastante unánimes.



**Figura 14.** Importancia de enseñar contenidos a partir de situaciones reales en la comunidad y el entorno. Fuente: Elaboración propia.

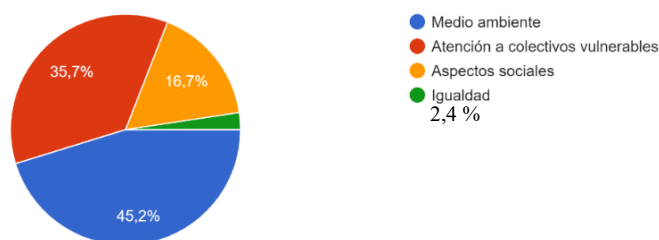
Si se examina la figura 14 se aprecia una diferencia significativa entre los porcentajes. Se tiene una idea común entre los encuestados en cuanto a la importancia que le dan a enseñar a partir de situaciones reales que se dan en la comunidad y el entorno cercano del niño. Un 92,9% le otorgan a este hecho un máximo de importancia en la escala de valoración. Y, ninguno de los participantes le concede poca importancia a dicho aspecto.

En este caso, la figura 15, nos muestra diversidad de opiniones en cuanto a si como maestros les gustaría recibir formación acerca del ApS. Estos datos corroboran que, a pesar de que la mayoría, el 66,7%, si ve oportuno recibir formación, otros no se sienten motivados hacia la misma.



**Figura 15.** Motivación para formarse sobre la metodología. Fuente: Elaboración propia.

Por último, se analizan el tercer tipo de preguntas, las referidas al tema que se considera más apropiado para trabajar un proyecto de ApS en Infantil y que servirá para la propuesta de intervención que se presentará más adelante.

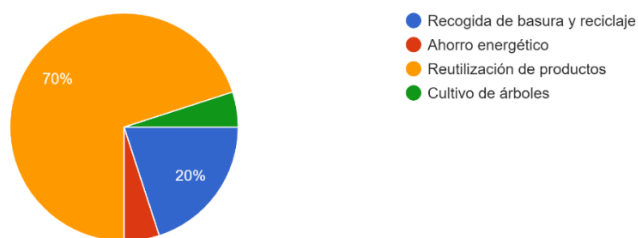


**Figura 16.** Elección del tema para un proyecto de ApS. Fuente: Elaboración propia.

La figura 16 nos revela el tema preferido por los encuestados para realizar un proyecto de ApS en el segundo ciclo de infantil. Es el medio ambiente, escogido por el 45,2% de los participantes, seguido de la atención a colectivos vulnerables con un 35,7%. Cabe destacar que el tema de la igualdad fue sugerido por uno de los participantes en la opción del cuestionario en la que era posible sugerir otro tema.

Entre los participantes que en la pregunta anterior había elegido la opción “Medio ambiente” (45,2%) una amplia mayoría (70%) ha seleccionado como subtema a tratar la reutilización de productos, tal y como se aprecia en la figura 17. Por lo cual, será el tema a tratar en la propuesta de intervención.

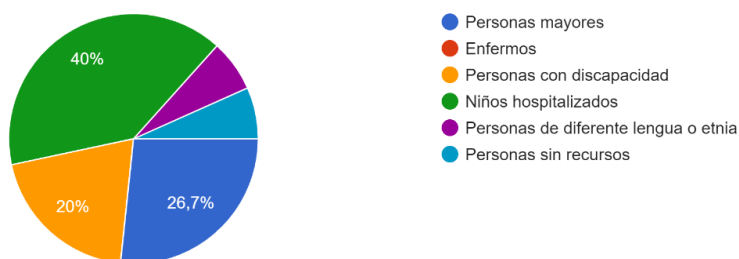
20 respuestas



**Figura 17.** Medio ambiente. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, un 40% de los que seleccionaron el tema de atención a colectivos vulnerables, han escogido a los niños hospitalizados como colectivo idóneo para recibir el servicio. Sin embargo, si se observan el resto de los porcentajes, se aprecian diferencias significativas en cuanto al colectivo que cada encuestado considera el más adecuado para la metodología, tal y como aparece representado en la figura 18. Además, destacar que el colectivo “enfermos” no ha sido elegido por ninguno y, el de “personas sin recursos” fue sugerido por uno de los participantes en la opción del cuestionario en la que era posible escribir otros.

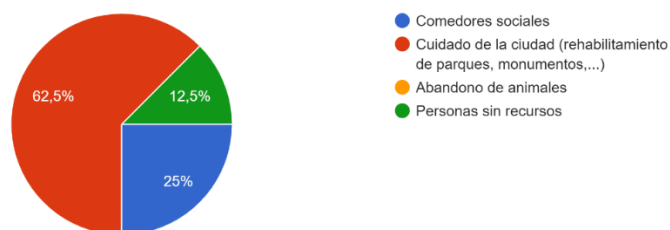
15 respuestas



**Figura 18.** Atención a colectivos vulnerables. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 19 se distingue como el 62,5%, de aquellos que seleccionaron como tema para realizar un proyecto de ApS los aspectos sociales, ha escogido el cuidado de la ciudad como subtema a tratar en el ApS. Es relevante destacar que ninguno seleccionó el tema de “abandono de animales” y, que el 12,5% señaló en la opción de otros a las “personas sin recursos” siendo este último parte del tema de colectivos vulnerables más que de aspectos sociales.

8 respuestas



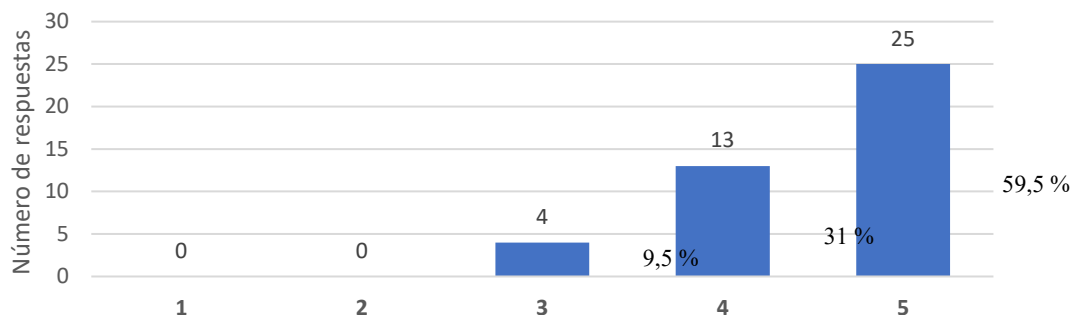
**Figura 19.** Aspectos sociales. Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar las preguntas relacionadas con los temas de los proyectos de ApS, en el cuestionario se integra una pregunta en la que, aparte de los temas mencionados, los participantes podían sugerir otros nuevos para futuros proyectos. Los más repetidos se



pueden dividir en cuatro bloques: (1) Interculturalidad, (2) Diversidad funcional, (3) Igualdad y (4) Cuidado de la ciudad.

Cómo última pregunta del cuestionario, se planteaba la repercusión de la participación en la investigación como fuente de curiosidad e interés sobre el tema.



**Figura 20.** Curiosidad e interés por la metodología tras el cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 20 se aprecia como gracias a la participación en el cuestionario, casi el 60% de los participantes tiene un mayor interés sobre la metodología. Ninguno de ellos señala que no le ha despertado el interés, pues, tal y como se puede observar, los valores mínimos no han registrado respuestas.

#### **4. Propuesta de proyecto de aprendizaje-servicio solidario en el aula de educación infantil**

##### **4.1. Justificación**

A través de la investigación realizada con los diez centros participantes se ha podido establecer cuál será el tema del presente proyecto de ApS partiendo de las necesidades reales de los profesores en activo.

El tema con un mayor número de votos (45,2%) por parte de los encuestados fue el de “Medio Ambiente”, y, dentro de este, el subtema que ha obtenido un mayor porcentaje (70%) ha sido “reutilización de productos”. Por ello, será el tema fundamental del proyecto. Por su parte, a pesar de que el tema de “atención a colectivos vulnerables” fue el segundo más votado, con un 35,7% de los votos, se ha decidido incluirlo también en la propuesta debido a la diferencia tan ajustada que había con el primero. El colectivo vulnerable al que les gustaría que estuviera destinado el servicio, según los encuestados, es “niños hospitalizados”, escogido por un 40 %.

Ambos temas se aunarán en una misma propuesta de proyecto de Aprendizaje-Servicio Solidario, llamada "CompArte vida, cultiva valores" en la que podrán participar entidades sociales como asociaciones, instituciones, centros hospitalarios y centros educativos para lograr atender dos necesidades reales.

Por un lado, la necesidad actual de concienciar a la sociedad de que los recursos de los que se dispone no son inagotables y es tarea de toda la sociedad desarrollar hábitos responsables con el fin de reducir los residuos del planeta y cuidar el medio ambiente. En este proceso de concienciación es fundamental incluir a los más pequeños para formar futuros ciudadanos más comprometidos con la sostenibilidad. Es en la infancia donde se aprenden los valores y las conductas que los acompañarán durante toda su vida. De ahí la repercusión que tiene enseñar educación medioambiental en las aulas.

Por otro lado, con la realización del proyecto se tendrá en cuenta otra necesidad real que, posiblemente, no esté tan afianzada en la sociedad como la medioambiental. Es la relacionada con los niños hospitalizados. Acompañar a los más pequeños durante su permanencia en el hospital es una labor social con una importancia mucho mayor de la que parece. Los niños, a menudo, se encuentran largos periodos de tiempo ingresados, y, como consecuencia de esto, pueden sufrir problemas emocionales y afectivos fruto de la falta de interacción con otras personas y con sus iguales. Acudir a los centros y realizar actividades lúdicas con los niños, no solo mejorará su autoestima y ánimo, sino que contribuye, en una mejora de su bienestar y de su calidad de vida. Toda distracción de la enfermedad es buena para ayudarles a llevar una vida lo más normal posible.

Como esta propuesta se ha contextualizado en la Comunidad de Madrid, y se utilizará como hospital de referencia el Hospital Infantil Universitario Niño Jesús, ya que es un referente en cuanto a sanidad pediátrica a nivel nacional. El hospital ya cuenta con un programa de voluntariado a través del cual, personas de diferentes asociaciones acuden a amenizar la estancia de los niños ingresados mediante la realización de actividades lúdicas. Se podría colaborar con alguna de estas asociaciones para realizar el proyecto de Aprendizaje-Servicio de una manera más coordinada y, posibilitar así el trabajo en red. Cabe destacar la Asociación Vive y Deja Vivir, cuya función de animación hospitalaria está muy relacionada con el objetivo a conseguir con el proyecto de ApS y, por tanto, podría ser una buena entidad con la que colaborar.

Si bien es cierto, que el proyecto podría desarrollarse en colaboración con cualquier hospital de la Comunidad de Madrid o con otras asociaciones, siempre y cuando se haya llegado a un acuerdo entre las entidades y el centro educativo.

Así pues, los niños de infantil que llevarían a cabo el proyecto aprenderán aspectos medioambientales a través de una serie de actividades realizadas en el aula cuyos contenidos tendrán una vinculación con el currículo educativo de la comunidad (BOCM) y, a su vez, prestarán un servicio a niños hospitalizados con el fin de mejorar su calidad de vida y bienestar, así como enseñarles también a ellos, la importancia de cuidar el medio ambiente.

#### ***4.2. Metodología***

La propuesta de proyecto se va a realizar mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio Solidario. Para ello, será necesario seguir todas las etapas de este tipo de proyectos con el fin de conseguir los objetivos propuestos.

La razón por la que se ha decidido utilizar esta metodología es porque se han detectado dos necesidades reales en la sociedad y, la escuela, puede contribuir a mejorar esa situación. Además, los alumnos que participen aprenderán, a su vez, contenidos mínimos enmarcados en el currículo oficial, por lo que, tanto los receptores del servicio como los propios estudiantes obtendrán beneficios.

Así pues, esta metodología se basa en la intervención directa en la realidad, fomentando así la adquisición de competencias, contenidos y valores de manera significativa.

#### ***4.3. Objetivos del ApS***

Los objetivos de aprendizaje son:

1. Sensibilizar y comprometer al alumnado de infantil con la importancia del cuidado del medio ambiente.
2. Conocer la regla de las 3 R: reducir, reutilizar y reciclar

3. Valorar la importancia del acompañamiento de niños hospitalarios.

Los objetivos del servicio son:

1. Mejorar la calidad de vida y el bienestar de los niños hospitalizados a través de la realización de actividades lúdicas y educativas.
2. Enseñar educación medioambiental a los menores hospitalizados a través de la interacción con sus iguales.
3. Promover la importancia de realizar proyectos de ApS para atender necesidades reales detectadas en la sociedad.

#### ***4.4. Destinatarios***

Los destinatarios del proyecto son los niños ingresados en el Hospital Infantil Universitario Niño Jesús o en cualquier otro hospital de la Comunidad de Madrid, pues son a los que se va a prestar el servicio.

Además de ellos, se encuentran los participantes, que son los niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil que van a participar en el proyecto y van a prestar el servicio, con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años.

#### ***4.5. Contenidos y competencias***

Todos los contenidos que se van a desarrollar en el proyecto se encuentran dentro del currículo básico del segundo ciclo de Educación Infantil recogido en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. **(Anexo 3)**

Por otro lado, en cuanto a las competencias que se adquieren a través de la realización de este proyecto de ApS, se pueden destacar:

- ✓ Competencia en comunicación lingüística. Se aprende vocabulario relacionado con el cuidado del medio ambiente, se despierta el interés y la motivación por la lengua escrita, se enseña a expresarse correctamente de forma oral, se fomenta la escucha activa, las interacciones comunicativas entre personas, etc.
- ✓ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Aprenden las características del medio natural, sus limitaciones y problemas, se desarrollan actitudes de respeto y cuidado del medio ambiente, se fomentan actitudes favorables hacia la consecución de un entorno social y natural mejor, se adquieren valores éticos, se aprende a resolver problemas y a tomar conciencia de las necesidades del entorno, etc.
- ✓ Competencia para aprender a aprender. Se fomenta la reflexión, se deja libertad individual para que se pongan en marcha diversas estrategias para lograr cumplir la tarea propuesta, se desarrolla la capacidad de autoevaluación, se fomenta la motivación, la curiosidad, la autoestima y la confianza en sí mismos, el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza, etc.
- ✓ Competencias sociales y cívicas. Se desarrollan actitudes de respeto hacia otras personas y valores como la solidaridad, la empatía y la generosidad, se potencia el trabajo en equipo y la colaboración, la adquisición de habilidades que favorecen la comunicación entre personas, se resuelven problemas sociales, se colabora con entidades sociales, etc.
- ✓ Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Se fomenta la motivación, la toma de decisiones, la evaluación y autoevaluación, la capacidad para actuar de manera creativa

e imaginativa, las habilidades para adaptarse a los problemas y ser capaz de realizar cambios, se potencia la mejora del autoconocimiento, autoestima, confianza, autonomía, etc.

- ✓ Conciencia y expresiones culturales. Se desarrolla el acercamiento a diferentes artes: música, pintura y la literatura, se potencia el desarrollo de la creatividad a través de las artes plásticas, se adquieren actitudes de respeto hacia las manifestaciones artísticas de otros compañeros, etc.

#### **4.6. Recursos**

Para la planificación del proyecto en el aula y la realización del servicio se van a necesitar una serie de recursos personales, materiales y espaciales. En cada una de las sesiones se especifican los que se necesitan en cada actividad de manera detallada.

Además, se contará con los recursos y servicios necesarios para poder desplazar a los alumnos desde el centro educativo hasta el hospital.

#### **4.7. Atención a la diversidad**

Todas las actividades, tanto las realizadas en el aula como las planteadas para realizar en el hospital, están planteadas teniendo en cuenta a la diversidad de niños que puede haber.

Las actividades se pueden adaptar fácilmente a cualquier tipo de alumnado y, remodelarlas en función de las características del centro educativo, del aula-clase participante y del hospital en el que se desarrolle la experiencia.

Es importante, antes de realizar el servicio, que los docentes acudan al hospital a conocer a los niños a los que les van a prestar el servicio, con el objetivo de poder adaptarse mejor a sus características y poder modificar las actividades, si fuera necesario, para atender a la diversidad presente.

El Aprendizaje-Servicio, es, de hecho, una de las metodologías que mejor atiende la diversidad de alumnado, ya que se tienen en cuenta las capacidades de cada uno para desempeñar una u otra labor en el proyecto.

#### **4.8. Temporalización**

El proyecto "CompArte vida, cultiva valores" tendrá una duración de 8 semanas. Se van a llevar a cabo dos sesiones por semana. Es aconsejable que estas sesiones se realicen en días alternos, por ejemplo, martes y jueves, lunes y miércoles, etc. con el fin de que los alumnos vayan asimilando los conceptos y no se sientan demasiado sobrecargados.

A continuación, se representa mediante la tabla 4 la distribución de las sesiones en función de la semana. En color azul, se encuentran las sesiones que se van a realizar en el aula con los alumnos de Educación Infantil previamente a la realización del servicio (con una duración de entre 45 minutos y 1 hora y media), y en color naranja, los días que los alumnos/as van a acudir al hospital a prestar el servicio a los niños hospitalizados (visitas de 1 hora y media o 2 horas).

<b>Semana 1</b>	Sesión 1: Colorete y su historia.	Sesión 2: Reducir para cuidar el planeta
<b>Semana 2</b>	Sesión 3: Reciclamos en nuestra ciudad	Sesión 4: Reutilizamos y creamos animales
<b>Semana 3</b>	Sesión 5: Conocemos a otros niños	Sesión 6: Practicamos la representación

<b>Semana 4</b>	Día 1: Nos conocemos y aprendemos juntos	Día 2: Cuentacuentos Colorete
<b>Semana 5</b>	Día 3: Creamos nuestro vestuario	Día 4: Instrumentos musicales
<b>Semana 6</b>	Día 5: ¿Bailamos?	Día 6: La gran actuación
<b>Semana 7</b>	Sesión 7: Recuerdos de despedida	Día 7: Despedida
<b>Semana 8</b>	Sesión 8: Evaluación y reflexión.	

**Tabla 4.** Temporalización del proyecto de Aprendizaje-Servicio Solidario. Fuente: Elaboración propia.

#### ***4.9. Planificación del proyecto en el aula: aprendizaje***

Previamente a la realización del servicio se realizan en el aula una serie de sesiones con el objetivo de aprender los contenidos que se van a tratar en el servicio para que éste, pueda desarrollarse de la mejor manera posible. Además, al plasmar los contenidos teóricos en actividades lúdicas fomentará la motivación de los alumnos y la capacidad para lograr aprendizajes significativos.

Sesiones

<b>SESIÓN 1:</b> Colorete y su historia.	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar el interés de los alumnos por el cuidado del medio ambiente.</li> <li>• Conocer el significado de “las 3 erres” a través del cuento</li> <li>• Reflexionar sobre la gran cantidad de residuos que generan las personas.</li> </ul>
<b>SESIÓN 2:</b> <i>Reducir para cuidar el planeta</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer en profundidad lo que significa el término reducir.</li> <li>• Fomentar la conciencia crítica hacia las compras innecesarias y las consecuencias que conlleva</li> <li>• Favorecer el aprendizaje de técnicas de reducción de consumo de agua y electricidad.</li> </ul>
<b>SESIÓN 3:</b> <i>Reciclamos en nuestra ciudad</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la importancia de reciclar.</li> <li>• Aprender a reciclar los residuos generados en el día a día de las familias</li> <li>• Favorecer la conexión de los aprendizajes en el aula con el entorno cercano y la realidad.</li> </ul>
<b>SESIÓN 4:</b> <i>Reutilizamos y creamos animales</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la reutilización de productos</li> <li>• Desarrollar habilidades plásticas</li> </ul>
<b>SESIÓN 5:</b> <i>Conocemos a otros niños</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la realidad que viven otros niños</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la adquisición de valores como la empatía, la solidaridad, la responsabilidad o la generosidad, entre otros.</li> <li>• Potenciar la colaboración de los colectivos implicados en el proyecto de ApS (centro educativo y hospital)</li> </ul>
<b>SESIÓN 6:</b> <i>Practicamos la representación</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración.</li> <li>• Desarrollar habilidades lingüísticas (entonación, lectura, dicción...)</li> <li>• Potenciar el desarrollo de la memoria, la concentración y la atención.</li> </ul>
<b>SESIÓN 7:</b> <i>Recuerdos de despedida</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer que les ha parecido la experiencia de ApS a través del dibujo libre</li> <li>• Fomentar la expresión de los sentimientos y las emociones de los niños a través del dibujo del dibujo</li> <li>• Desarrollar la capacidad de síntesis</li> <li>• Acercar a los niños al cuidado de la naturaleza a través de la plantación de flores</li> <li>• Fomentar valores como el altruismo, la gratitud y la generosidad.</li> </ul>

**Tabla 5.** Sesiones en el aula del proyecto de ApS. Fuente: Elaboración propia.

La descripción completa de las sesiones se puede encontrar en el **Anexo 4**.

#### **4.10. Ejecución del proyecto: realización del servicio**

Tras las primeras seis sesiones en el aula, los alumnos acudirán al aula hospitalaria para realizar el servicio, el cual se realizará en siete días. Se realizarán dos visitas por semana, con una duración aproximada de entre 1 hora y media y 2 horas.

Cabe destacar que, previamente a la realización del servicio se va a informar a las familias sobre el proyecto y se les pedirá su consentimiento para que sus hijos puedan participar ya que será necesaria una autorización para poder desplazarse hasta el centro hospitalario en el medio de transporte que convenga.

Cada día que los alumnos acudan al hospital realizarán una actividad con los niños hospitalizados con el objetivo de enseñarles aspectos de cuidado del medio ambiente, divertirles, entretenerles y evadirles por ese periodo de tiempo de la situación que están viviendo.

<b>DIA 1:</b> <i>Nos conocemos y aprendemos juntos</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y establecer vínculos entre los niños que van a colaborar en el ApS</li> <li>• Enseñar ideas clave del cuidado del medio ambiente</li> <li>• Conocer el significado de las 3 erres.</li> <li>• Favorecer la interacción entre iguales</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el trabajo en equipo y la participación</li> </ul>
<b>DIA 2:</b> <i>Cuentacuentos Colorete</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer pasar un rato divertido a los niños hospitalizado a través de la visualización del cuento de “Colorete y las 3 erres” representado por los niños y los docentes.</li> <li>• Enseñar el significado de las 3 erres de manera lúdica</li> <li>• Favorecer la generosidad en los niños.</li> </ul>
<b>DIA 3:</b> <i>Creamos nuestro vestuario</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender el concepto de reutilizar a partir de un producto cotidiano y mediante una actividad lúdica</li> <li>• Desarrollar la creatividad y la imaginación</li> <li>• Potenciar el gusto por la música y el baile</li> </ul>
<b>DIA 4:</b> <i>Instrumentos musicales</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender el concepto de reutilizar a partir de materiales reciclados.</li> <li>• Favorecer el acercamiento de los niños a los instrumentos musicales.</li> <li>• Potenciar el desarrollo de la imaginación y la creatividad</li> </ul>
<b>DIA 5:</b> <i>¿Bailamos?</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la memoria, la concentración y la coordinación.</li> <li>• Fomentar la creación de vínculos entre los niños</li> <li>• Disfrutar explorando las posibilidades artísticas y expresivas de su cuerpo</li> </ul>
<b>DIA 6:</b> <i>La gran actuación</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar el desarrollo de la autoestima y la confianza en uno mismo</li> <li>• Fomentar valores como la solidaridad y la empatía</li> <li>• Disfrutar a través del baile</li> <li>• Potenciar el trabajo en equipo y el compañerismo.</li> </ul>
<b>DIA 7:</b> <i>Despedida</i>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la creación de vínculos afectivos entre los niños participantes</li> <li>• Crear momentos que hagan que la experiencia perdure en el recuerdo de los participantes como algo bonito y placentero</li> </ul>

**Tabla 6.** Días de servicio del proyecto de ApS. Fuente: Elaboración propia.

#### **4.11. Evaluación y reflexión final del proyecto**

La evaluación del proyecto se divide en dos partes, en primer lugar, la evaluación y reflexión realizada con los alumnos participantes, y, en segundo lugar, la que realiza el docente, donde

se autoevalúa, evalúa a los alumnos, el servicio prestado, la experiencia en general, los aspectos de mejora etc.

<b>SESIÓN 8: Evaluación y reflexión</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el grado de adquisición de los aprendizajes</li> <li>• Reflexionar y evaluar la realización del servicio</li> </ul>

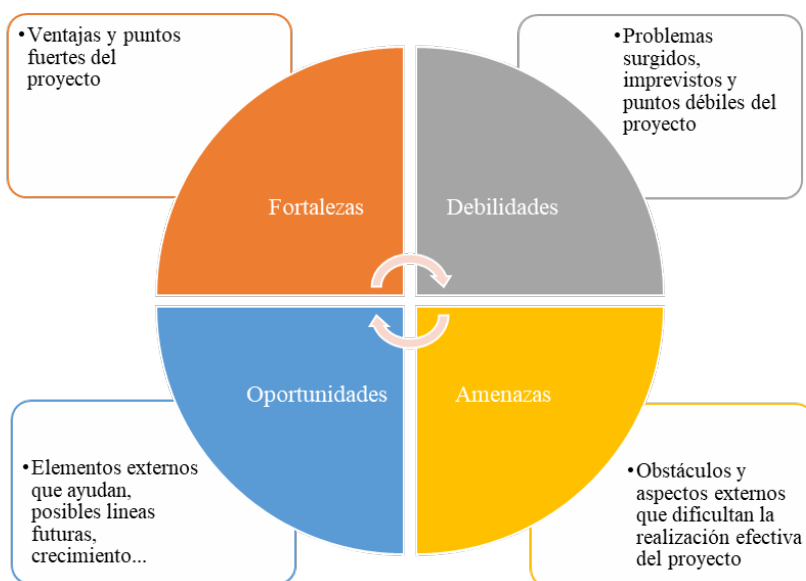
**Tabla 7.** Sesión de evaluación en el aula del proyecto de ApS. Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar a los alumnos, el docente utilizará la observación directa. Durante todo el desarrollo del proyecto, tanto en el aula como en el hospital, deberá observar a cada alumno para que, una vez terminada la experiencia, pueda evaluar el grado de consecución de los objetivos propuestos mediante una escala de observación individual.

Así pues, para autoevaluar la labor de los docentes creadores de la experiencia y mediadores del aprendizaje se utilizará una escala de evaluación.

Por otra parte, para evaluar la experiencia en general se propone el modelo de rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS creado por el Grup de Recerca en Educació Moral [GREM].

Y, por último, se propone realizar un análisis DAFO del proyecto en el que colaboren el centro educativo y la entidad social implicada para recoger, de una manera más clara, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.



**Figura 21.** Modelo de análisis DAFO para evaluar un proyecto de ApS. Fuente: Elaboración propia.

## 5. Conclusiones y líneas futuras de investigación

El Aprendizaje-Servicio Solidario es una metodología novedosa que pone en valor la unión de la escuela y la sociedad y que, además, favorece la renovación de la educación. Los contenidos educativos pueden ser aprendidos al tiempo que se cubren las necesidades reales de la sociedad. La etapa de Educación Infantil no debe quedar relegada al uso de dicha metodología, pues es la primera infancia en la que se sustentan las ideas y valores que acompañan al niño toda su vida. Así pues, el cuidado del medio ambiente y el



acompañamiento de niños hospitalizados como colectivo vulnerable han sido los dos temas escogidos por algunos maestros encuestados de la Comunidad de Madrid. Ambos temas se han utilizado como base de la propuesta de proyecto de ApS, en la cual se detallan todos los aspectos necesarios para que cualquier centro educativo en el que se impartan las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil pueda llevarlo a cabo.

El objetivo general del trabajo era investigar sobre el Aprendizaje y Servicio Solidario como metodología que es capaz de vincular el aprendizaje de contenidos curriculares con la participación del alumnado de Educación Infantil en la comunidad. Se ha conseguido a través del análisis de los diferentes elementos de la metodología, su evolución histórica y sus autores más relevantes. Así pues, mediante el análisis del currículo y la legislación educativa vigente se ha demostrado que, muchos de los contenidos que se establecen en ella se pueden trabajar en un único proyecto de ApS, posibilitando así los aprendizajes significativos al extrapolar los contenidos académicos con el entorno cotidiano del alumnado. Además, esto se ha podido demostrar de manera práctica gracias a la elaboración de la propuesta de proyecto de ApS.

Respecto al primero de los objetivos específicos, se han podido conocer nuevas metodologías docentes que fomentan el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del alumno en la etapa de Educación Infantil, las llamadas metodologías activas. Suponen una renovación de la educación y se encuentran en contraposición a las metodologías tradicionales. Numerosos autores, desde finales del siglo XIX ya han apoyado esta nueva educación y, a consecuencia de esto, se ha podido comprobar cómo han surgido nuevas formas de entender la educación, entre las cuales se encuentra el Aprendizaje-Servicio Solidario.

El segundo objetivo específico tenía la finalidad de potenciar el desarrollo de actitudes y valores éticos que contribuyeran al desarrollo de la ciudadanía activa. Mediante la investigación se ha corroborado que la metodología del ApS es una buena herramienta para tal objetivo, debido a que, por un lado, los participantes aprenden valores como la solidaridad, la empatía o el respeto y, a su vez, participan en su entorno de manera activa intentando erradicar alguna necesidad real presente en la misma. El alumnado, adquiere conciencia sobre la diversidad de realidades y adquiere una serie de actitudes, aptitudes y competencias que le ayudarán a ser buenos ciudadanos.

Por último, se ha cumplido el tercero de los objetivos específicos, analizar el uso de la metodología del Aprendizaje-Servicio en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se ha utilizado la herramienta del cuestionario para conocer la opinión de los docentes pertenecientes a esta etapa educativa, su conocimiento acerca de la metodología, y en la medida en que consideran que se adapta a la Educación Infantil. Tras analizar los resultados se ha comprobado que, la mayoría de ellos, no la conocía anteriormente, ni la había utilizado en las aulas, pero que, prácticamente todos los encuestados están de acuerdo en su utilidad, los beneficios que conlleva en el aprendizaje y su predisposición a formarse para poder aplicarla en sus aulas.

Una vez se ha analizado el uso de la metodología, se ha elaborado una propuesta de proyecto de Aprendizaje-Servicio Solidario, para que, cualquier docente pueda llevarla a cabo en su aula y de esta manera, experimente, en primera persona las ventajas del ApS y su transcendencia positiva en el aprendizaje.

Respecto a los puntos fuertes de la investigación, cabe destacar la gran cantidad de estudios analizados, así como la diversidad de autores a los que se ha recurrido para establecer una base sólida y conocer en profundidad los puntos claves del tema. Otro de los puntos fuertes

ha sido que la presente autora de la investigación se encontraba en el periodo de prácticas y el centro educativo pudo colaborar ayudando a difundir el cuestionario a otros docentes de Educación Infantil y aumentar así el número de participantes.

Además, es importante señalar también que la propuesta de proyecto no ha sido creada de manera arbitraria y respecto a un tema escogido al azar, sino que, se ha tenido en cuenta la realidad de los centros educativos y la opinión de los docentes para llevarla a cabo, con lo que, se convierte en un proyecto más real y adaptado a las necesidades reales de la educación.

Por último, cabe destacar el análisis que se ha realizado del entorno para poder proponer una asociación que actualmente se encuentre desempeñando la labor con la que está relacionado el servicio. Con ello, se facilita la puesta en marcha del proyecto en caso de que algún docente no tenga conocimiento de ninguna otra asociación o entidad social con la que colaborar.

Entre los puntos débiles o limitaciones se pueden destacar, en primer lugar, la dificultad para encontrar aportaciones sobre la metodología del Aprendizaje-Servicio Solidario de autores variados.

En segundo lugar y relacionado con la propuesta de investigación, se encontraron varias dificultades. La primera de ellas era, contactar con el mayor número de docentes de la Comunidad de Madrid que ejercieran actualmente como maestros de Infantil, era importante conocer la veracidad de las respuestas para evitar que la muestra estuviera sesgada. Por otro lado, cuando el cuestionario fue enviado a los docentes, muchos de ellos no respondieron, por lo que la muestra es más pequeña de lo que se esperaba inicialmente.

Otro de los puntos débiles es que, la propuesta de proyecto de Aprendizaje-Servicio Solidario no se ha llevado a cabo en ningún centro educativo de manera real, por lo que los objetivos planteados en la misma no se pueden comprobar a ciencia cierta. Por esa misma razón, no se pueden corregir las limitaciones que plantea, pues, hasta que no se lleve a cabo en un aula, no se podrán apreciar.

Desde el punto de vista personal, mediante la investigación se han desarrollado una serie de competencias personales que enriquecerán mi labor como maestra. Todo lo aprendido podrá ser utilizado en el futuro, intentando, seguir esta línea de educación, basada en las metodologías activas, la unión de los contenidos curriculares con la realidad social y el aprendizaje significativo. Además, al llevar a cabo un proyecto en el que priman valores como la solidaridad, el respeto y la diversidad, los aprendizajes que he adquirido no han sido solo a nivel de formación sino también a nivel personal. La conciencia de las diferentes realidades presentes en la ciudadanía y el apoyo a personas con dificultades han contribuido a mejorar mi relación con los demás y, sobre todo, conmigo misma, desde el punto de vista emocional, ético y moral.

Como líneas futuras de investigación se propone llevar a cabo la propuesta de proyecto de Aprendizaje-Servicio Solidario por alguno de los centros participantes en la investigación para, posteriormente poder analizar los resultados y comprobar, realmente si los objetivos planteados se han cumplido o si, por el contrario, la propuesta planteaba alguna dificultad para llevarse a la práctica.

También, podría resultar interesante realizar el proyecto de ApS en dos zonas de la Comunidad de Madrid con diferentes condiciones, por ejemplo, un barrio marginal y un barrio con alto nivel adquisitivo. Para, posteriormente analizar las diferencias entre ambos y la repercusión que ejercen el entorno y la sociedad en este tipo de metodología.

Como última propuesta se plantea adaptar la investigación y el proyecto a la etapa de Educación Primaria conservando el mismo tema. Esta ampliación permitiría seguir trabajando la importancia de la unión escuela y sociedad en otras etapas, para poder demostrar en un mayor campo de actuación, los beneficios del ApS en la educación.

## 6. Bibliografía

- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*,(1). <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232/221>
- Arana Ercilla M., y Batista Tejada, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía universitaria*, 4(3), 1-30. [https://www.academia.edu/download/34561258/Propuesta\\_educacion\\_en\\_valores.pdf](https://www.academia.edu/download/34561258/Propuesta_educacion_en_valores.pdf)
- Armstrong, T. (2017). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores* (2.ª ed.). Paidós.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. [https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje\\_significativo.pdf](https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf)
- Batlle, R. (s.f.). *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Santillana. <https://apscomunitatvalenciana.net/wp-content/uploads/2020/04/1.-Guia-practica-ApS.pdf>
- Baro Cádiz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, (40), 1-11. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_40/ALEJA\\_NDRA\\_BARO\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJA_NDRA_BARO_1.pdf)
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69–87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Cabello Salguero, M. J. (2011). Aprender jugando en educación infantil. *Pedagogía Magna*, (11), 164-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629174>
- Dattari, C. (2017). El Método Montessori. *Teoría de la educación*. [https://www.academia.edu/34880747/El\\_M%C3%A9todo\\_Montessori\\_TEOR%C3%8DA\\_DE\\_LA\\_EDUCACI%C3%93N\\_CAROLINA\\_DATTARI](https://www.academia.edu/34880747/El_M%C3%A9todo_Montessori_TEOR%C3%8DA_DE_LA_EDUCACI%C3%93N_CAROLINA_DATTARI)
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, (21), 231-246. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/CUTS0808110231A/7531>
- España. Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- España. Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2008, núm. 5. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Fernández-Prados, J. S., y Lozano- Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En A. Granero Andújar y A. Mayor Paredes, *Aprendizaje-servicio en la universidad*. Un

*dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 39–53). Octaedro.

- García García, E. (1991). Los modelos educativos. En torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 3, 25-46. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110025A>
- Gil Gómez, J., Martí Puig, M., Valero García, S., Polo Conde, E., Martínez Renau, N., Claramonte Maximino, M. P., Robert Mayoral, E., Vidal Segura, R., Ferrando Ripollés, B., Sebastián Pastor, B., Falcó Molmeneu, E., García Delgado, A. I., Torregrossa Pascual, P., Sánchez Vidal, S., Gómez Font, M. E., Egea Segarra, S., Usó Estrada, E. y García Soriano, E. (2012). Una experiencia intergeneracional: innovación metodológica mediante la metodología del aprendizaje-servicio en educación infantil. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (71). [http://mail.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_825/a\\_11145/11145.pdf](http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_825/a_11145/11145.pdf)
- Grup de Recerca en Educació Moral [GREM] (2014). Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje servicio. Barcelona: Universitat. [https://www.udc.es/export/sites/udc/ocv/\\_galeria\\_down/ApS/Rubrica.pdf](https://www.udc.es/export/sites/udc/ocv/_galeria_down/ApS/Rubrica.pdf)
- Hernández C., Larrauri J., y Mendiá R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias. *Guías Zerbikas*, 2. Fundación Zerbikas. <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/2.pdf>
- Lima Jardilino, J. R., y Soto Arango, D. E. (2019). Paulo Freire y la Pedagogía Crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1072–1093. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12472>
- López Gil, M. A. (2007). Aportes de la pedagogía activa a la educación. *Plumilla educativa*, 4(1), 33-42. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs3305/index.php/plumillaeducativa/article/view/605>
- Lorenzo Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Freire, P., *Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100720021738/3Brito.pdf>

## Evaluación de *Qeetons* como gamificación en ApS

Irene Bermejo Majuelos y Luis Manuel Martínez-Domínguez

### Justificación del proyecto

Este proyecto surge como colaboración con el grupo de investigación guiado por el profesor de la Universidad Rey Juan Carlos, don Luis Manuel Martínez Domínguez. Este grupo, FERSE es un grupo de investigación de la URJC, que cuenta también con la colaboración de investigadores de otras universidades y centros de docencia e investigación.

FERSE está abordando e investigando el aprendizaje servicio basado en competencias. Junto con el aprendizaje por competencias, aparece la educación en valores, donde se entiende que la educación ha de estar a disposición de un desarrollo moral de la persona, y por lo tanto, las competencias y los valores se complementan en una “simbiosis educativa”. Otra de las máximas que pretende este grupo de investigación es dar más importancia a las familias y a los padres, como principales agentes del desarrollo educativo, y vincularlos aún más con la comunidad educativa.

La Unión Europea apuesta por este tipo de forma educativa basada en las competencias, dando un gran impulso y otorgándole mucha atención, tal y como muestra el Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2006). También en España se está consolidando este método en un intento de acercamiento y vinculación con Europa y pretendiendo poner en práctica todos los beneficios de esta estrategia de aprendizaje, por lo que la apuesta de este grupo de investigación está amparada por instituciones oficiales.

Para dar respuesta a los principios que defiende y fomentar estos métodos, el grupo de investigación FERSE está produciendo un marco para el desarrollo de competencias clave. En él, se definen una serie de estándares, pequeñas acciones medibles que desglosan lo que en su conjunto forman las diferentes competencias a las que tiene que llegar el niño durante su proceso madurativo, algo que va más allá de la experiencia académica y engloba todos los ámbitos, teniendo por ello siempre muy en cuenta el trabajo con los valores a través de una pedagogía del deseo de apertura. Estas pequeñas acciones se llaman “microdesafíos”, que, trabajados desde distintas estrategias, irán contribuyendo una vez superados al crecimiento personal del niño.

Para poder asegurarnos de que estos estándares se alcanzan, se han concretado distintas formas prácticas de intervención, que muestren de manera directa y evaluable los progresos. Uno de ellos es la herramienta “*Qeetons*”, propuesta por el método *Open Motivation*, un sistema de educación en valores. Este método se basa en los pequeños juegos para generar la motivación de los niños, con el objetivo de que lleguen a adquirir diferentes competencias y fortalezas personales.

La herramienta que se ha evaluado, *Qeetons*, consiste en un álbum de cromos diseñado por Alfonso Sánchez Romero, donde cada cromo simboliza un “microdesafío”, un hábito o un valor. El objetivo es que los niños completen el álbum en un periodo de tiempo determinado, teniendo que alcanzar o superar una serie de aptitudes para conseguir el cromo.

Como se ha subrayado antes, tanto el grupo de investigación como el método *Open Motivation* apuestan por la importancia de familia a la hora de educar al niño, por lo que los padres son los que se encargan de ir entregando al niño los cromos según vayan adquiriendo esas nuevas competencias o hábitos. De esta manera, este método vincularía el ámbito escolar con el familiar, cumpliendo uno de los objetivos principales. Existen otros productos

semejantes (tazos, cartas o imanes), que varían según la edad a la que estén dirigidos, y que funcionan con la misma metodología.

La necesidad de evaluar este método educativo en su primer lanzamiento a colegios surge debido a la importancia de conocer las opiniones y experiencias de los alumnos, familias y centros con *Qeetons*, para así analizar los puntos fuertes y débiles de la herramienta. De esta forma, y a través de los resultados, el equipo de FERSE contará con una base más sólida para seguir construyendo su enfoque metodológico.

### **Objetivos del proyecto y funciones realizadas**

El objetivo principal de este proyecto de colaboración ha sido evaluar de manera directa e indirecta la puesta en práctica de este recurso educativo, *Qeetons*, tanto en lugares en los cuales se ha introducido la herramienta como en uno propuesto por mí.

A continuación, se muestran las diferentes funciones que se han realizado durante los meses del proyecto, que coinciden con los objetivos que se han pretendido alcanzar durante los meses de la investigación.

- Visita a los colegios en los que se está trabajando con los distintos productos educativos de Open Motivation
- Observación y análisis de la aplicación del recurso en los diferentes colegios
- Experimentación y puesta en práctica del trabajo por competencias a través del marco de indicadores de competencias diseñado por FERSE
- Evaluación del recurso educativo *Qeetons*
- Elaboración de un informe final en la que se plasmen y analicen todos los resultados, hipótesis y conclusiones obtenidas.
- Colaboración con la gestión del grupo de investigación
- Experimentación directa del recurso en campamento de verano

### **Evaluación del recurso educativo**

La evaluación de este proyecto ha sido realizada en diferentes colegios de la Comunidad de Madrid y la provincia de Burgos. Algunos de estos colegios ya conocían esta herramienta, pero en la mayoría de los casos los colegios han comenzado con el método *Qeetons* este año. Los colegios con los que se ha trabajado son los siguientes:

- Colegio Arenales (Arroyomolinos): Colegio concertado bilingüe situado en esta localidad del sur de Madrid. En activo desde 2010, es un colegio con una línea cristiana
- Colegio Arenales (Carabanchel): Colegio concertado bilingüe situado en el distrito madrileño de Carabanchel. Al igual que el anterior, el colegio sigue una línea cristiana
- Colegio Las Tablas: Colegio concertado y bilingüe situado en Las Tablas, Madrid.

- Colegio Los Olmos: Colegio concertado bilingüe de un distrito del centro de Madrid, de identidad cristiana. Está asociado a instituciones que preparan exámenes oficiales de inglés y alemán.
- Colegio Pasteur: Colegio concertado bilingüe, situado en la localidad de Arroyomolinos. También tiene una identidad cristiana como base.
- Colegio Campolara: Situado en Burgos, es un colegio internacional concertado, también de identidad cristiana.

Por otro lado, el proyecto ha sido evaluado en un Grupo Scout, para observar las similitudes y diferencias que pueden existir empleando el método en un clima de Educación no formal.

- Grupo Scout San Viator de Madrid, del cual soy monitora. Ampliando el proyecto a la educación no formal, se ha podido completar más esta investigación, ya que se busca la educación integral de la persona en cualquier ámbito, no estrictamente en el académico. Analizando los datos y el impacto en este tipo de situaciones (por ejemplo, campamentos), se ha observado la viabilidad del producto en la educación no formal y he podido comprobar desde una experiencia personal y directa el impacto del recurso en los niños, dejando abierta una línea más donde se puede actuar a través de *Qeetons* para lograr las competencias.

### ***Método de trabajo:***

El plan de evaluación ha pretendido estudiar y analizar el impacto que tiene el recurso en el niño, atendiendo a su desarrollo psicológico y de valores a través de la superación de competencias. Es importante observar si existe un avance en el desarrollo moral del niño y si está siendo consciente de la adquisición de hábitos, valores y fortalezas. De esta manera se sentirá responsable y comprometido con ellos, ya que los considera como parte de su identidad.

El método que ha sido utilizado para este plan de evaluación es principalmente el elaborado por Stufflebeam y Skinfield (1987), aunque ha sufrido algunas alteraciones o modificaciones en el caso que haya sido necesario, durante la duración del mismo. Este método, dividido en las siguientes etapas, ha conseguido proporcionar información útil acerca de las metas y objetivos evaluativos. Estos son los diferentes pasos que se han dado en la evaluación:

#### **1. Evaluación del contexto:**

Análisis de una serie de elementos que forman el entorno del niño que puede utilizar este método, como el centro educativo, los profesores y los padres. Es necesario contar con el apoyo y la implicación de estos agentes, por lo que se pretende una evaluación en la que participen los tres grupos de interés (niños, padres y profesores).

#### **2. Evaluación de entrada:**

Elaboración de tests para padres y profesores de los cursos Primero, Segundo, Tercero y Cuarto de Educación Primaria, con el objetivo de conocer la situación previa de los alumnos antes de utilizar la herramienta que va a evaluarse.

#### **3. Evaluación de proceso:**

Durante todo el proceso ha llevado un seguimiento continuado a través de diversos canales y formas de actuación, para acreditar que el recurso funciona de manera correcta. Esta comunicación ha sido tanto a través de emails como visitas a distintos colegios, para tener una percepción más directa de la viabilidad de "*Qeetons*".

#### 4. Evaluación de producto:

Al finalizar se ha vuelto a pasar una prueba final, con diferentes preguntas cualitativas, a los agentes. En algunos casos, los colegios no han mandado esa información a los padres, o aun siendo mandada los padres no han hecho las pruebas. Esto ha supuesto que no haya datos cuantitativos de los colegios, aunque sí han podido recogerse otros datos durante el proceso o por mi experiencia personal, para llevar a cabo este informe final.

#### **Resultados**

Después de haber realizado todo el proceso evaluativo, se recogen en este apartado los distintos resultados obtenidos, las visitas a colegios y la experiencia personal. Se ha podido comprobar que, en general, esta herramienta educativa influye causalmente y de manera positiva en los alumnos, mejorando el clima de comportamiento en la clase y creando satisfacción en las familias.

#### **Evaluación cualitativa:**

##### **Entrevistas**

A través de visitas a dos colegios, Colegio Arenales y Colegio Pasteur, ambos localizados en Arroyomolinos, se han podido conocer experiencias directas de la efectividad del producto. Puntos de vista de varios profesores y coordinadores de ciclo han esclarecido y aportado interesantes datos a la evaluación.

En líneas generales, la herramienta ha supuesto un gran beneficio y se ha aceptado muy bien, tanto en niños como en familias. Los profesores han notado una notable mejora en algunos niños, sobre todo en aquellos en los que la familia está involucrada con el método *Qeetons*. Como ellos mismos han admitido, el nivel de compromiso e implicación de las familias es fundamental, ya que son los padres los que han de ir premiando a los chavales con los cromos, motivándoles y teniendo un seguimiento semanal. Los profesores han comentado que la involucración de las familias ha sido variada. En algunas ha sido muy alta, ya que han entendido el método de actuación y están contentos con los resultados que han ido floreciendo, aunque en otras familias el nivel de implicación ha sido muy pequeño o ha ido disminuyendo con el tiempo. Aun así, los profesores han observado que más de la mitad de la clase tiene interés por los cromos e intentan mejorar sus comportamientos y acciones motivados por esta herramienta.

En muchos casos, los profesores han optado por guardarse cinco cromos del álbum, para ser ellos mismos los que recompensen a los niños con los cromos. Esta medida ha sido tomada por dos razones. En primer lugar, es una forma de asegurarse que, aunque en casa no exista una gran implicación con la herramienta, los niños pueden estar motivados a través de sus profesores y el ambiente que se crea en clase, y llevar a casa esta ilusión de mejorar, convirtiéndose en un estimulante para que las familias retomen este compromiso con *Qeetons*. Por otro lado, al dedicar un rato semanal en la hora de tutoría a rellenar una tabla semanal que tenía que ver con el aspecto que habían mejorado, o hablar de los comportamientos personales y grupales en clase a través de nuestra herramienta, los profesores estarán conversando con sus estudiantes sobre diferentes valores y formas de mejora, educando a los niños en un perfil moral y humano.

Pero la principal y más repetida idea fue que las familias han contado a los profesores que gracias a *Qeetons* han notado una mejora en la comunicación con sus hijos. Han podido sentarse a hablar con ellos de su comportamiento, de sus ganas de superación y de las cosas que tienen que mejorar. En algún caso, los padres han comentado que su hijo *“está deseando que llegue el domingo por la tarde para que no sentemos a hablar con él”*. Este impulso en



la comunicación entre hijos y padres es fundamental, y más hoy en día, donde los compromisos y apretadas agendas, combinados con el desarrollo tecnológico que hace las relaciones personales cada vez más ficticias, es un alcance de gran relevancia.

Respecto a la competitividad que ha podido surgir entre los niños, los profesores han desmentido que haya habido problemas, o en todo caso una competitividad sana y bastante leve. Los niños entendían que rellenar el álbum era algo personal, no una competición, y que cada compañero tenía un ritmo propio y diferente.

Por otro lado, y aun siendo vista como una idea efectiva e interesante, hay algunos aspectos que no han gustado o deberían de mejorar. En los siguientes párrafos se muestran los problemas encontrados y expresados respecto a *Qeetons*.

En primer lugar, hay familias que ven la herramienta como una “carga” extra (sumada a los deberes y todas las cosas que pide el colegio) en lugar de una ayuda para sus hijos y un punto de unión con ellos, al tener que dedicar tiempo y esfuerzo para poder hacer un seguimiento de la progresión de los niños. Este desinterés ha provocado en algunas familias cansancio y poco involucro de los padres y, consecuentemente, atención desperdigada de los niños.

Por otro lado, en uno de los colegios se ha mezclado esta herramienta con otra, también relacionada con la mejora de competencias y comportamiento, que ya venía trabajando el colegio más años. Esto ha resultado ser un error ya que al intentar llevar a cabo ambas, no se ha terminado de hacer ninguna de ellas. Se crea en los alumnos y familias cansancio, dispersión y división de atención, y al final ninguna de ellas da el resultado esperado.

Otro apunte negativo ha sido que algunas familias no han entendido bien el concepto de este recurso, y en lugar de utilizarlo como un “premio” o manera de motivar a sus hijos, han visto en *Qeetons* una forma de castigar y amenazarles. Al ver a los hijos muy involucrados en conseguir cromos, les asustaban con no darles el cromo semanal si no hacían algo, utilizando el método como una forma de castigo y no como lo que es: un elemento motivante.

### Preguntas de opinión en los tests.

Una de las herramientas utilizadas para evaluar el recurso educativo, han sido unos tests creados para padres y profesores, tanto iniciales como finales (Anexo). En estos cuestionarios, que se han pasado vía internet a los padres tanto al inicio de la evaluación como al acabar la misma, existían una serie de preguntas que, en lugar de tener contestación numérica, daban a los padres la oportunidad de expresar y contar sus vivencias. En las siguientes líneas se recogen las respuestas más repetidas en los tests iniciales, en la que se puede percibir las expectativas de los padres en cuanto al producto, y las conductas que más les preocupan en sus hijos.

Nota: En la última respuesta, sobre las expectativas del proyecto, la gran mayoría de respuestas han sido positivas, pero sólo se muestran aquellas que dijeran algo más de un “sí, estoy de acuerdo”, o que expresaran dudas acerca del mismo.

### Padres Primero de primaria:

<p>A veces siento que me faltan herramientas o recursos para educar y guiar a mi hijo o hacer que sea constante en sus tareas. Explicar por qué.</p>	<p>Competencias que más debería trabajar (ordenadas según su repetición):</p>	<p>¿Consideras que Qonors puede ser una herramienta positiva para desarrollar sus competencias? ¿De qué forma crees que puede ayudarle?</p>
--	---	---

<p>-Es muy distraído</p> <p>-La falta de tiempo hace que como padres no seamos constantes</p> <p>-No encuentro el método de cómo hacerlo</p> <p>-A veces no sé motivarle para que sea constante con sus tareas</p> <p>-Lo que hacemos para motivarle no da resultado</p> <p>-No encuentro la manera de que lo haga, solo con amenazas y castigos</p> <p>-Falta tiempo y constancia</p>	<p>Lectura Obediencia</p> <p>Saber ganar y perder Habilidades sociales Paciencia</p> <p>Escucha activa Autocontrol Diálogo</p> <p>Constancia</p> <p>Responsabilizarse de sus cosas</p> <p>Autoestima</p>	<p>-Sí, siempre y cuando todos se involucren, creo que es un ejercicio motivador, es un reto para él, para motivarle y que luego se acostumbre a hacer las cosas como un hábito, afianzar situaciones mediante este incentivo.</p> <p>-Tengo dudas, al principio hará las cosas por recibir el premio pero dudo que cuando se termine siga haciendo sus deberes y obligaciones por sí sola</p>
--	--	--

### Padres Segundo de Educación Primaria

A veces siento que me faltan herramientas o recursos para educar y guiar a mi hijo o hacer que sea constante en sus tareas. Explicar por qué.	Competencias que más debería trabajar (ordenadas según su repetición):	¿Consideras que Qonors puede ser una herramienta positiva para desarrollar sus competencias? ¿De qué forma crees que puede ayudarle?
<p>- A veces me quedo corta en motivarle para que sea constante con sus tareas rutinarias como recoger, hacer los deberes, etc.</p> <p>-Normalmente tiene otras prioridades y las mías no le gustan</p>	<p>Obediencia Escucha activa</p> <p>Terminar las cosas y no dejarlas a medias Mantener buenos modales</p> <p>Responsabilidad</p>	<p>-“Entiendo que estos hábitos se pueden adquirir por repetición, pero creo que hay muchos retos y los niños se pueden cansar”</p> <p>- “Sí, siempre y cuando se implemente bien puede ser algo motivador”</p>

### Padres Tercero de Primaria:

A veces siento que me faltan herramientas o recursos para educar y guiar a mi hijo o hacer que sea constante en sus tareas. Explicar por qué.	Competencias que más debería trabajar (ordenadas según su repetición):	¿Consideras que Qeetons puede ser una herramienta positiva para desarrollar sus competencias? ¿De qué forma crees que puede ayudarle?
<p>-Somos incapaces de que coma variado</p> <p>-Son muchas cosas y estás todo el rato mandando y enfadándote para que lo haga</p> <p>-Creo que me faltan conocimientos pedagógicos</p> <p>-No es ordenado ni obedece</p>	<p>Relaciones sociales Constancia</p> <p>Lectura Atención</p> <p>Que hable menos en clase Obedecer</p> <p>Escucha activa Persistencia en los estudios</p> <p>Orden</p>	<p>-“Puede ayudarle a esforzarse más, ellos hacen lo que sea por conseguir un regalo, es atractiva para el niño y fácil de realizar, formato divertido, fomenta la participación familiar”.</p> <p>-“La explicación del método tendría que ser más clara porque cada mamá lo ha entendido de una manera”</p>

### Padres Cuarto de Primaria:

A veces siento que me faltan herramientas o recursos para educar y guiar a mi hijo o hacer que sea constante en sus tareas. Explicar por qué.	Competencias que más debería trabajar (ordenadas según su repetición):	¿Consideras que Qeetons puede ser una herramienta positiva para desarrollar sus competencias? ¿De qué forma crees que puede ayudarle?
<p>-Le consentimos demasiado</p> <p>-Falta de tiempo</p>	<p>Orden Timidez Comida</p> <p>Atención en clase</p>	<p>-“Puede ayudarle a ser más constante en coger hábitos, en que vea cuáles son sus puntos fuertes y débiles”</p>

### **Evaluación directa en el ámbito de educación no formal**

Con motivo de evaluar de manera directa y personal el recurso, he estado utilizando el producto *Qonors* de Imanes con aproximadamente 15 niños de entre 6 y 7 años, durante algunas reuniones semanales durante el curso escolar y en el campamento de verano. Donde el experimento ha dado muy buen resultado ha sido en el campamento, ya que al estar durante todo el día con ellos podía observar si hacían sus tareas o cómo se comportaban con sus compañeros. Después de quince días trabajando con ellos estas competencias, puedo asegurar que este recurso crea un efecto positivo en ellos. La conclusión más importante a la que he llegado es que *Qeetors* o *Qonors* es la motivación que necesitan para aprender a saber qué hay y que no hay que hacer, y de esta forma generar el hábito adecuado a cada competencia. A esta edad no entienden los valores o las competencias, por lo que es necesaria una herramienta motivante que les ayude a comenzar con esos hábitos. A continuación, se enumeran diferentes cosas que he observado tanto en ellos como en el producto:

- Constancia: Es fundamental que la persona encargada de llevar el recurso, tenga constancia y les recuerde a los niños de forma constante lo que están haciendo. Es fácil que esta herramienta tenga altibajos, ya que como he podido observar, los niños pasaban de tener obsesión por conseguir los imanes y comentarte qué cosas estaban haciendo bien cada minuto, a olvidarse de ellos. Para evitar estas subidas y bajadas, es necesario que la persona encargada haga hincapié en recordárselo. También se ha de dejar claro los límites en el tiempo para conseguir los imanes, dividiendo el tiempo dedicado al proyecto, ya que los niños quieren conseguir todos los cromos al principio. Tienen que entender que es un proceso más largo y que las pequeñas acciones de mejora se extienden en el tiempo, no ocurren de un día para otro.
- Relaciones entre los chavales: El recurso ha sido, en general, beneficioso en cuanto a la relación entre los chavales, ya que unían fuerzas y actuaban de manera grupal, cooperando y ayudándose entre ellos durante el proceso, para conseguir un objetivo común, en este caso los imanes. Esta característica es una de las cosas más importantes del recurso a nivel escolar, donde los alumnos tienen que trabajar juntos para conseguir el objetivo. De esta forma, el profesor podrá estar trabajando la ayuda mutua y el concepto de unidad de un grupo. Por otro lado, a la hora de decidir si habían conseguido el imán o no, los niños se volvían más individualistas, explicando qué cosas habían hecho bien cada uno, sin tener en cuenta el resultado grupal. En ocasiones eran capaces de chivarse de cosas que no hacían sus compañeros. En cuanto a la competencia, no he observado que hubiese competencia entre ellos.
- Momento de reflexión: El momento de sentarnos todos a evaluar qué cosas se habían hecho bien y mal, qué mejoras habían visto, etc, era un momento muy interesante. Existía diálogo entre el educador y los niños, y era interesante ver de qué manera defendían sus aptitudes y mejoras. Es una manera de activar la metacognición y la autoevaluación de los niños, dos cosas que no suelen tenerse en cuenta durante el proceso de aprendizaje y que son realmente necesarias. Los niños expresan sus ideas respecto a qué creen que hacen bien o hacen mal. Este momento de reflexión puede ser utilizado como empieza para trabajar distintos valores en tutorías en el aula, y puede ser una herramienta básica para crear comunicación entre los padres y los hijos.
- División de los cromos en cuanto al sexo: En el campamento había nueve niños y una niña, por lo que he podido comprobar de forma clara cómo de importante es en estas edades el tema de la diferenciación entre “cosas de chica y de chico”. Existen dos imanes para cada competencia, y cada uno de ellos son un chico o una chica. Esta división se acentúa observando que debajo de los imanes existen unas marcas de color rosa o azul,

dependiendo del personaje. Al preguntar a los niños cuál era su personaje favorito y cuál les gustaba menos, siempre elegían a personajes chicos, atribuyéndoles en la explicación aptitudes fantásticas, y decían que los que menos les gustaban eran las personajes chicas, desinteresándose por ellas o incluso comentando “es que es chica”. En estas edades, este comportamiento es algo normal, pero es considerable detenerse a pensar si es bueno fomentar esta división.

- “Conseguir el premio”: Uno de los aspectos de más controversia que he observado es el ansia de los niños (en esta edad, sobre todo), de dejarse guiar por el objeto en sí, y no por querer hacer bien las cosas. Es normal que en esta edad, donde aún no se entiende del todo qué es un valor, o por qué se tienen que hacer unas cosas y no otras, los niños no piensen más allá de querer conseguir el premio. Poniendo un ejemplo concreto, uno de los niños me dijo que creía que merecía uno de los imanes porque “no iba a compartir mi pan con otro compañero a la hora de comer, pero me acordé de Fox, de que mi debilidad es no compartir, y le he dado pan”. En este caso, el niño no entiende aun, o al menos no de manera completa, lo que significa compartir, y solo lo hizo para conseguir el premio. Aunque esto pueda verse como algo negativo, no es del todo así, ya que el fin de esta herramienta es dar un elemento motivador para el niño, y que de esta manera vaya creando un hábito. Lo que sí hay que hacer es trabajar de manera constante y en diferentes perspectivas estos valores para que el niño vaya entendiéndolos, y que al final, cuando consiga el hábito, también entienda el valor y el porqué de ese hábito.
- Diseño y personajes: El diseño ha gustado mucho, ya que tanto los dibujos como los colores son muy llamativos. Los niños han dicho que eran muy bonitos, y que los nombres les gustaban. La idea de poner los nombres en inglés, o utilizar nombres algo fantásticos funciona muy bien con niños de esta edad. He querido buscar al “líder” de los personajes, ya que es importante saber qué personajes gustan más para adjudicarles las competencias más importantes. Como anteriormente se ha explicado, los niños se dejan guiar por el dibujo más que por el valor que existe detrás del mismo, por lo que sería interesante usar a los personajes más atractivos en aquellas competencias que queremos trabajar con más ahínco. A continuación se exponen aquellos personajes que han gustado más y menos por orden de repetición (hay que recordar que la mayoría de niños son chicos):
  - Personajes que más gustan: Fox, Punk, CrazyBird, Max, Radar, Johnny Blue.
  - Personajes que menos gustan: Marga, Lucy, Donna, Sandy, Dido, Tito, Cabra.

El personaje que más se ha repetido como líder ha sido Fox, unido a la competencia de “conozco mis fortalezas y mis debilidades”, una de las más importantes. Es interesante apuntar también que los niños se interesaban mucho por él ya que estaba sólo en la competencia.

### **Evaluación cuantitativa**

Como ya se ha explicado anteriormente, los test online, pensados para ser rellenados tanto al principio como al final del proyecto, no han sido contestados en la parte final. Por lo tanto, sólo es posible hacer una evaluación cuantitativa exponiendo los datos iniciales de los niños, antes de trabajar con la herramienta. Como consecuencia, la evaluación se queda de esta manera algo descuadrada, ya que no se pueden comparar los datos del principio y del fin, observando así la mejoría del niño a través de datos concretos.

A continuación, se exponen los datos de los tests para padres de la evaluación inicial, por pregunta y curso, mostrando la puntuación media de todas las respuestas.

**Test Primero de Primaria. Número de respuestas: 18**

<i>Descripción del artículo estudiado</i>	<i>Puntuación media (de 1 a 5)</i>
1. Mi hijo ordena su habitación y es organizado con sus cosas	3,52
2. Se levanta y se acuesta a la hora que le indico	3,82
3. Prepara su mochila cada día para ir al cole	2,82
4. Se muestra dispuesto a ayudarnos en diferentes tareas domésticas	3,23
5. Escucha cuando le hablan y obedece a la primera, sin quejas.	3
6. Se asea diariamente. Tiene conciencia de la importancia de la higiene personal	3,76
7. Hace los deberes diariamente y estudia las lecciones	4,41
8. Demuestra interés por la lectura y lee de manera habitual	3,82
9. Termina las cosas que empieza, no deja cosas a medias	3,41
10. Sabe ganar y perder, no es altamente competitivo. No se enfada de manera habitual o de una forma brusca	2,58
11. Hace favores a los demás, es abierto socialmente	4,05
12. Come todo lo que le ponen y mantiene buenos modales en la mesa.	3,64

**Test Segundo de Primaria. Número de respuestas: 12**

<i>Descripción del artículo estudiado</i>	<i>Puntuación media (de 1 a 5)</i>
1. Mi hijo ordena su habitación y es organizado con sus cosas.	3,27
2. Come todo lo que le ponen y mantiene buenos modales en la mesa.	3,09
3. Prepara su mochila cada día para ir al cole.	2,63
4. Se muestra dispuesto a ayudarnos en diferentes tareas domésticas.	3,63
5. Escucha cuando le hablan y obedece a la primera, sin quejas.	2,54
6. Se asea diariamente. Tiene conciencia de la importancia de la higiene personal.	3,72
7. Hace los deberes diariamente y estudia las lecciones.	3,81
8. Demuestra interés por la lectura y lee de manera habitual.	3,59
9. Termina las cosas que empieza, no deja cosas a medias. Cumple su palabra.	3,36
10. Reconoce sus errores y pide perdón. También perdona a los demás.	3,81
11. Hace favores a los demás, comparte sus cosas, perdona a los demás: es abierto socialmente.	3,9
12. Mi hijo se lava los dientes a diario.	4
13. Propone nuevos planes y juegos.	4,1
14. No suele quejarse ante cosas que no le gustan, sino que las acepta.	2,54
15. Suele ser caprichoso.	4,09

16. Mi hijo conoce cuáles son sus puntos fuertes y cuáles tiene que mejorar.	3,81
--	------

### Test Tercero de Primaria. Número de respuestas: 12

<i>Descripción del artículo estudiado</i>	<i>Puntuación media (de 1 a 5)</i>
1. Mi hijo es organizado con sus cosas.	3,27
2. Come todo lo que le ponen, aunque no le guste demasiado.	3,09
3. Hace los deberes difíciles primero, para que de esta forma le sea más sencillo.	2,63
4. Se muestra dispuesto a ayudarnos en diferentes tareas domésticas.	3,63
5. Escucha cuando le hablan y obedece a la primera, sin quejas.	2,54
6. Se asea diariamente. Tiene conciencia de la importancia de la higiene personal.	3,72
7. Hace los deberes diariamente y estudia las lecciones.	3,81
8. Demuestra interés por la lectura y lee de manera habitual.	3,6
9. Termina las cosas que empieza, no deja cosas a medias. Cumple su palabra.	3,36
10. Reconoce sus errores y pide perdón. También perdona a los demás.	3,81
11. Hace favores a los demás y comparte sus cosas: es abierto socialmente.	3,9
12. Reconoce las cosas positivas de las demás personas	4
13. Se preocupa por los demás y les muestra su ayuda cuando es necesario.	4,1
14. No suele quejarse ante cosas que no le gustan, sino que las acepta.	2,54
15. Siente inquietud por la naturaleza, respetando y cuidando a los animales y las plantas.	4,2
16. Mi hijo conoce cuáles son sus puntos fuertes y cuáles tiene que mejorar.	3,81
17. Intenta hacer bien las cosas siempre y sonreír aunque le cueste.	3,2

### Test Cuarto de Primaria. Número de respuestas: 8

<i>Descripción del artículo estudiado</i>	<i>Puntuación media (de 1 a 5)</i>
1. Mi hijo ordena su habitación y es organizado con sus cosas.	2,57
2. Come todo lo que le ponen, aunque no le guste.	2,85
3. Se levanta y acuesta a la hora establecida.	3,57
4. Se muestra dispuesto a ayudarnos en diferentes tareas domésticas: hace su cama, ayuda a poner la mesa, etc.	3,57
5. Mi hijo usa moderadamente los videojuegos y aparatos electrónicos.	3,57
6. Hace los deberes diariamente y estudia las lecciones.	4,7
7. Demuestra interés por la lectura y lee de manera habitual.	4,57
8. Mi hijo se lava los dientes diariamente.	4
9. No nos insiste cuando le decimos “no” a algo.	3,57
10. Reconoce sus errores y pide perdón. También perdona a los demás.	4,42
11. Hace favores a los demás, comparte sus cosas, perdona a los demás: es abierto socialmente.	4,57
12. Mi hijo se lava los dientes a diario.	3,85
13. Evita peleas e insultos; no critica a los demás.	4,42
14. No suele quejarse ante cosas que no le gustan, sino que las acepta.	3,57
15. Tiene elegancia al hablar: no suele decir tacos.	4,57
16. Mi hijo utiliza las normas de cortesía básicas en su día a día.	4,14
17. Intenta ahorrar, no se gasta el dinero en caprichos.	4,28
18. Suele decir la verdad.	4,14
19. Aprovecha el tiempo libre de una manera adecuada y activa.	3,85
20. Mi hijo suele estar de buen humor y se porta bien.	3,78
21. Sabe sus puntos fuertes y en cuáles tiene que mejorar.	4,14

### **Propuestas de mejora**

Después de valorar los aspectos y las opiniones acerca de la herramienta Qeetons, y teniendo en cuenta aquellos que han sido más negativos, se dan ahora una serie de pautas o posibles soluciones para mejorar el producto en el futuro.

- Ofrecer un “pack” completo del recurso: Hasta ahora, Qeetons solo se ofrecía desde primero de Educación Primaria hasta cuarto de Educación Primaria. En algunos casos los coordinadores de

centros han sugerido que si el recurso se pudiera ofrecer para toda primaria, sería más fácil de extender a más colegios. En lugar de tener los dos cursos superiores trabajando con otro tipo de herramienta, todos los alumnos estarían trabajando lo mismo al mismo tiempo, aunque en diferentes niveles. Aunque aún no han sido entregados a colegios, los cromos para quinto y sexto de primaria ya están creados, por lo que en el curso 2015/2016 podrán ser utilizados, creando ese kit completo.

- Publicitar y explicar mejor el producto en su presentación: Cuando un colegio decide trabajar por primera vez con este producto, es necesario que tanto el funcionamiento como los objetivos del mismo queden claros. Cada agente educativo ha de saber su función concreta, para evitar posibles malentendidos: padres que no entienden qué tienen que hacer con los cromos, profesores que no se han enterado del objetivo de esta herramienta, etc. Para evitar esto, sería necesario que un responsable de *Qeetons* se persone en el colegio para hacer una presentación detallada y llamativa, que capte su atención. De hecho, en los colegios donde sí ha habido esta presentación las funciones han quedado mucho más claras. Esta persona tendrá que lidiar con el reto de hacer entender a los padres que la herramienta no es una carga, sino una ayuda para sus hijos. Quizá, la manera de hacer ver esto ha de ser explicarlo de otra manera, o poniendo casos concretos de niños que han mejorado mucho su comportamiento a raíz de *Qeetons*.
- Reconsiderar la opción de plantear un cromo de chico y otro de chica para la misma competencia, por las razones que he explicado anteriormente. Sería interesante mostrar solo una opción, en algunos casos un chico, que guste más a los chicos, y en otros casos chicas, que sean más llamativas para las niñas, pero nunca dar la opción de elegir ya que se está fomentando una separación de sexos.

### ***Conclusión personal Irene Bermejo Majuelos***

Poder formar parte de un proyecto de investigación ha supuesto una gran oportunidad para mí, ya que considero ésta como uno de los agentes clave para construir una educación más eficiente, competitiva y beneficiosa.

Al dedicar una gran parte de mis esfuerzos y pensamientos de este curso a contribuir en esta tarea, formándome para encontrar soluciones a los problemas que ha podido ir encontrando este recurso, creo haber ganado experiencia y una serie de habilidades concretas. Este plan de evaluación, pues, no sólo ha supuesto una contribución a mi universidad, sino una mejora personal y profesional como alumna de esta.

En muchas ocasiones, la evaluación no ha sido un camino fácil, ya que no todo el mundo responde como esperas, y mucha de la gente encuestada no ha querido participar contando sus opiniones sobre el recurso, sobre todo al final de la evaluación, cuando más se necesitaba, por lo que he acabado el proyecto con un mal sabor de boca. Esta falta de compromiso por parte de algunas instituciones o familias ha sido algo desilusionante, al no ser correspondida al esfuerzo y dedicación con el que se han elaborado los cuestionarios, o la ilusión con la que se ha preparado alguna visita a un centro. Por encima de la falta de ayuda de instituciones o colegios, lo que más me ha llamado la atención ha sido el desinterés de los profesores encuestados a través de los test, ya que ninguno lo ha contestado. Como futura maestra, es decepcionante preparar una evaluación que pueda ser un camino de mejora para los alumnos y que el maestro, figura que intenta construir los valores de los niños y busca métodos innovadores para ser más competente, no haya dedicado unos minutos a participar en la mejora de un recurso educativo.

Aun con estos contratiempos, considero que la evaluación puede dar grandes pistas para comprobar que *Qeetons* es una buena herramienta con la que motivar a los más pequeños, al igual que ha mostrado sus



puntos débiles, para que entre todos podamos superarlos y mejorar el recurso educativo. El hecho de poder haber evaluado y experimentado el recurso de manera directa y personal ha supuesto un gran beneficio, ya que he podido aportar mi visión en el proyecto y reafirmar todos los puntos positivos del mismo. Es gratificante comprobar que la herramienta para la que estás trabajando y aportando tu esfuerzo funciona en los niños.

La posibilidad de haber colaborado en una investigación educativa me ha dado las estrategias y motivación suficiente como para querer seguir en la desafiante tarea de investigar, y ahora mismo es uno de mis principales objetivos, que me gustaría seguir manteniendo en mi carrera profesional, con el deseo de intentar, con mi pequeña colaboración, mejorar la educación.

### **Bibliografía:**

Carrasco, J. B. (2011). *Enseñar hoy: didáctica básica para profesores*. Síntesis.

Grupos de Investigación FERSE <http://www.ferse.org>

Martínez-Domínguez, L.M. *Innovación Pedagógica e Investigación Educativa. Diseño y evaluación de programas de intervención*. Universidad Rey Juan Carlos

MECD (2014). BOE, *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Madrid: Gobierno de España

Open Motivation: <http://openmotivation.es>

UNESCO (2012) *Informe de seguimiento de la ETP en el Mundo. Trabajar con las competencias: Trabajar con la educación*. Francia: UNESCO

# **Evaluación Basada en la Marca del Estudiante**

## **Últimas tendencias en orientación vocacional para estudiantes de ESO y Bachillerato”**

María Isabel Jiménez López y Luis Manuel Martínez Domínguez

### **Resumen**

Todo adolescente pasa por un proceso de discernimiento vocacional, académico y profesional, es decir cómo afrontar su futuro. El objetivo del presente trabajo es sintetizar las más actuales y actualizadas tendencias en orientación y asesoramiento vocacional. La metodología llevada a cabo es una revisión bibliográfica con fuentes en varios idiomas y de diversas nacionalidades. Tras el análisis de la situación actual, se aborda el concepto de vocación y el de asesoramiento vocacional. Centrando la mirada en los factores más influyentes, variables como la ansiedad, indecisión, expectativas, estilos de crianza o motivación entre otros. Se plantean una amplia gama de test y pruebas estandarizadas, herramientas del ámbito de las nuevas tecnologías además de programas y proyectos para fomentar la elección de estudios de manera vocacional. Finalmente se incluye formación específica en el ámbito familiar, así como para los docentes y el propio alumnado; añadiendo todo tipo de recursos tanto a nivel nacional como internacional, así como aplicando las TICs. Herramientas cuya principal finalidad es servir de guía para los adolescentes de la ESO y Bachillerato, en la difícil decisión de qué hacer con su futuro. Sin olvidar que los profesores y padres también necesitan apoyo para estar al lado de los estudiantes en esa etapa crucial de la adolescencia.

## 1. Introducción

Hoy la orientación vocacional es un ámbito de inquietud para estudiantes, padres y orientadores. Algunos datos muestran carencias en el ámbito de la orientación vocacional.

España se encuentra en los primeros puestos en cuanto a los estudiantes que abandonan la universidad en su primer año. Según el informe de 2020-2021 del ministerio de universidades español, la media de abandono universitario el primer año es del 22% del total de los estudiantes matriculados en primero (Ministerio de universidades, 2021). Las tasas publicadas por la OCDE en 2021 y recogidas en el documento del Ministerio de Educación y Formación profesional, utilizan los datos de matriculación en las universidades españolas para comparar con los que finalmente se gradúan, la matriculación es similar a la media (47%), el 45% de los menores de 25 años empieza los estudios universitarios en España. Pero en dicho informe de la OCDE se menciona que la tasa de graduados se aleja bastante de la media (38%) de los países datados, siendo del 32% de los estudiantes españoles los que se gradúan.

El sistema de orientación vocacional está descuidado en España con respecto a otros países. Gutiérrez et al., en un estudio realizado en 2020, concluyeron que sólo el 38% de los estudiantes consideraban útil la orientación obtenida en los cursos de secundaria con vistas a sus estudios superiores. Por lo que el 62% del alumnado no había recibido ningún tipo de orientación ni académica, ni vocacional, ni profesional; o la percepción de esta era negativa. Algunas de las limitaciones o necesidades de mejora se centran en extender e implantar la orientación académico-vocacional en todos los centros escolares, y revisar los itinerarios para modificar esa percepción negativa del alumnado (Gutiérrez et al., 2020). Incluir las TICs en estos procesos formativos, puesto que los rápidos avances y la diversidad de recursos, optimizan tanto la tarea del orientador como la comprensión del estudiante (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017 a; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017 b). Y por último lo más importante, abordar la toma de decisiones de los alumnos con una clara orientación, ya que ese porcentaje que no recibe o recibe una mala orientación en sus centros escolares después toma decisiones basadas en información dudosa o errónea. Lo que provoca insatisfacción en sus estudios posteriores, no saber la razón de la elección profesional, y esto lleva al abandono universitario y la desmotivación (Bernardo et al., 2015; Certero et al., 2017).

El factor más influyente es el autoconocimiento, la adolescencia es una etapa complicada para este proceso. Conocerse a sí mismo, sus intereses, preferencias, objetivos y necesidades; es fundamental para descubrir y formar la identidad vocacional y por ende su futuro profesional (Klonek et al., 2016; Taracena-Castellví., 2019). Las personas se encuentran en constante evolución, aquello que se siente, cree, desea, sueña o teme; se transforma a medida que pasa el tiempo. Por esta razón, el proceso de orientación vocacional debe comenzar con un profundo ejercicio de autoconocimiento constante, para que el alumno tome conciencia de quien es y qué aspectos propios afectarán a sus decisiones académico-profesionales (López., 2018). Dicho entrenamiento de observación brinda a los jóvenes la capacidad para discernir entre los aspectos de su personalidad inmutables y aquellos que solo formaron parte de una etapa vital. Siendo capaces de identificar la vocación de otros deseos pasajeros.

Aquellos jóvenes que reciben orientación vocacional son más positivos y seguros ante las perspectivas de futura empleabilidad. Ya que disponen de estrategias y son prácticos (Gunawan et al., 2021). Dando lugar a una gran motivación en sus elecciones (Fejes et al., 2020). Aspecto que se presta a un profundo análisis, debido a que la mayoría de los estudiantes se decide por una carrera u otra en función del prestigio o expectativas económicas. Pasando a segundo plano la elección por motivos de desarrollo personal y altruismo. Predominando las elecciones de futuro que no tienen en cuenta la vocación (García-Ripa., 2018).

En relación con el marco legislativo y la normativa en la que se encuadra la orientación vocacional y profesional el gobierno español ha redactado y publicado en el BOE (Boletín oficial del estado) varias leyes. La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, incluye como un

derecho de los alumnos recibir orientación educativa y profesional. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se establecen las funciones fines y contenidos imprescindibles en la orientación. Y esta norma se actualiza con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, incorporando aspectos como la perspectiva de género. Al mismo tiempo cada una de las Comunidades Autónomas tiene normas y disposiciones propias, además de planes concretos y recursos elaborados por cada comunidad (La Orientación Profesional en las Comunidades Autónomas).

Sobre las políticas, normas, disposiciones y planes en el resto de Europa además de otros continentes en 2004 se creó el Centro Internacional para el Desarrollo Profesional y las Políticas Públicas (ICCDPP) donde se recopilan los estudios y legislaciones más actualizadas en este ámbito (Cedefop et al., 2021). Proyecto creado por la OCDE, el Banco Mundial, la Comisión Europea, asociaciones profesionales internacionales como AIOSP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía) y funcionarios de diversos países. Debido a que por medio de revisiones de políticas internacionales observaron que los vínculos entre las políticas de educación, formación, empleo e inclusión social y los servicios de orientación profesional convendría que se fortalecieran en muchos países y regiones del mundo. Y gracias al apoyo de algunas organizaciones internacionales se estableció este Centro como punto focal para compartir ejemplos de estrategias nacionales, legislación, políticas y evaluaciones de políticas. Con la finalidad de beneficiar internacionalmente a la educación y la orientación vocacional y profesional (ICCDPP, 2015).

### ***Justificación de la estructura presentada***

La estructura de la presente revisión bibliográfica se organiza en primer lugar los apartados imprescindibles de cualquier estudio, el resumen y los objetivos. Seguidamente para contextualizar encontramos el análisis de la situación actual y el motivo del interés del estudio. A continuación, la explicación de la metodología que se lleva a cabo.

Y finalmente la estructura en capítulos de las diversas partes del estudio. Primero se abarca la definición de los conceptos y las diferencias entre estos. Después se mencionan los diferentes factores que influyen en la orientación vocacional de los alumnos. A continuación, se recogen escalas e instrumentos actualizados para guiar a los adolescentes en su discernimiento vocacional y profesional, añadiendo las TICs. Por último, observamos que formación existe para padres, profesores y alumnos en la orientación vocacional.

### ***Objetivos***

El principal objetivo de este trabajo es sintetizar las tendencias actuales en orientación vocacional con adolescentes, concretamente estudiantes de la E.S.O y Bachillerato. Dentro de este objetivo general se concretan una serie de objetivos específicos:

- Analizar la situación actual de la orientación vocacional en adolescentes.

- Recoger las definiciones de vocación y orientación vocacional, así como las diferencias entre orientación vocacional y profesional.
- Analizar los factores que se están teniendo en cuenta a la hora de realizar la orientación vocacional de los alumnos de la E.S.O y Bachillerato.
- Valorar las escalas vocacionales más comunes en la actualidad.
- Analizar experiencias de formación para profesores, padres y alumnos que se llevan a cabo en el ámbito de la orientación vocacional.
- Realizar una propuesta de orientación vocacional que atienda todos los factores y dimensiones requeridos, y que a su vez sea viable para implementarlo con éxito

### **Metodología**

El presente estudio se clasifica como una revisión bibliográfica, iniciando con una revisión de literatura general y continuando con una revisión sistemática.

El primer criterio seleccionado para realizar la búsqueda fue el área temática, limitando así los documentos a aquellos referentes a educación, orientación vocacional, orientación profesional. Un criterio clave para limitar la búsqueda fue la población objeto de estudio, los adolescentes alumnos de la E.S.O y Bachillerato.

Al tratarse de una investigación sobre las tendencias actualizadas, la fecha de los documentos revisados se limitó entre 2022 y 2010.

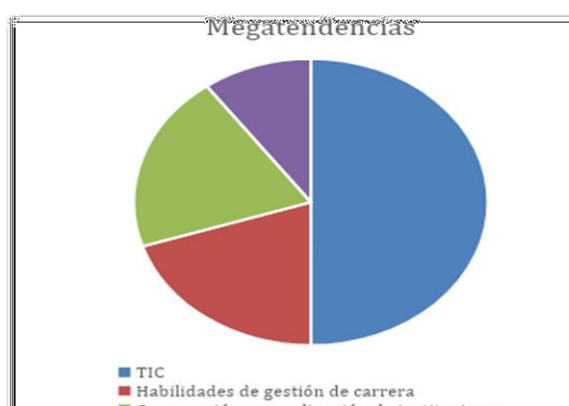
En relación con los tipos de documentos se han revisado artículos originales de revistas científicas y de educación, informes y documentos de organismos oficiales, artículos web, portales web, revisiones. El idioma que predomina en la información revisada es el español y el inglés en proporciones similares, aunque también hay documentación en portugués.

El procedimiento de recuperación de la información fue vía online, a través de publicaciones en internet de las revistas y en las bases de datos. Scopus, Science Gate, Google Académicos, Dialnet, ResearchGate y Web of science son las bases de datos en las cuales se ha obtenido la información. De las bases de artículos de revistas como International Journal for Educational and Vocational Guidance, Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, Revista Española de Orientación y Pedagogía, European Educational Research Journal.

## **1. Análisis de la situación actual de la orientación vocacional**

Actualmente cada país, región y ciudad tiene sus propias políticas de orientación profesional, siendo muy excepcional la presencia del concepto vocación en ellas. Existen unas tendencias o “Megatendencias” como menciona Zelloth et al. (2020) en el informe de ETF (European Training Foundation). Como se muestra en la Tabla 1.

*Tabla 1. Megatendencias.*



La megatendencia más extendida tanto en Europa como en el resto del mundo es el uso de las TIC o Tecnologías de la Información y la Comunicación en los sistemas de orientación profesional. Abarcando este recurso como una herramienta para ayudar a mejorar y desarrollar, desde una perspectiva alternativa. Herramienta administrativa para apoyar, como agente de cambio y agente integrador de la educación, la formación, el empleo y la sociedad (Zelloth et al., 2020). Algunas de las aplicaciones de la TIC en este ámbito son:

- Sistemas digitales de información profesional, a través de los cuales los alumnos, profesores, padres y formadores investigan sobre las carreras y profesiones, obteniendo toda la información relevante.
- Sistemas interactivos web de orientación profesional, permite contactar con profesionales. Usando también herramientas como los chatbots

- Uso de apps, se están desarrollando tanto para informar sobre las opciones de futuro como para que el usuario descubra por medio de cuestionarios sus habilidades y competencias.
- Simuladores de carreras con IA (inteligencia artificial), la mejora y avance de la tecnología está permitiendo que los jóvenes puedan vivir experiencias de diversas profesiones, con el objetivo de una mejor orientación.

Otra megatendencia es la incentivación del desarrollo de habilidades de gestión de carrera. Es decir, las competencias personales como la autorregulación, flexibilidad, bienestar; las competencias sociales como la empatía, comunicación, colaboración; y la competencia de aprender a aprender incluye la mentalidad de crecimiento, el pensamiento crítico y la gestión del aprendizaje (Cedefop, 2020; Sala et al., 2020).

La megatendencia más internacional, fomento de la cooperación y coordinación de las diferentes instituciones encargadas de la orientación profesional. Con esta finalidad se realiza el Simposio Internacional sobre Desarrollo Profesional y Políticas Públicas. Y se creó en 2017 “CareersNet” red del Cedefop para la orientación permanente y el desarrollo profesional, con el objetivo de: proporcionar acceso a evidencia armonizada de prácticas relevantes promoviendo su transferencia y adaptación; facilitar el análisis comparativo internacional y nacional de los sistemas e iniciativas nacionales; apoyar a los países en el desarrollo de políticas nacionales, promover la coordinación entre el apoyo social y la orientación y ofrecer formación de profesionales para los servicios de forma integrada y holística (CareersNet, 2019).

Y la última megatendencia propuesta es, remarcar la importancia del papel de las familias en las elecciones profesionales de los jóvenes. Se distingue entre orientación formal (impartida por los orientadores), y la informal (la que ofrecen las familias, compañeros de trabajo o estudio, amigos) la cual está cobrando más importancia. Por ello resulta clave diseñar y llevar a cabo actividades orientadoras en las que puedan participar las familias, para poder adquirir información y conocimientos útiles y así apoyar las elecciones de sus hijos e hijas. (Cedefop, 2020).

En España se han realizado varios estudios, pero no en los últimos años. ¿No interesa la orientación vocacional o simplemente no se han financiado proyectos?, ¿no recibe apoyos la

orientación vocacional, se considera una pérdida de tiempo o las revistas publican solo proyectos de otros países? Respecto a estas hipótesis llama la atención que por una parte exista una necesidad profunda de orientación y por otra no se esté investigando en el ámbito nacional este tema. Aun así, existen investigaciones con población española.

Segura et., al (2017) llevaron a cabo una investigación cualitativa en alumnos españoles entre 14 y 16 años. Tras el análisis se observó la necesidad de los alumnos en etapa secundaria de que se les ofrezca más información sobre el mundo laboral y sus constantes cambios. También destaca la necesidad de trabajar el desarrollo de la madurez vocacional, mayor implicación y recursos que ayuden a los adolescentes a conocerse mejor, conocer sus capacidades y limitaciones. Es apremiante planificar y elaborar más itinerarios para formar y orientar vocacional y profesionalmente.

Estas conclusiones se relacionan con el estudio publicado por la AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía), realizado entre 2012 y 2013, con una muestra de

13.000 jóvenes en el "Salón de Orientación Universitaria UNITOUR". Se observó que más del 40% de los alumnos escogen sus estudios por vocación. Además, aproximadamente el 23% repetirían la selectividad para subir la nota y poder elegir la profesión de forma vocacional. (AEOPweb., 2013)

Al observar las tendencias de evolución en esta área hay que mencionar países como Estonia. Anteriormente sumergido en un sistema fragmentado y desigual, donde la orientación profesional y vocacional estaba influenciada por la zona en la que vivías, pues los responsables eran entes privados. Y en la actualidad los servicios de orientación profesional son proporcionados por dieciséis centros de orientación juvenil ubicados en todos los condados. Los centros operan dentro de un sistema unificado y adoptando procedimientos y estándares comunes en un intento por asegurar la calidad (Strengthening Career Guidance in Estonia, 2019)

En Reino Unido existe desde 2012 "National Careers Service" o el Servicio Nacional de Carreras. Servicio de carreras financiado con fondos públicos para adultos y jóvenes, mayores de 13 años, en Inglaterra. Brindan información, asesoramiento y orientación para ayudar a tomar decisiones sobre oportunidades de aprendizaje, capacitación y trabajo. También



informan a padres, profesores, empleadores, entrenadores y asesores para apoyar a otros en su trayectoria (National Careers Service, 2012).

## **2. Cuestiones que resultan imprescindible responder**

Primeramente, hay que abordar el concepto de vocación, que se entiende frecuentemente y que es realmente. Seguidamente qué factores influyen en el discernimiento vocacional de los adolescentes. Cuáles son las herramientas tradicionales, digitales y programas existentes para este fin. Y por último la formación existe para padres, profesores y alumnos en este ámbito.

### **2.1. ¿Qué es la vocación? ¿Y la orientación vocacional? ¿Qué diferencias hay entre orientación vocacional o personal y profesional?**

Vocación, según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), se define como un llamamiento o inclinación a un estado, una carrera o una profesión (Asale., 2021). Además, se puede entender desde el concepto religioso o el término psicológico.

En la RAE la primera definición de vocación es “Inspiración con que Dios llama a algún estado, especialmente al de religión” (Asale., 2021). “La vocación es un llamamiento mediante el cual Dios destina al hombre a una función o estado determinado” (Tintaya., 2016). Se trata de la elección que Dios hace para cada persona, y a la cual se sienten llamados, de estado de vida o líneas de conducta, y carrera o profesión.

La definición de vocación para la Psicología no se aleja mucho de estos conceptos. Según Tintaya (2016) se trata de una inclinación, predisposición o amor por una profesión o carrera concreta. Para alumnos autores como Bohoslavsky (1978), Vidales (1985) y Cueli (1985), la vocación no es un proceso innato. Se construye por medio de las experiencias, la formación, el contexto, la cultura y todo acontecimiento o vivencia que rodea a cada persona. Y su finalidad es la de satisfacer una necesidad o impulso de autorrealización (Pantoja., 1992). Viendo la relación tan estrecha entre vocación y profesión, se puede observar que es habitual usar los términos de orientación vocacional y orientación profesional como sinónimo. Pero es

necesario destacar que en cuanto a la orientación educativa existen marcadas diferencias entre la orientación vocacional y la orientación profesional o laboral.

El concepto vocacional se refiere a un trabajo u ocupación, remunerado o no. Por el contrario, el concepto profesional se refiere siempre a una ocupación remunerada, y que necesita cualificación para desempeñar la tarea. (Pico., 2020) Existen casos en los que ambos términos coinciden, tener un trabajo remunerado y vocacional.

Esto supone que el asesoramiento vocacional lleva a una elección profesional o laboral. Todo ello de manera objetiva por medio de la evaluación y las herramientas psicológicas; basándose en la personalidad, habilidades intelectuales, hábitos, aptitudes, valores e intereses de cada persona. Por supuesto sin dejar de considerar la realidad laboral del entorno, las aspiraciones y propósitos del alumno, también las expectativas de los padres que deben sugerir sin condicionar, y las necesidades y posibilidades del alumno. Orientando para el mayor éxito posible de dichas aspiraciones. (Peñañiel., 2017).

En cuanto al asesoramiento laboral se concluye que tiene lugar posteriormente a la orientación vocacional, como resultado de esta. Se trata de facilitar recursos y herramientas para un desempeño laboral eficiente y eficaz. También se orienta para el desarrollo de la carrera profesional a lo largo de la vida. (Peñañiel., 2017).

Ahmed y Ahmed (2017) comparan por medio de una metáfora la vida del individuo y su constante evolución incluyendo los cambios de vocación y orientación hacia el futuro. Comparan las capas de una cebolla con las etapas del crecimiento, dibujan la cebolla de la carrera, donde cada capa representa el momento en que cada adolescente sube el siguiente escalón es su carrera; comenzando desde la etapa de crecimiento hasta que finalmente se quita la última capa de la edad de jubilación; para lograr la autorrealización profesional. (Ahmed y Ahmed, 2017).

## **2.2. Factores para tener en cuenta y factores que deben modernizarse. ¿Por qué los alumnos no saben qué hacer?**

Existen una amplia gama de variables y circunstancias que pueden afectar directa o indirectamente a la futura profesión y vocación de un joven. La primera es la etapa del desarrollo en la que se realice el asesoramiento vocacional y se tome la decisión, ya que los adolescentes evolucionan mucho más rápido que los adultos y esto conlleva cambios importantes en poco tiempo. Dos factores indirectos cuya afectación es muy directa pero que no se toman generalmente en cuenta en la orientación vocacional son: la situación económica y el contexto social. Ambos condicionan aspectos de la toma de decisiones por parte de los alumnos (Ducca-Cisneros., 2018).

Además, hay que tener en cuenta las características individuales de cada estudiante. Una variable es la ansiedad por la toma de decisión sobre la elección de carrera. La cual se genera debido a que muchos estudiantes mencionan poseer poca información de aquella necesaria para elegir una carrera (Velarde y González, 2014).

Esto muestra la necesidad de otorgar y facilitar información, adaptada a las diversas etapas educativas, sobre el entorno profesional, académico y social; como recurso para la toma de decisiones. Junto con este factor también se encuentra la variable de indecisión. La falta de información unido al nivel de indecisión, mayor en las etapas de la adolescencia, puede dar lugar a una toma de decisión vocacional poco acertada (Velarde y González, 2014).

Otro factor es la autoeficacia, se trata de una variable predictora, que los alumnos tienen muy presente. Pues si creen carecer de las habilidades para determinada carrera se consideran incapaces de la misma. O viceversa, si consideran que poseen las habilidades para desempeñar la profesión se creerán capaces de ser profesionales de dicha carrera (Velarde y González, 2014).

Cambio de los intereses vocacionales a lo largo del tiempo. Según Martončík et al. (2020), los niños cambian muchas veces de aspiraciones vocacionales. Esto quiere decir que los orientadores deben estar preparados para la posibilidad de un cambio del individuo. Sucediendo esto en respuesta a la vivencia de nuevas experiencias. Por tanto, las nuevas

tendencias mencionadas, los recursos y proyectos que se mencionan más adelante sirven de aliciente para dicho cambio de aspiraciones. Ayudan a los alumnos otorgándoles experiencias sobre diversas carreras y profesiones, abriendo así un enorme mundo de posibilidades. Y para evitar ese factor de indecisión, el orientador o profesional encargado de asesorar vocacionalmente debe guiar al estudiante por medio de esas experiencias y variabilidad aspiracional (Martončik et al., 2020)

Una variable que destacar es el estilo de crianza de los padres. Se ha investigado la relación existente entre los estilos de crianza de los padres con la indecisión vocacional de los adolescentes (Murgo et al., 2018). Concluyendo que los estudiantes con padres autoritarios muestran menos inestabilidad en la elección y consecución de metas. Lo contrario ocurre con los alumnos con padres de estilo negligente los cuales muestran una gran inestabilidad en la elección y consecución de metas (Magalhães et al., 2012).

En relación con el ámbito social influyen en la decisión de su yo futuro, las propias expectativas del alumno, así como las expectativas del entorno que le rodea. Familia, maestros, amigos, etc., ponen sus expectativas de un futuro ideal para ese alumno, condicionando su actuación y dando lugar a emociones negativas y estrés cuanto más cerca está la decisión vocacional de los jóvenes, todo por no decepcionar a su entorno. Y también están las propias expectativas, esas metas u objetivos que los estudiantes se creen capaces de alcanzar, esto puede generar autoconfianza o dar lugar a estrés por llegar a cumplirlos (Ulrich et al., 2021). Por último, hay tres variables que se encuentran entrelazadas entre sí y que pueden influir directamente en los adolescentes frente a su vocación. La cultura, los valores y la motivación. Según el contexto donde viva y se haya educado el alumno primaran más unos valores que a su vez motivaran a tomar decisiones hacia un futuro u otro (Jung et al., 2011)

### **2.3. Escalas e inventarios actuales**

En este apartado se realizará una revisión de los instrumentos más actuales utilizados en psicología para la orientación profesional y vocacional.

#### **2.3.1 Test tradicionales y estandarizados**

Primero se mencionan las pruebas más tradicionales y estandarizadas, mediante las cuales habitualmente los departamentos de orientación, orientadores y psicólogos guían a los

alumnos. Los datos arrojados por los instrumentos que evalúan los diversos tipos de aptitudes se relacionan con las destrezas, conocimientos y motivaciones de los adolescentes. Estas herramientas sirven para descubrir los puntos fuertes que puedan ser útiles en la orientación vocacional y profesional.

BAT-7 o Batería de Aptitudes de TEA, es un instrumento que evalúa las aptitudes más relevantes para el ámbito escolar y profesional. Evalúa aptitud verbal, aptitud espacial, atención, concentración, razonamiento, aptitud numérica, aptitud mecánica y ortografía. Así como el estilo atencional, y los tipos de inteligencia fluida y cristalizada (Arribas et al., 2014).

EFAI o Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales, es una batería de pruebas que evalúa aptitud espacial, aptitud numérica, memoria y razonamiento abstracto y verbal. Así como inteligencia (Santamaría et al., 2005).

TEA o Test de Aptitudes Escolares. Instrumento que evalúa la inteligencia entendida como la aptitud para aprender. Explora tres aptitudes escolares fundamentales: verbal, numérica y razonamiento (Thurstone y Thurstone., 2012).

BPR o Batería de Pruebas de Razonamiento. Instrumento que evalúa varios tipos de razonamiento: abstracto, verbal, numérico, práctico, espacial y mecánico. (Elosua et al., 2016).

PMA-R. Aptitudes Mentales Primarias Revisado. Una de las baterías de aptitudes más empleadas por su breve tiempo de aplicación, su alto nivel de validez y la riqueza de la información. Consta de cinco pruebas: verbal, espacial, razonamiento lógico, numérica y fluidez verbal (Luque., 2018).

Además de las aptitudes destacables en cada alumno, también es necesario explorar sus preferencias profesionales o intereses. Teniendo así en cuenta no solo su capacidad sino sus gustos a la hora de realizar un asesoramiento vocacional.

TIPOV o Test de Intereses Profesionales para la Orientación Vocacional, instrumento recomendable para evaluar los intereses profesionales de los alumnos debido a su breve tiempo de aplicación, ser una herramienta muy actualizada, fácil de comprender y aplicar. Principalmente evalúa trece áreas de interés: tecnología, empresa, cálculo, arte, social, música

y artes escénicas, comunicación, humanidades, idiomas, naturaleza, salud, leyes y ciencias básicas. (Carrasco et al., 2021).

CIV-M o Cuestionario de Intereses Vocacionales Modificado. Última versión del instrumento Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado o CIP-R. (Fogliatto et al., 2003). Esta herramienta evalúa los intereses profesionales y vocacionales de los alumnos según las quince áreas siguientes: humanístico-cultural, construcción, económica-administración, biosanitaria, cálculo, artístico-plástico, bioagropecuaria, lenguas extranjeras, artístico-musical, comunicación social, geoastronómica, jurídico-política, fisicoquímica, asistencial- educación, tecnología-marítima. Además, recoge datos sobre la eficacia percibida por los sujetos en varios ámbitos: Autoeficacia Lingüística, Autoeficacia Matemática, Autoeficacia Espacial, Autoeficacia Emocional y Autoeficacia Corporal (Durán-Aponte, 2020).

EXPLORA. Cuestionario para la Orientación Vocacional y Profesional cuyo objetivo es ayudar a los adolescentes a identificar qué áreas profesionales se adaptan mejor a sus intereses, habilidades y características personales. Se centra en seis ámbitos profesionales asociados a su vez a un conjunto de creencias, metas, valores, estilos de resolución de problemas, etc. Dichos ámbitos son: técnico-manual, científico-investigador, artístico-creativo, social-asistencial, empresarial-persuasivo y oficina-administración (Martínez-Vicente et al., 2013)

Cuestionario	VARIABLES	Orientación
BAT-7	Aptitudes: verbal, espacial, atención, concentración, razonamiento, numérica, mecánica y ortografía. Estilo atencional, inteligencia fluida y cristalizada	Aptitudes
EFAI	Aptitud espacial, numérica, memoria y razonamiento abstracto y verbal. Inteligencia	Aptitudes
TEA	Aptitud: verbal, numérica y razonamiento. Inteligencia	Aptitudes
BPR	Razonamiento: abstracto, verbal, numérico, práctico, espacial y mecánico	Aptitudes

PMA-R	Aptitud: verbal, espacial, razonamiento lógico, numérica y Aptitudes fluidez verbal
TIPOV	13 áreas de interés <span style="float: right;">Intereses</span>
CIV-M	15 áreas de interés y Autoeficacia (Lingüística, Matemática, Interés Espacial, Emocional y Corporal)
EXPLORA	6 ámbitos: técnico-manual, científico-investigador, artístico-Intereses creativo, social-asistencial, empresarial-persuasivo y oficina- administración

### 2.3.2 Test, herramientas y recursos TICs

A continuación, se realiza un repaso de pruebas, herramientas, recursos y app, pertenecientes al mundo de las TICs. Se trata de los nuevos avances e investigaciones en el ámbito de la orientación vocacional.

Existe una amplia gama de Apps para el teléfono móvil, Cjuno et al., (2017) hace una revisión llegando a la conclusión de que en las aplicaciones de orientación vocacional predominan idiomas como el español, el inglés y el portugués. Estas aplicaciones suelen ser gratuitas para el usuario y están desarrolladas para Android, lo que aumenta su accesibilidad. Se pueden encontrar *apps* de test sobre variables como la inteligencia y la personalidad. En la Facultad de Tecnología de la Información de la Universidad de Strathmore Nairobi, se realizó un estudio sobre la situación actual de la orientación vocacional y los profesionales encargados de esta tarea, concluyendo que la solución para asesorar mejor a los alumnos era elaborar una aplicación móvil que les ayudará a comprender mejor su personalidad y lo que implican las diferentes carreras (Too, 2017).

También se han desarrollado apps sobre los hábitos de estudio, y por supuesto aquellas que se denominan “test vocacional” donde los alumnos pueden obtener información de las carreras, salidas laborales, profesiones; además de observar sus inclinaciones (Cjuno et al., 2017). Como es el caso de “SOE: Sistema de Orientación Estudiantil”. Una aplicación creada y desarrollada por Kuz et al (2019), en Argentina. Fue creada para proporcionar a los futuros

estudiantes de la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional La Plata toda la información sobre los estudios que allí se ofertan. Además de incluir un test vocacional que les ayudará a descubrir sus inclinaciones profesionales y académicas. Destaca el software intuitivo y fácil de utilizar con el que está diseñado. Y aunque se trata de un caso concreto de una universidad en particular, es un gran ejemplo de cómo mejorar la orientación de los alumnos hacia el ámbito académico y profesional sin dejar de lado la vocación.

Los avances en cuanto a Software que ayuden al alumnado en su discernimiento vocacional y profesional son muy amplios. La Fundación Bertelsmann que desde hace 25 años está abogando por cuidar el futuro de los jóvenes, ha diseñado una plataforma de orientación vocacional para nativos digitales "My Way Pass"(My Way pass: Una plataforma de orientación vocacional para nativos digitales, 2016). Sitio web o plataforma online que puede incluirse como recurso en el POAP (Plan de orientación académico y profesional) de los centros escolares. Consiste en hacer reflexionar al alumnado y ofrecer una serie de experiencias que les guíen en el descubrimiento de sí mismos y su vocación de futuro. Todo esto por medio de la realización y resolución de misiones y tareas.

El caso más reciente del desarrollo de un Software es el sistema de orientación profesional SORPRENDO (Romito et al., 2020) introducido en la etapa de secundaria de los colegios italianos. Herramienta digital para explorar los intereses, preferencias y habilidades; descubriendo la variedad de caminos a los que se puede optar. Incluye una completa base de datos con un registro de 450 posibles trayectorias profesionales, en diversas áreas. Una vez que el alumno crea una cuenta, el trabajo de búsqueda y uso de la plataforma es totalmente automática, de tal forma que los adolescentes pueden conocer e investigar todo lo que les interese sobre su futuro.

Dentro de las nuevas tecnologías aparece un recurso mucho más novedoso que las apps antes mencionadas. La realidad aumentada es una herramienta con aplicación en multitud de campos, y la orientación profesional se incluye en ellos. Shepiliev et al., (2021) desarrollaron un programa de realidad virtual y aumentada, de tal forma que los alumnos lo pudieran usar en sus propios dispositivos electrónicos. El programa se basaba en una serie de misiones y los usuarios iban resolviendo las tareas utilizando la realidad aumentada. La propuesta de estos autores es utilizar esta herramienta para que los alumnos tengan experiencias que les guíen en su futuro laboral.



Por último, mencionar herramientas informáticas para ayudar a los orientadores en la tarea de un correcto asesoramiento vocacional de los adolescentes. Esbrí (2007) analiza HIA (Herramienta Informática para el asesoramiento) herramienta informática en un entorno web que permite al orientador diseñar y distribuir sus instrumentos o cuestionarios, que al ser cumplimentados por los estudiantes podrá corregirlos y realizar valoraciones que a su vez el alumno recibirá un feedback en la misma plataforma. Una aplicación para el móvil similar se realizó en la Universidad de Strathmore Too, F. (2017).

Herramienta TIC	Variable	Uso en Orientación
App (“SOE: Sistema de Orientación Estudiantil”)	Test vocacionales, hábitos de estudio y personalidad	Conocerse y conocer las profesiones
Software (“My Way Pass”, SORPRENDO)	Intereses, habilidades y preferencias	Opciones de futuro según las habilidades e intereses
Realidad virtual y aumentada	Explorar intereses y habilidades	eExperiencias para orientar
HIA (Herramienta Informática para el asesoramiento)	Soporte para los orientadores	El orientador diseña y distribuye sus instrumentos o cuestionarios

### 2.3.3 Proyectos y programas

Por último, este apartado también incluye proyectos y programas realizados en España y Europa, cuya finalidad ha sido fomentar los estudios vocacionales.

Masterchem, en Murcia, es un proyecto llevado a cabo por la Universidad de Murcia (UMU) cuya finalidad es fomentar las vocaciones científicas (MasterChem, el nuevo proyecto de la UMU para fomentar las vocaciones científicas entre los jóvenes, 2019). Concurso

formativo que toma el nombre del éxito televisivo y culinario Masterchef. Destinado a jóvenes entre seis y dieciocho años, que tras inscribirse y conformarse los grupos avanzan por distintas etapas realizando talleres y experimentos. Se trata de mejorar la educación científica del alumnado por medio del ocio. Presentando a los más pequeños la importancia de la ciencia en su día a día. Los profesores que participan junto con sus alumnos reciben una formación además de la oportunidad de acercarse al mundo de la química y compartir con expertos en la materia. (Masterchem IV - UCC+I, 2021).

La Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud Monterrey (México) lleva a cabo un proyecto centrado en el aprendizaje activo llamado “Semana de los Tópicos”. Está dirigido principalmente a alumnos de bachillerato, con el objetivo de ayudar a los jóvenes a encontrar su vocación profesional mediante la vivencia de experiencias académicas con la participación en las áreas como ingeniería, negocios, arquitectura, medicina, etc. Se lleva a cabo en los 26 campus de la universidad, con un total 220 tópicos o actividades temáticas, en donde 7.570 alumnos de secundaria exploran 9 carreras y 8 trayectorias profesionales (Rodríguez & Rodríguez, 2017). Algunas de las actividades, centradas en medicina, realizadas son: clases magistrales impartidas por médicos especialistas y profesores, y talleres basados en la formación de diferentes habilidades impartidos por los médicos del Servicio Social, entre los que destacan talleres de primeros auxilios, habilidades quirúrgicas básicas, toma de signos vitales y exploración básica de un paciente. Los estudiantes experimentan lo que hace un estudiante de medicina y a la vez desarrollan competencias aplicables en la vida diaria, buscando así orientarlos en su vocación profesional (Flores Meléndez et al., 2020). Estas actividades vocacionales dirigidas a estudiantes de secundaria pretenden brindarles una idea de la realidad detrás de sus metas. Y, en consecuencia, tienen la oportunidad de explorar sus aptitudes y su voluntad de adaptarse a un estilo de vida exigente como es en este caso la medicina. Este programa vocacional, con un diseño de tutoría en cascada, ayudó a solidificar su intención de dedicarse a la medicina, y el estudio pudo identificar un alto sentido de satisfacción con su decisión más adelante (Quiroga-Garza et al., 2020).

Un programa similar con una orientación más personalizada y enfocada en las fortalezas de los alumnos se lleva implantando en Baviera (Alemania) desde 2010. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), subvenciona y apoya este proyecto. El objetivo de BOP (Baviera Orientation Programme) es dar a los estudiantes

una idea de una amplia gama de profesiones, evitando los estereotipos de género. También tiene como objetivo informar a los estudiantes sobre su potencial para que desarrollen una idea de qué profesiones pueden ser más adecuadas para ellos. Consta de dos partes:

- Análisis en profundidad del potencial del alumno: evaluación de 2 días durante los cuales se observa sistemáticamente a los alumnos de acuerdo con sus habilidades personales, sociales y metodológicas. Luego del análisis, se lleva a cabo una discusión de retroalimentación a la que también se invita a los padres de los alumnos.
- Dos semanas de jornadas de taller: los alumnos reciben un cuestionario de 125 preguntas, con el fin de autoevaluar sus competencias. Los proveedores deben ofrecer al menos cinco áreas profesionales/vocacionales diferentes, de las cuales las clases de la escuela que participan en los días de taller pueden elegir tres áreas, según los intereses de los estudiantes.

Este programa destaca por su orientación práctica, el BOP proporciona a los estudiantes conocimientos prácticos sobre al menos tres profesiones diferentes en el transcurso de dos semanas, y les hace ver dónde se pueden utilizar mejor sus habilidades. Centrándose en las fortalezas en lugar de las debilidades, empoderando así a los estudiantes y darles una perspectiva diferente a la que experimentan en la escuela. Análisis y actividades fuera del centro brinda a los estudiantes la oportunidad de demostrar quiénes son ellos mismos, fuera de sus “roles” en el aula. El tiempo fuera de la escuela también es muy motivador para que los estudiantes participen activamente y se considera un “punto culminante” (BOP: Vocational orientation programme, offered at vocational training centers, 2017).

Con una idea similar se creó el proyecto “Campus Promete”, realizado por la Fundación Promete en Madrid, Navarra y La Rioja. Se trata de 5 días donde participantes de entre 8 y 18 años realizan un proyecto personal, acompañados de forma personalizada por un equipo educativo de coaches y profesionales de cada área. Concretamente ocho: La Palabra, Música, Arte y Diseño, Artes Escénicas, Artes Audiovisuales, Vida y Naturaleza, Ciencia y Tecnología y Persona y Sociedad. Los alumnos se guían por sus intereses y es una herramienta experiencial perfecta para discernir vocaciones. (Campus Promete, un campamento único para el encuentro vocacional y el desarrollo personal, 2016).

En España se ha lanzado el proyecto Orientadero, una plataforma de contenidos pensada para ayudar a estudiantes de 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato en su elección de futuro. Artículos, consejos, vídeos, test o rankings. Esta plataforma proporcionará a los estudiantes una visión panorámica de su futuro mostrándoles no sólo las opciones académicas y profesionales, sino, también, las claves para identificar y trabajar valores como la motivación, la responsabilidad, la solidaridad y la vocación de servicio. Este proyecto está avalado por la universidad CEU. Buscando inspirar, educar y entretener, dotando de las mejores herramientas. Técnicas de estudio o cómo aprovechar el tiempo, conocer cómo son los procesos de matriculación de una Universidad, las titulaciones con mejor salida laboral o cómo son las movilidades internacionales son algunos de los contenidos. Con un área 'El Preguntadero', por la que un equipo de expertos en educación y psicopedagogos dará respuesta a todas las consultas. En el 'Área de Orientadores' se incorporan también recursos y comunicaciones específicas para los orientadores (El Orientadero - Una comunidad hecha a tu medida, 2022).

El Ministerio de educación y formación profesional español, ha creado un portal informático para la comunidad de orientadores. El cual reúne la información relevante y actual sobre los recursos y programas para mejora de la labor orientadora, tanto en el ámbito educativo como de empleo. La web incluye detalles sobre la orientación profesional en las diferentes Comunidades Autónomas, recursos, publicaciones, organismos y redes, así como una agenda en la que se anuncian los eventos de interés para los profesionales del sector. Y además se anima a los orientadores a compartir sus prácticas y proyectos (Euroguidance España, 2021).

### **2.4. Formación para profesores, padres y alumnos**

Tras realizar un recorrido por los diversos recursos existentes para la orientación vocacional en los adolescentes, también es necesario concretar los recursos formativos para padres, profesores y alumnos.

#### 2.4.1 Formación para padres

La Comisión Europea financia desde 2008 un proyecto, llamado "PARENTS", dentro de la iniciativa de Aprendizaje Permanente (Programa Long Life Learning Grundtvig). Con el objetivo de abordar el problema sobre la formación de padres y madres de los adolescentes a la hora de orientar a sus hijos en los estudios y opciones futuras (Campos et al., 2008).

Una guía con el mismo objetivo ha sido publicada por La Fundación Bertelsmann, "¿Cómo orientar profesionalmente a tu hijo?". Planteando qué deben saber los padres y cómo deben actuar para acompañar la orientación académico-profesional-vocacional de sus hijos Fundación Bertelsmann (2022).

#### 2.4.2 Formación para profesores

La principal formación es por medio de cursar un máster de orientación educativa, por medio de talleres y charlas impartidas por los propios departamentos de orientación de los centros educativos. La Fundación Bertelsmann junto con Telefónica Educación Digital organizan una serie de MOOC (Masivos Online Abiertos y Gratuitos) "El profesor como aliado en la orientación profesional", a través de la plataforma de innovación educativa ScolaTIC. Dirigidos a los profesores que ofreciendo contenido teórico y práctico sobre orientación vocacional y profesional para jóvenes (MOOC 'El profesor como aliado en la orientación profesional' de la Fundación Bertelsmann, 2016).

La Fundación Bertelsmann también ha desarrollado un modelo de referencia para la orientación, Xcelence. El modelo está basado en estándares internacionales y define 10 claves que los centros deben cumplir para ofrecer un sistema de orientación de alta calidad. De tal forma que ayuda a través de una autoevaluación a los centros a conocer el estado real en el que se encuentra la orientación en sus aulas. Recibiendo al término de la evaluación un informe detallado que permita establecer prioridades y mejorar la orientación (Xcelence, 2020).

La Comunidad de Madrid dispone de Centro de Información y Asesoramiento Universitario (CIAU) y en su página web incluye una serie de recursos dirigidos a los profesores y los padres. Donde se encuentran video, documentación, guías y cuadernos de orientación, información sobre las ofertas educativas, etc....Incluyendo un apartado específico para orientadores (#CIAU\_ORIENTA. Orientación académico-profesional, 2022).

#### 2.4.3 Formación para alumnos

El principal recurso que los alumnos pueden utilizar para discernir su futuro es el planteamiento de un proyecto de vida. Se trata de una actividad que se plantea normalmente desde el departamento de Orientación, aunque la realizan autónomamente los alumnos.

Existen una serie de centros formativos que ofrecen una orientación personalizada para que los alumnos encuentren su vocación de futuro (VOCACIONA, 2018) (Futureo, 2022).

Muchos centros educativos incluyen en sus páginas web recursos y herramientas que los alumnos pueden utilizar como guía. Como es el caso del AMPA del colegio San Agustín de Guadalix en Madrid (Rosa, 2021). También existen una página web que además publica una revista en papel "Y ahora qué", donde los estudiantes encontrarán todo tipo de información necesaria para guiará su siguiente paso académico-profesional (Y Ahora Qué | Carreras, Selectividad, Dónde Estudiar, Notas de Corte, 2022).

### **3. Conclusiones**

#### **3.1. Aportes de la investigación**

Antes de finalizar, y tras el recorrido realizado por las tendencias más actuales en el ámbito de la orientación vocacional. Hay que destacar la conclusión de la imperante necesidad de modernización de los planes vocacionales en los centros escolares. Como se ha relatado en los últimos apartados existen y se van consolidando una gran variedad de herramientas y recursos para una orientación de calidad. Y para ello es necesario formar a los alumnos, los profesores y los padres. Teniendo muy en cuenta que se trata de un proceso muy personalizado y por tanto influyen variables muy diferentes para cada alumno. Sobre todo, abrir el abanico dentro de los planes de orientación vocacional, para abarcar no sólo el futuro trabajo de los estudiantes sino un proyecto de vida motivado y vocacional. Incluyendo y actualizando tanto las herramientas objetivas de medición como los recursos digitales o aquellas experiencias enriquecedoras para los estudiantes. De tal forma que puedan descubrir aquello que realmente quieren ser de mayores.

#### **3.2. Limitaciones del estudio**

En cuanto a las limitaciones de este estudio, hay que destacar la falta de accesibilidad a los programas de orientación vocacional de muchos centros educativos, así como la escasa publicación de proyectos innovadores en el ámbito español. La mayoría de las referencias encontradas corresponden a otros países europeos y otros continentes. Lo cual limita la generalización de los datos recogidos a las tendencias en el ámbito internacional.

También la gran variedad de proyectos privados en curso, que no se dan a conocer suficiente como para modernizar y digitalizar los programas de orientación académico- profesional-vocacional, y la falta de conocimiento de nuevos caminos laborales tanto por parte de los alumnos como de los profesionales.

### 3.3. Propuestas de líneas de investigación futura

Una línea futura de investigación que se plantea es comprobar la eficacia de los nuevos proyectos, programas y herramientas digitales que actualmente se están poniendo en práctica. Observando si mejora la guía y apoyo en el proceso de discernimiento vocacional en los estudiantes de la ESO y Bachillerato.

Además de una mayor profundización y búsqueda en cuanto a la formación existente sobre orientación vocacional, académico y profesional para alumnos, padres y profesores; incluyendo también la de los orientadores.

## 4. Bibliografía

AEOPweb. (2013). El 23% de los estudiantes repetiría la selectividad para subir su nota y el 43% señala que escoge sus estudios por vocación. *AEOP*. Recuperado a partir de <https://aeopweb.wordpress.com/2013/06/04/el-23-de-los-estudiantes-repetiria-la-selectividad-para-subir-su-nota-y-el-43-senala-que-escoge-sus-estudios-por-vocacion/>

Ahmed, S. y Ahmed, A. (2017). Career Onion: Peeling off the layers for Occupational Preferences and Career Aspirations. *Revista Internacional de Excelencia en la Gestión*, 8 (3), 1023-1032. doi: 10.17722 / ijme. v8i3.904

Álvarez-Pérez, P.R., y López-Aguilar, D. (2017) Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa “Universitarios por un día”. *RIDU Revista d’Innovació Docent Universitària*, 9, pp. 26-38.

Álvarez-Pérez, P.R., y López-Aguilar, D. (2017) Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), pp. 48-71.

Arribas, D, Santamaría, P, Sánchez-Sánchez, F, y Fernández-Pinto, I (2014). BAT-7. Batería de Aptitudes de TEA (b) Teaediciones.com. Recuperado el 8 de noviembre de 2021, de <https://web.teaediciones.com/BAT-7--BATERIA-PARA-LA-EVALUACION-DE-APTITUDES.aspx>

Asale, R. (2021). vocación | Diccionario de la lengua española. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado a partir de <https://dle.rae.es/vocaci%C3%B3n>

Bernardo, A., Cerezo, R., Núñez, J.C., Tuero, E., Esteban, M. (2015) Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, pp. 63-84.



BOE.es - BOE-A-1985-12978 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (s/f). Boe.es. Recuperado el 30 de enero de 2022, de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

BOE.es - BOE-A-2006-7899 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s/f). Boe.es. Recuperado el 30 de enero de 2022, de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

BOE.es - BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s/f). Boe.es. Recuperado el 30 de enero de 2022, de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Bohoslavsky, R. H. (1978). Orientación vocacional: La estrategia clínica. *Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires*.

BOP: Vocational orientation programme, offered at vocational training centres. (2017) CEDEFOP. Recuperado a partir de <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet->

[toolkit-tackling-early-leaving/resources/bop-vocational-orientation-programme-offered](#)

Campos, M. G., Malmierca, M. J. R., Mosquera, J. M. A., & Tobío, J. G. (2008). Proyecto PARENTS: Formación a padres y madres para la orientación vocacional y profesional de hijos/as adolescentes. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (12).

Campus Promete, un campamento único para el encuentro vocacional y el desarrollo personal. (2016). Fundación Promete. <https://www.promete.org/campus-promete-un-campamento-unico-para-el-encuentro-vocacional-y-el-desarrollo-personal>

Carrasco, E., Zuñiga, C., y Asún, R., (2021). Diseño y Validación Inicial del Test de Intereses Profesionales para la Orientación Vocacional (TIPOV) en Estudiantes Secundarios de Chile. *Psykhé* (Santiago), 30(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2018.22221>

CareersNet. (2019). CEDEFOP. Recuperado a partir de <https://www.cedefop.europa.eu/en/networks/careersnet>

Cedefop, European Commission, ETF, ILO, OECD, UNESCO. (2021). Investing in career guidance. Publications Office of the EU

Cedefop (2020). Note on lifelong guidance and the Covid-19 pandemic: Responses from Cedefop's CareersNet. Recuperado a partir de [www.cedefop.europa.eu/files/2020\\_05\\_27\\_llg\\_and\\_pandemic\\_cnet\\_b.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/2020_05_27_llg_and_pandemic_cnet_b.pdf)

Cervero, A., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., Núñez, J. C. (2017) Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, pp. 46-49

#CIAU\_ORIENTA. Orientación académico-profesional. (2022, 3 febrero). Comunidad de Madrid. Recuperado a partir de <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/ciauorienta-orientacion-academico-profesional>

Cjuno, J., & García, T. D. P. G. (2017). Aplicaciones móviles de Orientación Vocacional para celulares con tecnología Android. In *Crescendo*, 8(1), 122-129.

Cueli, J. (1985). *Vocación y afectos*. México D.F.: Limusa.

Ducca-Cisneros, L. V. (2018). Elegir en tiempos revueltos: Orientación vocacional y adolescentes “en riesgo” de exclusión social. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 8(14), 125–146. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i14.7241>

Durán-Aponte, E. (2020). Evidencias de validez del Cuestionario de Intereses Vocacionales Modificado – CIV-M. *Revista de Investigación en Educación*, 18(2), 84–98.

El Orientadero - Una comunidad hecha a tu medida. (2022, 26 enero). El Orientadero.

Recuperado a partir de <https://www.elorientadero.com>

Elosua, P, y Almeida, L. S, (2016). BPR. Batería de Pruebas de Razonamiento. Teaediciones.com. Recuperado el 8 de noviembre de 2021, de <https://web.teaediciones.com/BPR-Bateria-de-Pruebas-de-Razonamiento.aspx>

- Euroguidance España. (2021). | Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado a partir de <https://euroguidance-spain.educacionyfp.gob.es/inicio.html>
- Euro Mundo Global. (2019, noviembre 26). España entre los países con mayor tasa de abandono universitario. *Euro Mundo Global*. Recuperado a partir de <https://www.google.com/amp/s/www.euromundoglobal.com/mvc/amp/noticia/421106>
- Esbrí, J. S., (2007). HIA. Herramienta informática para el asesoramiento. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 305-326.
- Fejes, A., Dahlstedt, M. Choosing one's future? Narratives on educational and occupational choice among folk high school participants in Sweden. *Int J Educ Vocat Guidance* 20, 31–47 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09392-5>
- Flores Meléndez, M., Góngora Cortés, J. J., López Cabrera, M. V., & Eraña Rojas, I. E. (2020). El «Llamado» de la Medicina: uso de nuevos modelos de mentoría para la orientación vocacional. *Educación Médica*, 21(2), 145–148. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.008>
- Fogliatto, H., Pérez, E., Olaz, F., y Parodi, L. (2003). Cuestionario de intereses profesionales revisado. (CIP-R). Análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista Evaluar*, 3(1).
- Fundación Bertelsmann. (2021). Recuperado a partir de <https://www.fundacionbertelsmann.org/nosotros/>
- Fundación Bertelsmann (2022). Manual práctico para padres. ¿Cómo orientar profesionalmente a tu hijo? Recuperado el 8 de abril de 2022, de <http://orientaratuhiijo.com/introduccion/>
- Futureo. Soluciones para orientación académica y profesional (2022). Recuperado a partir de <https://futureo.com/servicios-para-familias/>
- García-Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F., & Riquez, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-10.
- Gunawan, W., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2021). Young adults' perceived future employability: antecedents and consequences. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(1), 101-122.
- Gutiérrez, A. B. B., González, C. G., Fernández-Castañón, A. C., Herrero, E. T., & Galavis, I. A. (2020). En función de la orientación recibida, ¿qué eligen hacer nuestros estudiantes en su futuro próximo? *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (12), 32-41.
- ICCDPP. (2015). *ICCDPP*. Recuperado a partir de <https://www.iccdpp.org/about/>
- Investing in career guidance. Edición Revisada 2021. *CEDEFOP*. Recuperado a partir de <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2227>
- Jung, J. Y., McCormick, J., Gregory, G., y Barnett, K. (2011). Culture, motivation, and vocational decision-making of Australian senior high school students in private schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(1), 85–106.
- Klonek, F. E., Wunderlich, E., Spurk, D., Kauffeld, S. (2016). Career counseling meets motivational interviewing: A sequential analysis of dynamic counselor-client interactions. *Journal of Vocational Behavior*, 94::28-38. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.01.008.

Kuz, A., Giandini, R., y Baldino, G. (2019). SOE: Sistema de Orientación Estudiantil. Test Vocacional como recurso TIC Mobile. *Revista Abierta de Informática Aplicada*, 3(1), 61-70.

La Orientación Profesional en las Comunidades Autónomas. (s/f). Gob.es. Recuperado el 30 de enero de 2022, de <https://euroguidance-spain.educacionyfp.gob.es/orientacion-profesional-espana/orientacion-profesional-ccaaa.html>

López Berber, I. (2018). Un modelo de orientación vocacional para jóvenes de preparatoria basado en el autoconocimiento y sentido de vida.

Luque, T. (2018). PMA-R. Aptitudes Mentales Primarias - Revisado. Teaediciones.com. Recuperado el 8 de noviembre de 2021, de <https://web.teaediciones.com/PMA-R-Aptitudes-Mentales-Primarias---Revisado.aspx>

Magalhães, M. D. O., Alvarenga, P., y Teixeira, M. A. P. (2012). Relationship between parenting styles, goal instability and career indecision with adolescents. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 13. 15-25.

Masterchem IV-UCC+I (2021). Recuperado a partir de <https://www.um.es/web/ucc/proyectos/masterchem-iv>

MasterChem, el nuevo proyecto de la UMU para fomentar las vocaciones científicas entre los jóvenes. (2019). UCC+I. Recuperado a partir de <https://www.um.es/web/ucc-/masterchem-el-nuevo-proyecto-de-la-umu-para-fomentar-las-vocaciones-cientificas-entre-los-jovenes>

Martínez-Vicente, J. M., y Santamaría, P. (2013). Cuestionario para la Orientación Vocacional y Profesional - Orientación Vocacional - Intereses Profesionales - ¿Qué quieres estudiar? - Que carrera elegir. (s/f). Teaediciones.com. Recuperado el 11 de enero de 2022, de <https://web.teaediciones.com/EXPLORA-Cuestionario-para-la-Orientacion-Vocacional-y-Profesional.aspx>

Martončík, M., Babjáková, J., ČUpková, L., Köverová, N., & Kačmárová, M. (2020). Simulation of vocational activities: experimental evidence of (no) changes in vocational interests. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00093-w>

Ministerio de Educación y Formación profesional. (2021). Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2021. Recuperado a partir de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>

Ministerio de universidades (2021). Datos y cifras del sistema universitario español.

Publicación 2020–2021.

MOOC 'El profesor como aliado en la orientación profesional' de la Fundación Bertelsmann. (2016). Telefonicaeducaciondigital.com. Recuperado el 20 de abril de 2022, de <https://www.telefonicaeducaciondigital.com/-/abierta-la-convocatoria-del-mooc-el-profesor-como-aliado-en-la-orientacion-profesional-de-fundacion-bertelsmann>

Murgo, C. S., Barros, L. D. O., y Sena, B. C. S. (2018). Associações entre estilos parentais, interesses e indecisão profissional em estudantes do Ensino Médio. *Psico-USF*, 23, 693-703.

MyWaypass: Una plataforma de orientación vocacional para nativos digitales. (2021). Fundación Bertelsmann. Recuperado a partir de <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/mywaypass-una-plataforma-de-orientacion-vocacional-para-nativos-digitales/>

National Careers Service. (2012). National Careers Service. Recuperado a partir de <https://nationalcareers.service.gov.uk/>

Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. *Educación y ciencia*, 2(6), 17-20.

Peñafiel, J. C. (2017). Orientación Vocacional VS Orientación Profesional. Recuperado a partir de <http://mivocacionprofesional.over-blog.com/2017/07/orientacion-vocacional-vs-orientacion-profesional.html>

Pico, I. (2020). Diferencias entre orientación profesional, vocacional y laboral. *PsicoPico*. Recuperado a partir de <https://psicopico.com/diferencias-orientacion-profesional-vocacional-laboral/>

Quiroga-Garza, M. E., Flores-Marín, D. L., Cantú-Hernández, R. R., Eraña Rojas, I. E., & López Cabrera, M. V. (2020). Effects of a vocational program on professional orientation. *Heliyon*, 6(4), e03860. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03860>

Rodríguez, M., & Rodríguez, M. (2017). Semana de Tópicos: alumnos de PrepaTec exploran la universidad. Tecnológico de Monterrey. Recuperado a partir de <https://tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/semana-de-topicos-alumnos-de-prepatec-exploran-la-universidad>

Romito, M., Gonçalves, C., and De Feo, A. (2020). Digital devices in the governing of the European Education Space: The case of SORPRENDO software for career guidance. *European Educational Research Journal*, 19(3), 204-224.

Rosa. (2021). Recursos de orientación profesional para alumnos y alumnas– Ampa Instituto San Agustín. [Ampaiessanagustin.es](https://www.ampaissanagustin.es/recursos-de-orientacion-profesional-para-alumnos-y-alumnas/). Recuperado el 22 de abril de 2022, de <https://www.ampaissanagustin.es/recursos-de-orientacion-profesional-para-alumnos-y-alumnas/>

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. y Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. Luxembourg: *Publications Office of the European Union*. Recuperado a partir de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientificand-technical-research-reports/lifecomp-european-framework-personal-social-and-learning-learn-keycompetence>

Sanmartín, O. R. (2020). El 22% de los universitarios deja la carrera en el primer año: Baleares y Canarias, donde más abandonan. *ELMUNDO*. Recuperado a partir de <https://amp.elmundo.es/espana/2020/09/09/5f58f57afc6c83c43e8b45a2.html>

Santamaría, P, Arribas, D, Pereña, J, y Seisedos, N, (2005). EFAI. Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales. Teadediciones.com. Recuperado el 8 de noviembre de 2021, de <https://web.teadediciones.com/EFAI-EVALUACION-FACTORIAL-DE-LAS-APTITUDES-INTELECTUALES.aspx>

Segura, S. G., García, M. Á. O., y Siles, F. R, (2017). Desarrollo de la madurez vocacional en adolescentes: difícil reto para la orientación académica y profesional. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 195-216.

Shepiliev. D. S., Semerikov. S. O., Yechkalo. Y. V., Tkachuk. V. V., Markova. O. M., Modlo.

Y. O., Mintii. I. S., Mintii. M. M., Selivanova. T. V., Maksyshko. N. K., Vakaliuk. T. A., Osadchy. V. V., Tarasenko. R. O., Amelina. S.M., and Kiv. A.E. (2021).

Development of career guidance quests using WebAR. *En Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1840, No. 1, p. 012028). Publicación de IOP.

Strengthening career guidance in estonia. (2019). *OECD iLibrary*. Recuperado a partir de <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/619b4b46-en/index.html?itemId=/content/component/619b4b46-en>

Taracena-Castellví, N. (2019). El autoconocimiento como elemento fundamental en la orientación vocacional.

Thurstone. L. L, y Thurstone. T. G, (2012). TEA. Tests de Aptitudes Escolares. Teadediciones.com. Recuperado el 8 de noviembre de 2021, de <https://web.teadediciones.com/tea-tests-de-aptitudes-escolares.aspx>

Tintaya, C. P., (2016). Orientación profesional y satisfacción vocacional. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 45-58. Recuperado en 16 de diciembre de 2021, de

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322016000100004&lng=es&tlng=e](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100004&lng=es&tlng=e)

Too, F. (2017). A Career guidance mobile application based on personality (Thesis). Strathmore University. Recuperado a partir de <http://su-plus.strathmore.edu/handle/11071/5719>

Ulrich, A., Helker, K., & Losekamm, K. (2021). “What Can I Be When I Grow Up?”—The Influence of Own and Others’ Career Expectations on Adolescents’ Perception of Stress in Their Career Orientation Phase. *Sustainability*, 13(2), 912.

Veiga, F. H., y Moura, H. (2005). Adolescents' vocational identity: adaptation of the Occupational Identity Scale (OIS). In International Conference AIOSP 2005: Careers in context: new challenges and tasks for guidance and counseling.

Velarde H. D., y González L. D. (2014). Influencia de factores personales y sociales sobre la certeza vocacional. *Psicumex*, 3(2), 15–32. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v3i2.220>

Vidales, D.I. (1985). Orientación educativa. México D.F.: Limusa.

VOCACIONA (2018, 20 de octubre). VOCACIONA - Escuela de Orientación Vocacional.

Recuperado a partir de <https://escueladeorientacionvocacional.com/quienes-somos/>

Xcelence. (2020). Xcelence. Recuperado a partir de <https://xcelence.es/user/start>

Y Ahora Qué | Carreras, Selectividad, Dónde Estudiar, Notas de Corte. (2022). *Y ahora qué*. Recuperado a partir de <https://yaq.es/>

Zelloth, H., Kadletz, F., & Andrei, A. (2020). International trends and innovation in career guidance.

## **Responsabilidad Social Educativa (RSEdu)**

### **Ranking de centros educativos basado en la responsabilidad social educativa (RSEdu)**

Luis Manuel Martínez Domínguez y Miryam Muñoz Guitart

#### **Resumen**

Este artículo presenta un instrumento de medición creado por el Observatorio de Responsabilidad Social Educativa (RSEdu) que recopila información a través de encuestas virtuales gratuitas con las que medir la RSEdu de los centros educativos públicos y privados de Iberoamérica para que identifiquen sus debilidades y fortalezas, y desarrollen su propio plan de RSEdu. A partir de estos datos se podrá establecer un ranking con los centros más relevantes, para así darles su debido reconocimiento y difundir sus buenas prácticas en responsabilidad social. El instrumento evalúa las materias fundamentales de RSEdu, lo que integra la calidad y la equidad. El instrumento ha sido confeccionado y validado.

**Palabras claves:** Organizaciones educativas; RSC; Comunicación Institucional; Posicionamiento; Reputación; Educación para el Desarrollo Sostenible

## 1. Introducción

Hoy, desde los principales organismos nacionales y supranacionales, se plantean importantes retos para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, poniendo el foco en una educación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2016b, OEI, 2010). Así mismo, se busca un sistema armónico que favorezca la movilidad, el emprendimiento (UE, 2016), el desarrollo económico y social, la empleabilidad de calidad, (OCDE, 2016), afrontar el desafío de formar ciudadanos que vivirán en un futuro de cambio permanente (OEI, 2010; UE, 2016; OCDE, 2016) y la evaluación comparativa de los sistemas como estrategia común de mejora (UNESCO, 2016a). En definitiva, se aspira a que cada ciudadano desarrolle plenamente sus capacidades, viva y trabaje con dignidad, participe plenamente en el desarrollo, mejore la calidad de su vida, tome decisiones fundamentadas y siga aprendiendo (UNESCO, 2000).

Desde esta perspectiva, un *ranking* escolar debería poner en lo más alto a aquellos centros que mejor contribuyan a la igualdad de oportunidades, a la justicia social, a reducir la brecha entre ricos y pobres, al cuidado del entorno ecológico... Sin embargo, los *rankings* escolares existentes mantienen una lógica de tiempos pasados, basada en los resultados académicos y en sus prestaciones para los usuarios (NCES, 2019; NICHE, 2019; U.S. News, 2019; Fraser Institute, 2019; Better Education, 2019; SchoolMarket, 2018).

Entre las críticas que se hacen a los sistemas de clasificación escolares, se podrían destacar las siguientes: 1) que sólo se valoran servicios aplicados con estudiantes y familias ricas y privilegiadas, 2) que los *rankings* son un modo de comercializar la educación, y 3) que los criterios de excelencia tienen una alta correlación con los honorarios que se cobran en los centros, lo que lleva a deducirse que la existencia actual de *rankings* escolares ensancha el hueco entre los ricos y pobres (Spalding, 2013; Liebowitz y Kelly, 2018).

Por otro lado, desde finales del siglo XX, la sensibilidad por la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) en las organizaciones se está abriendo camino en las empresas de casi todos los sectores, que, si bien se hace a un ritmo más lento del deseable, al menos es un aspecto que las empresas tratan de tener en cuenta, aunque sólo sea diseñando un plan estratégico de RSC. Sin embargo, en el sector educativo, la cultura de RSC todavía no ha llegado, al menos con esta denominación y sistematización explícita, si bien, de forma implícita muchos centros la viven de forma destacada, pero, precisamente por no disponer



de recursos para medirla pasa desapercibida y no se valora ni se desarrolla todo lo que se podría.

Ciertamente se han hecho muchos y diversos esfuerzos para evaluar la calidad de las instituciones educativas. Existen agencias de acreditación, guías, sistemas de estratificación, con clasificaciones muy diferentes, pero todas están orientadas a la valoración de la calidad de los colegios, sin tener presente de forma significativa, si esa calidad viene acompañada de equidad y responsabilidad social.

Ante este panorama de falta de visibilidad de los centros educativos socialmente responsables, diversas instituciones se han asociado para crear el Observatorio de Responsabilidad Social Educativa con la intención de subrayar el trabajo socialmente responsable que ya realizan muchos centros sin que se reconozca convenientemente y a su vez, invitar a todos los centros a que sigan mejorando su RSC (Martínez y Porto, 2018).

Existe un amplio consenso internacional, tanto institucional como político, sobre la necesidad de impulsar el avance hacia un modelo de desarrollo sostenible con un amplio consenso en los principios y la responsabilidad social que requieren las organizaciones para garantizarlo (ONU, 2009).

El Desarrollo Sostenible es el paradigma global de las Naciones Unidas que se define como *“desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”*. (Brundtland, 1987).

Naciones Unidas señala cuatro dimensiones del Desarrollo Sostenible: la sociedad, el medio ambiente, la cultura y la economía, interconectadas entre sí. La responsabilidad social de las organizaciones consiste en su compromiso voluntario en maximizar la creación de valor que propicie este desarrollo y minimizar los impactos que pudieran perjudicarlo (UNESCO, 2012).

En este sentido, las instituciones educativas tienen una especial responsabilidad social que podríamos considerar desde tres vertientes (Martínez, 2014):

1. Ejemplaridad en la **dimensión educativa que la responsabilidad social** tiene de suyo y que toda organización debe favorecer, cuanto más una organización que su razón de ser es la educación. Una manifestación de esta dimensión, por ejemplo, podría ser el facilitar el acceso a la educación y el aprendizaje permanente o los miembros de las comunidades donde la organización actúa, proporcionando apoyo y facilidades para ello, cuando sea posible (ISO 26000, 2010).

Como señala Irina Bokova, directora general de la UNESCO *“los beneficios de la educación impregnan todos los ámbitos de la vida desde el momento mismo del nacimiento. Si queremos erradicar la pobreza y el hambre, mejorar la salud, proteger nuestro planeta y construir unas sociedades más incluyentes, resilientes y pacíficas, debemos brindar a toda persona el acceso a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, poniendo especial énfasis en las oportunidades de las niñas y las mujeres. Las pruebas son indiscutibles: la educación salva vidas y transforma vidas; es el fundamento de la sostenibilidad. Por ello, debe haber una colaboración entre todos los sectores del desarrollo para que la educación sea un derecho universal”* (UNESCO, 2014b).

2. Compromiso para **formar en responsabilidad social**. *“El desarrollo de la RSE exige nuevas capacidades y cambios en los valores y los comportamientos. Los*

*Estados miembros pueden desempeñar un importante papel animando a las instituciones educativas a integrar la responsabilidad social de las empresas, el desarrollo sostenible y la ciudadanía responsable en los programas educativos pertinentes, en particular en la educación secundaria y la enseñanza universitaria. Se anima a los centros europeos de enseñanza empresarial a suscribir los Principios de las Naciones Unidas para una Educación Responsable en Gestión”. (Comisión Europea, 2011, p. 15).*

3. La **propia responsabilidad social corporativa** de la institución educativa que, como toda organización, debe vivir en todos los aspectos. Si una institución educativa aplicara sólo algunos de los principios de responsabilidad social prescindiendo de otros, entonces sólo estará realizando acciones de compromiso social, pero no puede decirse que sea socialmente responsable en el sentido amplio del concepto (Llano, 2010).

Estas tres dimensiones de la RSC en las Instituciones educativa es lo que se viene a llamar RSEdu (Martínez, 2014). Con la RSEdu, la institución educativa se enriquece, enriqueciendo a la sociedad, al entorno natural, a la comunidad, a las familias, a los docentes y demás trabajadores, y a los estudiantes que ahí se forman, promoviendo el desarrollo sostenible (ONU, 2016).

El impacto educativo de una institución educativa es un factor importante para valorar su prestigio y eficacia educativa. Desde la óptica del desarrollo sostenible, este impacto no sólo viene determinado por la calidad y el desempeño en las materias escolares, sino también por la equidad y el desempeño en materia de responsabilidad social. El cuidado de este impacto en términos de desarrollo sostenible puede influir positivamente en el prestigio de la institución educativa, en su reputación en cuanto al clima escolar, familiar y laboral, en su capacidad para atraer y retener a los mejores docentes y a familias comprometidas con la educación de sus hijos y sus hijas (Martínez, 2014), lo que propicia un círculo de confianza que repercute en una mejora constante del centro y del entorno social.

Dentro de este marco, la aportación de este artículo consiste en mostrar la validez y la fiabilidad del instrumento de medición de la excelencia de la institución educativa a partir de unos criterios de RSEdu, que no solo considera la calidad, sino también contempla la cohesión interna de sus componentes, la equidad, el impacto positivo en el entorno social y natural de una forma Glocal (Francois, 2015), la calidad de vida de los trabajadores, la transparencia, la proporción de los derechos humanos y en particular su contribución a la consecución de los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) planteados dentro del Marco de Acción 2030 (ONU, 2015)

## **2. Diseño del instrumento para medir la RSEdu**

El diseño del instrumento para medir la RSEdu se ha realizado mediante un juicio de expertos, que “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013, p.14).

Tras ser sometido al juicio de expertos, con el objeto de que el instrumento pueda ser utilizado desde el Observatorio de RSEdu (ORSEdu) para certificar la responsabilidad social de las instituciones educativas y establecer un ranking con las mejores, se muestra

en este estudio que el instrumento de medición goza de validez y fiabilidad como criterios de calidad.

La validez, definida como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Martín Arribas, 2004, p.27), puede referirse al contenido o al constructo.

En cuanto al contenido, la validez cuenta con la garantía de la norma ISO 26000 de la que se extraen las materias e indicadores de la responsabilidad social que se pretende medir. “Esta Norma Internacional se ha desarrollado utilizando un enfoque de múltiples partes interesadas, con la participación de expertos de más de 90 países y 40 organizaciones internacionales o regionales representativas, que están involucradas en diversos aspectos de la responsabilidad social. Estos expertos procedían de seis grupos distintos de partes interesadas: consumidores; gobierno; industria; trabajadores; organizaciones no gubernamentales, ONG y servicios, apoyo, investigación, academia y otros” (ISO 26000, p.5). Para la selección de ítems y adaptación específica al sector educativo, se ha contado con un equipo interdisciplinar compuesto por 17 expertos de España, Ecuador, Argentina, República Dominicana y México (ORSEdu, 2018).

Muy relacionada con la anterior, la validez de constructo indica que las medidas resultantes en el contenido pueden ser utilizadas y consideradas pertinentes para medir el grado de RSEdu de la institución educativa en cuestión, para lo cual es fundamental previamente una clara definición del constructo o indicadores de la medición (Martín Arribas, 2004).

En cuanto a la fiabilidad, entendida como el grado de precisión y sin error, con que el instrumento mide el nivel de RSEdu, se ha seguido como criterio la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos (Martín Arribas, 2004), considerando la consistencia como el nivel de cohesión de los diferentes ítems o aspectos del instrumento que se han comprobado a través del coeficiente Alfa de Cronbach. En relación a la estabilidad temporal, se ha tenido en cuenta que la variabilidad de las medidas ha sido escasa al repetirse los mismos resultados en situaciones distintas (Prieto y Delgado, 2010). Para calcular el grado de acuerdo entre los expertos se ha utilizado el estadístico Kappa, donde el 0 es el valor del coeficiente de acuerdo inferior al esperado por el azar y el 1 es el valor que indica un acuerdo perfecto entre los jueces (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para la elección de los expertos se han seguido dos criterios: el Biograma o el Coeficiente de Competencia Experta (Cabero y Llorente, 2013). En cuanto al Biograma se ha tenido en cuenta la experiencia y la formación en materias de RSC y educación. Y con respecto al Coeficiente de Competencia experta, los candidatos se han autovalorado en cuanto al grado de conocimiento sobre RSEdu aportando indicadores que les permiten argumentar y justificar dicho nivel. Con respecto al número de expertos no se ha establecido el número 17 por criterios técnicos, sino por accesibilidad, compromiso con el proyecto y facilidades para trabajar con ellos.

En relación con los métodos de recogida de la información brindada por los jueces, se ha seguido una técnica grupal de consenso, en las que se contó con el acceso de los expertos al mismo documento que de forma virtual y simultánea podían trabajar y confirmar los acuerdos.

La recogida de información para el diseño del borrador que sirvió de base para acordar los instrumentos se realizó a partir de las materias y asuntos de RSC establecidos en la

ISO 26000 y como plataforma de trabajo colaborativo se ha hecho uso de Drive de Google. Finalmente, se han tomado en consideración las conclusiones del juicio elaboradas por los expertos que serán utilizadas para la descripción en términos de validez y fiabilidad del instrumento de medición, sin subestimar posibles sesgos a favor de uno o varios aspectos del instrumento que pudieran presentarse por variables individuales como pueden ser sus convicciones políticas, creencias religiosas o rasgos de personalidad de los jueces (Escobar Pérez, 2008).

#### **4. Descripción del instrumento de verificación**

La descripción del instrumento que aquí se presenta, cuenta ya con las modificaciones y acuerdos de los expertos. Los jueces valoraron el diseño del instrumento de acuerdo a su pertinencia o grado de relación entre los ítems y el constructo general “Evaluación de la RSEdu de la institución educativa”; de acuerdo a la suficiencia, es decir, al número de ítems adecuado para la medición de cada una de las materias de RSEdu que se valoran; de acuerdo a la ordenación de los ítems y al grado de dificultad para ser comprendidos por las partes interesadas.

Tomadas en cuenta las propuestas sobre los principales aspectos y criterios que deben ser objeto de análisis, se ampliaron y modificaron algunos ítems y procedimientos de la recogida de información mediante las sugerencias aportadas por los expertos, mejorándose la validez del cuestionario, pues inciden directamente en el contenido de los ítems y de algunos aspectos relacionados con su estructura, evitando posibles sesgos de contenido y/o errores durante su aplicación posterior.

Desde la fase de borrador inicial hasta la fase final de valoración y consenso en el instrumento, han transcurrieron 19 meses. Con los resultados se realizó un análisis cualitativo para evaluar la capacidad discriminativa de cada ítem a partir de las frecuencias observadas en cada una de las opciones de respuesta asignadas. Para ello, se contó con la participación voluntaria de directivos, docentes y personal de administración y servicios de centros educativos que respondieron a los ítems voluntariamente, de forma digital. De acuerdo con ello, se pudo inferir que, con respecto a la validez de contenido, las aportaciones cualitativas de los jueces consideraron apropiado el cuestionario al propósito para el que había sido construido. Se detectaron 7 ítems que resultaban redundantes en cuanto a las respuestas, no aportaban la suficiente discriminación entre buenas y malas prácticas o generaban confusión entre los evaluados, por lo que 4 de los 7 ítems fueron retirados y 3 fueron redefinidos. El cuestionario validado se consideró un instrumento para evaluar la “RSEdu de la institución educativa”, pero siempre con cautela y de forma provisional, con la necesidad de un seguimiento en el tiempo y una segunda evaluación de confirmación pasado un año.

Estas observaciones últimas han llevado al acuerdo de que la certificación no tiene un carácter definitivo, sino que debe ser confirmada por certificaciones más profundas y renovadas en el tiempo, pues dada la naturaleza de las instituciones y su RSEdu, no es algo que se alcanza y permanece por sí, sino que requiere de un continuo ejercicio comunitario y un mantenimiento constante de la buena forma corporativa de responsabilidad social.

El presente artículo, solo recoge el trabajo de validación del primer nivel de certificación. Si bien los resultados deben ser aceptados con cautela por considerar que puede estar alterado por la deseabilidad, el hecho de conocer que existe una confirmación posterior de los resultados y que la constatación de falsos testimonios sería un indicador explícito

de malas prácticas, hace que no valga la pena mostrar una imagen falsa que al poco tiempo se desmienta y genere daño para la reputación de la institución en lugar de un beneficio.

#### 4.1. Establecimiento de niveles de certificación

Se establecen 4 niveles de certificación: Básico, Avanzado, Consolidado y Magistral. Con el acuerdo de todos los expertos, se establece que, en el primer nivel de certificación, la recogida de información se realice solo con centros que voluntariamente deseen acceder a la certificación a través de encuestas virtuales gratuitas y aportando una documentación básica. Los cuestionarios están diseñados para ser aplicados a centros educativos públicos y privados de países hispanohablantes, queda pendiente la traducción oportuna al portugués para alcanzar todo el espectro de Latinoamérica, y posteriormente, se aspira a su traducción al inglés y ajuste al mayor número de cosmovisiones culturales de modo que pueda ser empleada como una prueba a escala mundial. Con el nivel básico de certificación, desde el RSEdu se invita a los centros acreditados con esta certificación provisional y transitoria, a que diseñen un plan inicial de RSEdu y aspiren a la certificación de nivel avanzado.

Una vez superado un número significativo de centros evaluados, se irán ofreciendo *ranking* por países, por regiones y a escala iberoamericana, donde se presentan los centros más relevantes en RSEdu para difundir sus buenas prácticas y crear redes colaborativas. Si, por ejemplo, disponemos de 350 centros acreditados, tendremos la posibilidad de mostrar un *ranking* con los 50 mejores centros con base en la RSEdu, con objeto de poner en valor esta cualidad tan necesaria en los sistemas educativos modernos y así, puedan beneficiarse del reconocimiento que supone ser un centro excelente en RSEdu al que vale la pena apoyar y promover.

El nivel avanzado también puede acreditarse en parte de forma digital pero será complementada con evaluaciones presenciales en los centros, para constatar la realidad mostrada en la evaluación básica y los progresos planteados tras la primera certificación, el impacto social educativo del centro en las partes interesadas tanto internas como externas, y palpar la cohesión social y educativa que exige tales niveles de acreditación.



Figura 1.- Niveles de certificación. Fuente: elaboración propia

Para acceder a la certificación, todos los centros educativos interesados deberán comenzar por las verificaciones exigidas en el Nivel Básico. Se podrá aumentar el número de

verificaciones que se van a tener en cuenta, si no queda la suficiente constancia o existen indicios de rasgos incompatibles con RSEdu. Por ejemplo, un centro que aparentemente cuidase todas las materias de responsabilidad social pero no se ajustara a la legislación vigente en cuestiones de contratación del profesorado, por ejemplo, no podría ser acreditada como institución socialmente responsable. También puede suceder que, en un primer momento se otorgue la certificación básica, pero con posterioridad se detecten irregularidades que puedan ser motivo suficiente para anular la certificación.

Esto es debido a que se ha establecido unos criterios crecientes en la exhaustividad de la revisión de indicadores para agilizar las primeras certificaciones que tienen un carácter provisional para, poco a poco, con los centros que muestren mayor interés, profundizar en su acreditación con una recopilación mayor de datos.

Otro criterio que diferencia los niveles de certificación es la exigencia, considerando unos objetivos muy generales para el primer nivel, aumentando el nivel de exigencia con cada certificación.

Para definir los niveles de certificación, los expertos han acordado un conjunto de verificaciones que se van a aplicar con una determinada exhaustividad y unos umbrales de objetivos que se van a aplicar de forma accedente en cada nivel, del siguiente modo:

#### ***Acreditación de Nivel Básico***

- No se aprecian indicios de irresponsabilidad social en ninguna de las materias a partir de una exploración no presencial.
- Al menos la dirección del centro muestra que, aunque solo sea de forma implícita, conocen que es la RSC y procuran vivir sus principios (AENOR, 2010).
- Muestra con transparencia los resultados académicos con propuesta de mejora.
- Se aprecian puntos fuertes de responsabilidad social en los que se puede apoyar el desarrollo, siendo reconocido por todas las partes interesadas.
- Institucionalmente se manifiesta la intención de crecer en RSEdu y en la medida de lo posible, diseñar un plan sencillo de RSEdu para la institución.

#### ***Acreditación de Nivel Avanzado***

- Tras un año de seguimiento, se mantienen los hitos del Nivel Básico.
- Se constata que existe un conocimiento explícito y asimilación de los principios de RSC por parte de la dirección del centro y los trabajadores del centro.
- Se cuenta con la experiencia de, al menos, 6 meses de plan estratégico de RSEdu donde se ha podido constatar las dificultades, los logros y nuevos horizontes de desarrollo.
- A partir de la propia experiencia, se aplica una acción formativa de estudio de caso que se concluye con un refinamiento del plan estratégico de RSEdu.

#### ***Acreditación de Nivel Consolidado***

- Tras dos años de seguimiento, se mantienen los hitos del Nivel Avanzado.

## El Aprendizaje-Servicio Solidario como metodología activa en la etapa de Educación Infantil

- Se constata que existe un conocimiento explícito y asimilación de los principios de RSC por parte de todas las partes interesadas del centro, incluidas las familias y los estudiantes.
- El plan estratégico de RSEdu se ha interiorizado en el proyecto educativo del centro como un elemento del carácter propio del centro
- Aprovechando la tendencia de fortalecimiento corporativo en RSEdu, se realiza una formación especializada para afrontar las materias que más dificultades están ofreciendo para el desarrollo integral de la responsabilidad social de la institución

### *Acreditación de Nivel Magistral*

- Tras tres años de seguimiento, se mantienen los hitos del Nivel Consolidado
- El plan estratégico de RSEdu vertebra la vida de la institución y la tendencia efusiva de su responsabilidad impacta de forma significativa en el sistema educativo de su región, país e incluso de forma internacional.
- La institución cuenta con todas las garantías para ser un referente al que emular y coordinar acciones formativas de responsabilidad social de otros centros educativos.

Como se puede apreciar el instrumento de certificación en RSEdu invita a las instituciones educativas que apliquen un sistema de gestión de la responsabilidad social basado en la metodología de Mejora Continua conocida como Planificar-Hacer-Verificar-Actuar (PDCA en inglés). El ciclo de mejora continua se puede describir brevemente como:

- Planificar: establecer los objetivos y requisitos necesarios para conseguir resultados de acuerdo con la política de sostenibilidad y responsabilidad social de la organización.
- Hacer: desarrollar los retos planteados dentro del proyecto educativo del centro.
- Verificar: realizar el seguimiento y la medición de la estrategia de RSEdu e informar de los resultados
- Actuar: Realizar formaciones personalizadas y llevar a cabo acciones específicas de la institución educativa para mejorar continuamente su desempeño en el plan estratégico de RSEdu.

### **4.2. Instrumento de verificación para el Nivel Básico de certificación**

La vida de las instituciones educativas está influenciada por un conjunto diverso y heterogéneo de partes interesadas o *stakeholders*: estudiantes, padres, personal docente, directivos, personal de administrador y servicio (PAS), proveedores, propietarios, administradores públicos, vecinos... Todas estas partes interesadas cuentan con derechos, obligaciones y expectativas, y para obtener unos resultados fiables se ha determinado que la verificación debe llegarnos, no solo de la dirección del centro, sino también, de las demás partes interesadas.

En la medida que la verificación muestra que el impacto de la institución educativa concilia de forma intencional, los legítimos intereses de todas las partes con los valores, las demandas de la sociedad y las necesidades de la naturaleza, podemos certificar, aunque sea de forma transitoria, que la institución educativa cuenta, al menos, con un grado básico de RSEdu.

El sistema de verificación para el Nivel Básico de certificación contiene requisitos auditables de manera virtual, que son susceptibles de mejora con repercusión directa en la RSEdu de la institución educativa. Si bien se ha tomado la Norma ISO 26000 como base para establecer este instrumento, la Norma ISO 26000 no es propiamente una certificación, sino unas recomendaciones, por lo que la acreditación que aporta el Observatorio de RSEdu no es equivalente a decir que se cuenta con el certificado ISO 26000, pues como decimos, ISO 26000 no es un certificado.

La certificación de Nivel Básico en RSEdu acredita que la institución educativa: 1) Cumple con las obligaciones legales que toda institución educativa debe acatar en el territorio en el que se ubica. 2) Afronta retos socioeconómicos y culturales significativos dentro de su contexto, dando mayor reconocimiento a los centros, que, con semejantes resultados, realizan su labor en entornos más desfavorables. 3) Ofrece un rendimiento satisfactorio en los índices de éxito académico y otros indicadores de calidad. 4) Mantiene el buen estado de su estructura física y mejora la efectividad de sus servicios. 5) Se plantean objetivos educativos con carácter propio acordados y aceptados por las partes interesadas. 6) Mejora el desempeño en las materias de RSEdu, tomando como base la ISO 26000.

Por tanto, los criterios que tomará el Observatorio de RSEdu para certificar la RSEdu y dentro del total de centros certificados, determinar cuáles son los mejores centros educativos de Latinoamérica, no se basarán meramente en el rendimiento académico, la amplitud de su oferta y el *comfort* de su servicio, sino también y sobre todo, tendrá muy en cuenta su RSC.

#### ***Documentación para la directiva del centro educativo***

Los directores (y los propietarios, en el caso de ser un centro de iniciativa privada) Aportarán la documentación referida al contexto del centro, el proyecto educativo y el plan estratégico para el gobierno del centro, así como los resultados y demás indicadores de calidad. Así mismo, se les pide que aporten indicadores con los que poder apreciar el desempeño del centro en cada una de las materias de responsabilidad social. Finalmente, se les invitará a que formulen un plan de RSEdu acordado por toda la comunidad educativa, y que esté aprobado por el consejo escolar.

#### ***Documentación para las partes interesadas internas del centro educativo***

Para disponer de una composición más fiable, se pregunta a las partes interesadas internas, cómo perciben la vivencia de la RSEdu en el centro. Proporcionalmente al tamaño del centro, se toma una muestra aleatoria de padres/madres de estudiante, estudiantes actuales del centro, egresados/as (antiguos/as alumnos/as), docentes del centro, colaborador/es (extraescolares, etc.) y personal de administración y servicios.

A cada uno de ellos se les pasa el mismo cuestionario, donde se les pide que valores en una escala tipo Likert, los siguientes ítems acordados en el juicio de expertos.

En relación con la percepción de la calidad y armonía del centro, se establecieron los siguientes trece ítems:

- El equipo directivo inspira y motiva a los docentes, para promover los valores del centro y habilitar canales de comunicación con las familias.



## El Aprendizaje-Servicio Solidario como metodología activa en la etapa de Educación Infantil

- Docentes, familias, alumnado, personal de servicio y administración... comparten los valores y principios sobre los que se asienta la institución y creen en los objetivos que persiguen.
- Los estudiantes y docentes disponen de un ambiente educativo positivo, tranquilo y agradable.
- La oferta formativa en cuanto a sus métodos y contenidos es de calidad.
- Los niveles de exigencia promueven el alto rendimiento del alumnado y la mejora su autoestima.
- Se dan premios e incentivos a quienes han destacado por su compromiso con el centro
- Existe un seguimiento personalizado de los estudiantes que les ayuda al éxito y desarrollo personal.
- Se confía en los estudiantes estimulando su sentido de responsabilidad e iniciativa.
- Lo que se enseñan es útil para la vida, más allá de las exigencias curriculares.
- Los docentes se mantienen en constante formación, y tienden a innovar.
- Se hacen actividades para (y conjuntamente) con las familias.
- En el centro se promueve la creatividad.
- En el centro se vive un ambiente de cohesión social y solidaridad, en el que uno se siente a gusto, valorado e identificado con el centro. Existe un clima de amistad.

Y en relación con cada una de las materias, se determinaron 4 indicadores que fueron considerados particularmente representativos entre muchos otros, que, por motivos de viabilidad de la verificación, fueron descartados para garantizar la operatividad de la consulta.

En relación al gobierno de la institución educativa, se han establecido los siguientes ítems:

- Los propietarios del centro (el Estado, la empresa o la institución que sea, son ejemplo de valores y responsabilidad social (pensar en los demás, respetar el entorno, buscar el bien común...))
- El equipo directivo tiene muy presente el servicio a la comunidad, a las familias, al entorno, y van por delante con el ejemplo. (Lo contrario sería estar preocupado solo por la parte financiera del centro y que no haya problemas)
- Existen planes concretos de responsabilidad social: campañas de servicio solidario y/o ecológicas todo el año, proyectos de emprendimiento social, voluntariado para los estudiantes y las familias, etc.
- Entre los contenidos curriculares que se ofertan en el centro, el que los estudiantes desarrollen y practiquen la competencia social y el servicio a los demás, es prioritario. Se podrían poner muchos ejemplos que lo evidencian.

En materia de derechos humanos se seleccionaron los siguientes ítems:

- La institución educativa asume liderazgo y emprendimiento social ante situaciones extremas como guerras, catástrofes, abuso de menores, etc. Se observa que la institución reacciona y no se muestra indiferente o pasiva.
- La institución educativa adopta estrategias que faciliten la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, las personas con pocos recursos económicos, y entre niñas y niños, respetando sus diferencias y desarrollando su singular identidad en todas sus dimensiones.
- La institución educativa mantiene un estilo de libertad de las conciencias, donde se respeta a los demás y si surge, se afronta con determinación y efectividad los casos de discriminación o acoso escolar.
- Todas las medidas disciplinarias son proporcionales, se siguen procedimientos justos para tomar las medidas con conocimiento de causa y en ningún caso se incluye castigo físico, ni trato inhumano o degradante. No se humilla a nadie.

En lo referente a las prácticas laborales, se han considerado indicadores significativos, los siguientes:

- Todos los trabajadores son reconocidos legalmente como empleados con tendencia al empleo seguro y estable. Y con todas las prestaciones de salud y seguridad ocupacional.
- Compensa a los trabajadores por las horas extraordinarias conforme a las leyes, regulaciones o convenios colectivos. Al menos, se ofrece alguna compensación, aunque no sea económica y, en cualquier caso, se le da todo el reconocimiento por el trabajo extra.
- Existe un diálogo positivo entre la dirección y los trabajadores, tanto de forma colectiva como personal.
- A los trabajadores se les ofrece una formación continua efectiva que mejora su rendimiento y sus posibilidades de promoción.

En lo referente al medio ambiente:

- Se realizan prácticas concretas de sensibilización y desarrollo de hábitos ecológicos.
- Existen políticos para el cuidado de los espacios y el uso efectivo de los materiales y recursos
- Se promueve el consumo sostenible. Se práctica de forma activa el reciclaje de materiales
- Se toman medidas para mejorar la eficiencia energética: calefacción, enfriamiento, iluminación, aprovechamiento del agua...

En lo tocante a las prácticas justas de operaciones, se plantean los siguientes ítems:

- La honestidad es un valor básico dentro de la institución por lo que se aprecia confianza en la palabra dada. Lo contrario es que no te puedes fiar con la expectativa de que, si te descuidas, te engañan.

## El Aprendizaje-Servicio Solidario como metodología activa en la etapa de Educación Infantil

- Se fomenta la participación de las partes interesadas y se tiene en cuenta la diversidad de opiniones. Lo contrario es el pensamiento único, que todos aparentan tener.
- En compras, servicios y contratación utiliza criterios éticos, sociales, ambientales y de igualdad de sexos, y de salud y seguridad, para mejorar la coherencia con los objetivos de responsabilidad social
- Se respeta la propiedad intelectual y se pagan las tasas establecidas sin piratería

En relación con los asuntos de los beneficiarios directos que serían los estudiantes y sus familias

- Existe una cultura de atención personalizada y resolución eficaz de las necesidades y problemas que se plantean a los estudiantes y sus familias. Lo contrario es la desatención, indiferencia o actitudes defensivas ante las familias y estudiantes, por parte de la dirección y los docentes.
- Se tiene un cuidado esmerado de la confidencialidad y la protección de datos. Lo contrario es la desconfianza que genera el percibir que, si se cuenta algo, todo el mundo termina sabiéndolo.
- Aunque no resulte rentable, se mantienen servicios esenciales como son las tutorías personales y las enseñanzas de materias minoritarias como podrían ser las de humanidades y las artes.
- El centro ofrece servicios complementarios y actúa por encima de las expectativas de los estudiantes y las familias. Lo contrario es ofrecer lo mínimo exigido y de mala forma.

Con respecto a la participación activa y desarrollo de la comunidad:

- El centro está comprometido con personas vulnerables, discriminadas, marginadas, no representadas e infrarrepresentadas, a las cuales se las involucra sin paternalismos, se benefician de los recursos del centro, de las acciones de aprendizaje servicio o voluntariado que se llevan a cabo con estudiantes y familias, y se las involucran en acciones que mejoren alfabetización y la calidad de la educación.
- El centro cuenta con una red de colaboradores externos con los que trabaja para mejorar a la comunidad, tales como el ayuntamiento, policía, empresas, etc.
- El centro realiza eventos que enriquecen la vida de la comunidad y enriquecen el patrimonio cultural del entorno.
- Los docentes, estudiantes y familias, de personas adultas, vulnerables o discriminadas.

## **5. INFORME DE CERTIFICACIÓN BÁSICA EN RSEdu**

Una vez verificados los indicadores de RSEdu se realiza una valoración holística para estimar un dictamen general, teniendo en cuenta que cada institución es como un organismo unido y el conjunto de sus indicadores es mucho más que la suma de sus indicadores por separado. Tras confirmar una actitud proactiva por parte de la dirección del centro y que nos deje constancia de que son conscientes de sus fortalezas y debilidades

en relación a los diversos asuntos de responsabilidad social, se les propone el diseño de un plan estratégico de RSEdu a partir de las prioridades detectadas en la propia evaluación de la institución y su contexto inmediato. Dentro del propio plan de responsabilidad social, el centro debe prever un plan de comunicación institucional que permita su promoción y facilite su desarrollo (Martínez, 2013), y al mismo tiempo, será una autopista de transparencia para abordar el siguiente escalón de la acreditación que sería el Nivel Avanzado.

Además de las conclusiones de los propios directivos, los evaluadores del ORSEdu proporcionan un informe en el que se plantea los puntos fuertes sobre los que construir el plan, y las debilidades que deberán tener en cuenta, ya sea para aceptarlas sin frustración o afrontarlas para convertirlas en formalezas si es viable.

En el segundo año, ya se podrá apreciar si se ha creado en el centro una cultura de responsabilidad social, lo que no quiere decir que ya antes no se haya vivido la RSEdu mediante el esfuerzo sistemático por trabajar a partir de los valores y culturas existentes. (ISO 26000, 2010).

Al Nivel Avanzado, acceden los centros con una alta motivación por vivir la RSEdu, lo que permite aportar una formación significativa para incrementar la toma de conciencia y el desarrollo de competencias para la responsabilidad social, y como es lógico, en este punto las organizaciones educativas parten con ventaja para disponer a las personas para abordar los asuntos de responsabilidad social, motivándoles a dar la debida consideración a los valores que fomentan acciones enérgicas y proactivas, entrando en un círculo virtuoso que marcará la diferencia con datos significativos de transformación social y desarrollo sostenible.

Con el Nivel de Consolidación, la institución educativa entra como en una adolescencia en la que debe establecer su propio rumbo, pero por la propia naturaleza de la responsabilidad social, no estará sola en su empeño, uniéndose por la propia forma de ser responsable socialmente con todas aquellas otras instituciones educativas que hagan de la responsabilidad social parte integral de sus proyectos educativos y de gestión. El reto está presente y la oportunidad que nos brinda la comunidad internacional es ventajosa para dar este salto en la calidad y la equidad educativa.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

AENOR (2010). *Norma ISO 26000*. Madrid: AENOR (en línea) <http://www.iso.org/iso/home/standards/iso26000.htm>

Better Education (2019). *School Rankings*. (en línea) <https://bettereducation.com.au/SchoolRanking.aspx>

Brundtland, G. H. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común*. (en línea) <http://www.un.org/es/comun/docs>.

Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) pp.11-22. (en línea) <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>

Comisión Europea (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*, COM (2011) 681 final. (en línea) <http://eur->

[lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0681&qid=1401532854988&from=ES](http://lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0681&qid=1401532854988&from=ES)

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. (en línea)

[http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)

Francois, E. J. (2015). *Building global education with a local perspective: An introduction to global higher education*. Springer.

Fraser Institute (2019). *Compare the academic performance of your child's school*. (en línea) <http://compareschoolrankings.org/>

Liebowitz, S. J. y Kelly, M. L. (2018). Fixing the Bias in Current State K–12 Education Rankings. *Policy Analysis*, nov. 13, n° 854. (en línea) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593193.pdf>

Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. En *Matronas Profesión*, 5 (17), pp.23-29. (en línea) [http://enferpro.com/documentos/validacion\\_cuestionarios.pdf](http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf)

Martínez Domínguez, L.M. (2014) La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas, *Estudios sobre Educación*, n° 27, p. 169-191 (en línea) <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/491>

Martínez Domínguez, L. M. (2013). Responsabilidad social y comunicación institucional en los centros educativos. *Derecom*, N° 14 (junio-agosto), 69-84. (en línea) [https://www.researchgate.net/publication/322307551\\_Responsabilidad\\_Social\\_y\\_Comunicacion\\_Institucional\\_en\\_los\\_Centros\\_Educativos\\_Social\\_Responsibility\\_and\\_Corporate\\_Communication\\_in\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/322307551_Responsabilidad_Social_y_Comunicacion_Institucional_en_los_Centros_Educativos_Social_Responsibility_and_Corporate_Communication_in_Schools)

NCES (2019). *School Selection*. Disponible en [https://nces.ed.gov/nationsreportcard/assessment\\_process/selection.aspx](https://nces.ed.gov/nationsreportcard/assessment_process/selection.aspx)

NICHE (2019). *2019 Best Colleges in America*. (en línea) <https://www.niche.com/colleges/search/best-colleges/>

OCDE (2016). Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2012. Perú: Fundación Santillana. (en línea) <https://www.oecd.org/latin-america/Comptencias-en-Ibero-america.pdf>

OEI (2010). *Metas Educativas 2021 La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (en línea) de: <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>

ONU (2009). *Recomendaciones generales adoptadas por el comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer*. Recuperado en 20 de junio de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/recomm-sp.htm>

ONU (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* París: UNESCO. Recuperado el 4 de julio de 2017 de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>

- ONU (2016). Protección de la familia: contribución de la familia a la realización del derecho a un nivel de vida adecuado para sus miembros, en particular a través del papel que desempeña en la erradicación de la pobreza y en el logro del desarrollo sostenible. Ginebra: ONU. (en línea) [http://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d\\_res\\_dec/A\\_HRC\\_35\\_L.31.pdf](http://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d_res_dec/A_HRC_35_L.31.pdf)
- ONU (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible. (en línea) <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Prieto, G. y Delgado, A.R. (2010). Fiabilidad y validez. En *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), pp. 67-74. (en línea) [www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1797](http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1797)
- SchoolMarket (2018). *Los mejores rankings de colegios*. (en línea) <https://www.schoolmarket.es/los-mejores-rankings-de-colegios/>
- Spalding, A. (2013). *Michigan's Top-to-Bottom Ranking: A Measure of School Quality or Student Poverty?* Mackinac Center for Public Policy. 140 West Main Street, PO Box 568, Midland, MI 48640.
- U.S. News (2019). *U.S. News Best High Schools Rankings* (en línea) <http://www.usnews.com/education/best-high-schools/rankings-overview>
- UNESCO (2014). El desarrollo sostenible comienza por la educación. París: UNESCO. (en línea) <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf>
- UNESCO (2015) *Replantear la educación Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, París: UNESCO. (en línea) <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, París: UNESCO. (en línea) <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (2016a). *Educación 2030: el LLECE como mecanismo de monitoreo y seguimiento*. Boletín del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), nº 19. (en línea) <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/newsletters/newsletter-laboratory-for-assessment-of-the-quality-of-education-llece/n19/02/>
- UNESCO (2016b). Educación 2030. Declaración de Incheon. UNESCO (en línea) <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- UNESCO. (2012). Juventud y habilidades: Poner la educación a trabajar. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012. París: UNESCO

**EVOLUCIÓN DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON LA  
MADUREZ Y DESARROLLO EMOCIONAL DE LA INFANCIA**

**Luisa Burguillo López**

**Leticia Porto Pedrosa**

**Universidad Rey Juan Carlos**

**RESUMEN**

Se realiza una revisión bibliográfica acerca de cómo afectan los diferentes agentes educativos en los niños dependiendo de la manera que tengan de interactuar con ellos. Para ello se lleva a cabo un repaso por la literatura más destacada y significativa con respecto a este tema para abordar las diferentes relaciones que se establecen entre esa manera de educar y el desarrollo de la infancia. Los diferentes estilos educativos conllevan una serie de consecuencias que afectan de manera directa a la conformación de la personalidad de cada niño. Según cada estilo educativo elegido por los padres y tutores tendrá unas consecuencias positivas; desarrollo de autoestima, automotivación, responsabilidad afectiva o, por el contrario; desarrollo de respuestas agresivas, falta de motivación, desinterés. A través de un recorrido que se lleva a cabo en estas páginas, se arrojan claves para establecer determinadas pautas la identificación de cada estilo educativo y sus posibles consecuencias para el desarrollo emocional de cada niño.

**PALABRAS CLAVE:** Estilos educativos, infancia, afecto, autoridad, personalidad

**ABSTRACT**

A literature review is carried out on how different educational agents affect children depending on the way they interact with them. To this end, a review of the most important and significant literature on this subject is carried out in order to address the different relationships that are established between this way of educating and the development of children. The different educational styles entail a series of consequences that directly affect the shaping of each child's personality. Depending on the educational style chosen by parents and tutors, there will be positive consequences: development of self-esteem, self-motivation, affective responsibility or, on the contrary, development of aggressive responses, lack of motivation, lack of interest. Through a journey that is carried out in these pages, keys are given to establish certain guidelines for the identification of each educational style and its possible consequences for the emotional development of each child.

**KEYWORDS:** Educational styles, childhood, affection, authority, personality

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente nos vemos sometidos a nuevos medios de comunicación, nuevos referentes o agentes educativos como son las redes sociales, dejando un gran intervalo de diferencia con los medios de comunicación tradicionales. Sin embargo, aunque los agentes educativos se hayan ampliado y hayan cambiado su jerarquización, es indudable destacar como agente educativo principal, la familia. “Los hogares, los espacios privados, y las relaciones íntimas, familiares, facilitan comportamientos que sólo aquí pueden fructificar provechosamente, o malograrse trágicamente. En realidad, estos espacios o relaciones son los semilleros de la estimativa humana” (Rodríguez, 1999, p. 86). Es el cómputo del desarrollo y madurez del niño y niña, por tanto, es indispensable crear una revisión acerca de los diferentes estilos educativos y cómo pueden ayudar o desfavorecer directa o indirectamente al niño. Afirma Cardona que “sin amor es imposible educar” (2005). Una de las variables fundamentales para el desarrollo de uno u otro estilo educativo es cómo se representa el amor y el afecto. Una persona que no se siente querida, empieza a



desarrollar un mecanismo de defensa que puede conllevar al desarrollo de conductas disruptivas debido a que nadie consiente que le eduque una persona que considera una amenaza.

En primer lugar, haremos un recorrido a través de la evolución de los diferentes estilos educativos y cómo puede influir en la formación de la personalidad del niño. Para comenzar, se debe de enmarcar qué son los estilos educativos y qué es la educación. “La educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente” (Rich, 2002, p. 53). Es un proceso común y continuo que comienza en los primeros años de vida pero que afectará y desarrollará al adulto del futuro. Es por esta razón por la cual, es imprescindible remarcar e investigar las diferentes repercusiones que pueden llegar a tener para conocer los diferentes patrones psicológicos de los alumnos. Además, hay que tener en cuenta que un estilo educativo no afectará únicamente a los primeros años de vida, sino que repercutirá tanto en la formación de su personalidad como tendrá repercusiones en su temperamento. Teniendo en cuenta lo citado previamente, la elección de uno u otro estilo educativo provocará como consecuencia la creación de un patrón de relación llegando a ocasionar una falta o anulación de las habilidades sociales.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO**

Actualmente, teniendo en cuenta los diversos factores interactivos y los nuevos agentes e influencias educativas es necesario destacar el papel que tienen los padres como agente educativo indiscutible y qué consecuencias tiene las decisiones tomadas en la educación de los niños. Durante esta revisión bibliográfica se van a destacar los aspectos más relevantes que hay que atender para la conformación íntegra del niño.

En primer lugar, se hará un recorrido por las teorías sociales más importantes y sus repercusiones en las diferentes relaciones sociales. Posteriormente, se definirá qué son los estilos educativos, sus características y qué actos y consecuencias conlleva cada uno de ellos. El estilo educativo tendrá una relación estrecha con la conformación de su personalidad, sus relaciones sociales y su autoestima.

Entender la evolución y el desarrollo de los diferentes estilos educativos junto a sus consecuencias, es fundamental dentro del área de enseñanza para poder lograr el desarrollo íntegro de la persona de una manera tanto educativa como personal. Su

evolución, las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, provocará una elección más premeditada a la hora de crear un ambiente en el aula o en el hogar.

El clima que se genere en el aula debe ser complementario al del hogar, teniendo en cuenta que en edades tempranas son sus referentes por excelencia. El conocimiento de ciertas teorías y estrategias facilita la educación personal de cada niño, adaptándose a sus necesidades.

## **2.1 OBJETIVOS**

### **Objetivos generales**

- Estudiar la evolución de los diferentes estilos educativos a lo largo de la historia de la educación.
- Relacionar los estilos educativos con el desarrollo madurativo y emocional de los niños a través de la literatura publicada sobre esta línea de investigación.

### **Objetivos específicos**

- Investigar sobre qué estilo educativo es el más utilizado y cuál es el más eficiente según la literatura existente.
- Identificar algunas de las estrategias más frecuentes relacionadas con el control emocional del niño.
- Relacionar los estilos educativos con los tipos de personalidad.
- Proponer una Guía de Buenas Prácticas para el desarrollo educativo, personal y emocional del niño.

## **2.3. METODOLOGÍA Y BÚSQUEDA DE FUENTES**

Para la realización de esta revisión bibliográfica ha sido necesario desarrollar una investigación a través de la cual recopilar diversos documentos desde múltiples bases de datos específicas y más generales. Además, ha sido fundamental estudiar diversos autores y épocas temporales para poder identificar los factores y conclusiones obtenidas. Las fuentes han sido obtenidas mediante la recopilación de documentación extraída de internet, artículos bibliográficos físicos y documentales.

Para la obtención de los contenidos relevantes que hay que mencionar, se ha llevado a cabo una investigación exhaustiva a través de una comparación y contraste de diferentes autores, datos y estudios. Para ello, se han recopilado de varias fuentes, las

cuales cabe a destacar: Google Académico, Dialnet y desde los recursos bibliográficos que ofrece la Biblioteca municipal de Fuenlabrada. Para la selección de dichos estudios, las búsquedas se han acotado buscado como palabras principales: estilos educativos, conformación de la personalidad, agestes educativos, relaciones sociales, causas y consecuencias en la infancia, entre otros.

### **3. PLANTEAMIENTO HISTÓRICO**

Detrás de cada problema y fortaleza que representa cada niño, se debe tener muy en cuenta cómo se relacionan socialmente. La mayoría del tiempo los niños están en los centros educativos o con sus familias, por tanto, es fundamental conocer los estilos educativos para prevenir ciertos factores familiares. De este modo, se evitarán los denominados como factores externalizantes: agresividad, problemas conductuales, hiperactividad, etc. Fundamentalmente, se evitarán los ambientales, aquellos que tienen más relación con los estilos educativos desempeñados por los padres.

A mediados del s. XX se desarrollaron los primeros estudios, buscaban la relación entre las características parentales y los problemas que representaban durante el desarrollo los niños (Baldwin, 1955; Schaefer, 1959; Sears, Maccoby y Levin, 1957; Symonds, 1939). Sin embargo, fue el primer estudio de Baumrind (1967) el cual marcó una definición de los estilos educativos parentales. Posteriormente, en la década de los ochenta, Maccoby y Martin (1983) propusieron una actualización de los estilos educativos citados por Baumrind. Ejemplifican nuevas características parentales donde la continuidad toma un papel fundamental. Se entendió el estilo parental como el resultado de la combinación de las diferentes dimensiones y no un término estático donde principalmente su base son el afecto y el control.

Posteriormente, en la década de los noventa, Darling y Steinberg (1993) plantearon un revolucionario modelo que ha servido como estudio a posteriori. Según citan los autores, existen dos estilos educativos parentales como primer nivel y un segundo nivel donde toman lugar las prácticas parentales mediante las que se manifiesta dicho estilo empleado.

### **4. TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY**

En esta teoría se enmarca como el desarrollo cognoscitivo de los niños se sustenta en un proceso colaborativo entre los menores y el medio que les rodea, es decir, mediante la interacción social. Para ello, compartir experiencias permite desarrollar estructuras de pensamiento y comportamentales a los niños tomando como modelos los sociales.

Según la Teoría Sociocultural de Vygotsky, los adultos juegan un papel primordial como guías, referentes y apoyo. Para conseguir que puedan adquirir las diferentes estructuras conductuales y cognoscitivas determinadas para cada edad es imprescindible la interiorización de estas.

La Teoría Sociocultural cuenta con múltiples autores que han profundizado en algunos de los postulados de Vygotsky (1978) y que han dado continuidad a algunas de las ideas y principios de esta teoría como Wood (1980), Bruner y Ross (1876), entre otros. Estos autores han creado una metáfora para referenciar el aprendizaje. Se denomina andamiaje al apoyo y educación que proporcionan los adultos a los niños con el objetivo de supervisar una tarea hasta que pueda realizarla sin ayuda externa. Dicha teoría se puso en práctica con alumnos de infantil por Vygotsky (1978). Se fundamentó en concentrar la clase en un único punto de atención, el docente, mediante un diálogo lento y una dramatización que llamase su atención con el único objetivo de mostrar que la tarea era posible. Mediante esta metodología, la doctora Ross era capaz de prever cualquier suceso y era capaz de potenciar la magnitud de las habilidades de cada alumno.

La manera de mostrar y presentar sus objetos, su dinámica, sus expresiones, permitían a los alumnos descubrir cómo resolver y realizar la tarea al mismo tiempo que se estaba explicando los contenidos, se creaba una unión entre los objetivos y los contenidos. De este modo, se realiza de una manera más eficaz la resolución del problema. Se muestra de esta manera como la Teoría Sociocultural de Vygotsky señala la “zona” existente entre aquello que se tiene enfrente y aquello que se genera de forma autónoma.

## **5. ESTILOS EDUCATIVOS**

Los diferentes estilos educativos son patrones conductuales regidos por los progenitores como mecanismo de la enseñanza y educación a sus hijos. Dichos patrones tienen una influencia directa en el desarrollo de su conducta, carácter y personalidad.

Los estilos educativos conllevan una gran repercusión que no se pueden circunscribir únicamente a la etapa infantil, sino que repercute durante el resto de la vida. Dicho fenómeno se puede comprobar en la investigación de Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991) puesta en práctica con varios adolescentes entre 14 y 18 años. Se dividieron en grupos clasificados en los cuatro grupos de estilos educativos que definen Maccoby y Martin (1983). Dicha investigación constató una clara diferencia entre los cuatro grupos en diferentes aspectos como el desarrollo psicosocial y emocional, el logro académico, las destrezas interiorizadas y las conductas problemáticas (también son abordadas dichas dimensiones en las investigaciones de Dornbusch, Ritter et al., 1987).

Los resultados muestran cómo aquellos adolescentes que describen a sus progenitores como autoritarios obtienen puntuaciones más altas en competencias racionales, pero obtienen una bajada en las competencias psicosociales y comportamentales. La falta de reciprocidad provoca una falta de compromiso y futura rebeldía. Su autoconcepto está completamente distorsionado generando una falta de autoestima.

Por otro lado, en su extremo, encontramos el grupo que describen a sus padres como negligentes poseen un gran autoconcepto, pero en su contra presentan una clara frecuencia al abuso, malas conductas y una desmotivación estudiantil. Estos resultados apoyan la estructura de Maccoby y Martin (1983) y muestran la necesidad de distinguir entre dos tipos de familias permisivas: las indulgentes y las negligentes.

En primer lugar, el estilo permisivo indulgente puede definirse con tres características principales: a) la indiferencia ante actitudes y conductas del niño, sean positivas o negativas; b) la permisividad y c) la pasividad. No se entiende como concepto la figura de autoridad o cualquier restricción. Se omite completamente el uso de castigos, tolerando cualquier actitud del niño. Hacen escaso uso de castigos, tolerando todos los impulsos de los hijos. En el hogar, no hay una figura relevante al que el niño pueda imitar. Los padres no son directivos, ni asertivos y no crean horarios ni orden en el hogar. Suelen

ser tolerantes en cuanto a la expresión de impulsos, pero hay que recalcar que les preocupa la formación de sus hijos.

Atienden a sus necesidades, a diferencia de los permisivos-negligentes, cuya implicación paterna es nula. En la mayoría de los casos, los hijos con un estilo educativo permisivo presentan índices favorables en espontaneidad, originalidad y creatividad. Se ven favorecidos en autoestima y confianza. Obtienen un autoconcepto menor de logros escolares y capacidad para la autorresponsabilidad, autodominio. Maccoby y Martin (1983) no describen las peculiaridades del estilo permisivo-negligente, por lo que es preciso deducirlas de lo que se dice sobre la implicación paterna. La permisividad no se debe a razones éticas o ideológicas sino, a la comodidad, indiferencia o la inversión mínima de tiempo en sus hijos, por tanto, no se generan normas debido a que es un gran esfuerzo dialogar y racionalizar dichas normas. Este patrón genera falta de confianza y bajo rendimiento académico debido a que no hay un refuerzo de su esfuerzo, así como una continua inestabilidad emocional por la falta de un referente identificativo.

Por otro lado, encontramos el estilo democrático, basado en el equilibrio entre control, comunicación y actuación. Se basa en la flexibilidad, en el razonamiento lógico, explicaciones acordes a su edad acompañadas al mismo tiempo por sus responsabilidades. Son padres afectuosos, comprensivos que exigen a sus hijos unas responsabilidades acordes a sus capacidades. Ostentan el papel de guía en las tareas y como modelo de referente debido a que invierten una confianza y responsabilidad en ellos. Dicho estilo educativo, genera unos niveles de autocontrol y autoestima buenos debido a que tienen un referente previo.

Finalmente, se observa el estilo permisivo sobreprotector donde los padres son poco exigentes y demasiado receptivos. Consta principalmente en la creación de pocas normas o normas que no se aplican. Se construye en la concesión de deseos y premios evitando problemas. Este estilo educativo genera principalmente dependencia, inseguridad y baja autoestima.

TABLA 2. ESTILOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR Y SU COMPORTAMIENTO

<b>Sociología familiar</b>	<b>Rasgos conductuales parentales</b>	<b>Consecuencias educativas</b>
----------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

Democrático	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestación de afectividad.</li> <li>- Responsabilidad ante emociones y necesidades.</li> <li>- Explicaciones de los procesos.</li> <li>- Técnicas primando el razonamiento.</li> <li>- Valoración de la comunicación abierta.</li> <li>- Apoyo afectivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocontrol.</li> <li>- Autoestima adecuada.</li> <li>- Responsabilidad y compromiso.</li> <li>- Reducción de los conflictos en el hogar.</li> <li>- Autonomía.</li> </ul>
Autoritario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normas estrictas y numerosas.</li> <li>- Utilización recurrida del castigo.</li> <li>- Comunicación escasa y autoritaria.</li> <li>- Autoritarismo.</li> <li>- Clima de desconfianza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baja autoestima.</li> <li>- Pérdida de la creatividad.</li> <li>- Falta de componentes sociales.</li> <li>- Agresividad.</li> <li>- Menos felicidad.</li> <li>- Evitan castigos, pero intentan llamar la atención.</li> </ul>
Negligente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indiferencia ante su comportamiento y realización de cualquier actividad.</li> <li>- Permisividad,</li> <li>- No se crea una figura de autoridad debido a la pasividad.</li> <li>- Tolerancia a actitudes indistintas de los niños.</li> <li>- Excesiva flexibilidad en las normas establecidas. En ocasiones, no existen.</li> <li>- Afirmación a cualquier deseo del niño sin la creación de límites.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No tienen competencia social.</li> <li>- Poco autocontrol por el cumplimiento excesivo de sus deseos.</li> <li>- Gran cantidad de inseguridades.</li> <li>- Falta de identidad propia.</li> <li>- Falta de autorresponsabilidad y autoconfianza.</li> <li>- Pocos logros académicos.</li> </ul>

Indulgente	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Falta de implicación afectiva.</li> <li>– Poca calidad de tiempo.</li> <li>– Escasa motivación.</li> <li>– Inmadurez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Falta competencia social.</li> <li>– Descontrol de impulsos actitudinales.</li> <li>– No tienen capacidad de esfuerzo.</li> </ul>
------------	---	--

Fuente: Adaptado de la tipología de estilos educativos de Maccoby y Martin (1983).

## 6. ESTRATEGIAS Y MECANISMOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

Las estrategias de socialización son el conjunto de conductas que los progenitores entienden como adecuadas y deseables para sus hijos, tanto para el desarrollo socioemocional como para su integración social, lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados deseables (Goodnow, 1985). Estas estrategias de socialización se entienden como una meta que se proponen los padres, en ella hay que tener en cuenta el tono de relación, el nivel de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-hostilidad, proximidad distanciamiento) y las conductas de comportamiento (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción).

Existen varias dimensiones que se combinan para generar como resultado a los diferentes estilos educativos. Desde mediados del siglo XX se han comenzado a relacionar dos variables en los estilos educativos parentales, consideradas como fundamentales, “dominio-sumisión” y “control-rechazo”, y que Rollins y Thomas (1979) las definen como “intentos de control” y “apoyo parental”. La mayoría de la literatura relacionada con la interacción familiar se refiere a la descripción de estas dos dimensiones (Erikson, 1963; Hoffman, 1975a; Baumrind, 1991; Flaquer, 1993; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Molpereces, Llinares y Musitu, 2001; Gadeyne, Ghesquière y Onghena, 2004).

Estos autores citados corroboran la diversidad de pautas que se pueden emplear dentro de la educación en el hogar, dentro de las dimensiones de apoyo y las estrategias de socialización y control parental. Por ejemplo, cuando un niño actúa desafiante y se porta mal, algunos padres creen que la mejor opción es retirarles como medida de castigo algo que ellos desean, sea ver la televisión o quedar con sus amigos, a modo de castigo.



Por su parte, otras opiniones se centran más en que, a través de la comunicación y el razonamiento lógico, se puede llegar a comprender dicho acto y evitar su repetición. Por otro lado, algunos piensan que dejar y omitir el suceso apoya que los niños aprendan por sí mismos. Es indiscutible que todos los padres desean lo mejor para sus hijos, pero es imprescindible conocer las diversas estrategias educativas, evaluando y adecuándose a la edad correspondiente, la situación particular o inclusive a la madurez del niño. Estas dimensiones actualmente son consideradas aspectos en las diferentes conductas que tengan los progenitores: afecto en la relación, el grado de control, el grado de madurez y la comunicación entre padres-hijos (Moreno y Cubero, 1990; Solé, 1998; Ochaita, 1995). La combinación de estas dimensiones provocará una gran repercusión en el desarrollo del niño y, por tanto, influirá en su personalidad.

Es por los motivos citados que el apoyo se define como conducta expresada por un padre o la madre hacia un hijo, que hace que el niño se sienta confortable en presencia de este y confirme, en la mente del niño, que es básicamente aceptado como persona (Thomas, Gecas, Weigert y Rooney, 1974; Rollins y Thomas, 1979). Esta dimensión ha sido clasificada y etiquetada diversas veces de maneras relativamente similares: aceptación y amor, conductas de refuerzo como son los elogios, confianza, aprobación; ayuda o cooperación y expresión del cariño de manera física y verbal. Dichas conductas se consideran “sanciones sociales positivas difusas” por los sociólogos y antropólogos sociales, como “estímulos reforzantes positivos” por los psicólogos del aprendizaje y como “caricias positivas” por los psicólogos transaccionales (Musitu, Román y Gracia, 1988, p. 105).

Por otra parte, el intento de control se define como la conducta de un padre hacia un hijo con el objeto de dirigir la acción de este de una manera deseable para los padres (Musitu, Román y Gracia, 1988, p. 106). Esta concepción hace referencia al concepto de disciplina familiar asociados a términos como dominancia o restricción. Aunque en primera instancia parezca una dimensión coactiva, es fundamental para el desarrollo del niño, entendiendo dicha referencia como guía o modelo. A través del control que ejerce el otro, se aprende a controlar las diferentes situaciones y conductas para conseguir el autocontrol y la regulación autónoma. Es, por tanto, que el grado de madurez se relaciona en su mayoría con los retos que los progenitores o circunstancias infieren en los niños.

Por otro lado, el ambiente comunicativo que se establece y la capacidad para desarrollarlo es otra dimensión que hay que destacar en la práctica educativa. Se basa en

el razonamiento y explicación de las diferentes normas y patrones al igual que la concordancia con las decisiones que se toman refutando los diferentes puntos de vista. De este modo, se permite compartir sucesos, deseos, problemas, dudas, etc. Estas variables cuando interactúan con el poder pueden definirse como el potencial del individuo, el cual puede obligar a actuar de manera contraria a sus deseos e ideales a las personas. Así se podrán explicar las conductas sociales competentes e incompetentes.

Por otra parte, Schwarz, Barton-Henry y Pruzinsky (1985) definieron las prácticas de socialización familiar en tres dimensiones o ejes fundamentales: a) Una dimensión de aceptación que abarcaría desde la implicación positiva, el centrarse en el hijo hasta el rechazo y la separación hostil. b) Una dimensión de control firme que implica grados diferentes tales como el refuerzo, la falta de refuerzo, la disciplina laxa o la autonomía extrema. c) Una dimensión de control psicológico en la que se incluyen grados como la intrusión, el control hostil, la posesividad y la retirada de la relación. Además, Coloma (1993a, p. 48) destaca las variables siguientes, enfrentadas en dos polos opuestos: a) control firme en contraposición a control laxo; b) cuidado y empatía en contraposición a rechazo e indiferencia; c) calor afectivo en contraposición a frialdad-hostilidad; d) disponibilidad de los padres a responder a las señales de los hijos en contraposición a la no disponibilidad; e) comunicación paterno filial bidireccional frente a una comunicación paterno filial unidireccional; f) comunicación paterno filial abierta frente a la cerrada.

## **7. INFLUENCIAS DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y EL TEMPERAMENTO EN LA INFANCIA**

Principalmente, se han basado diversas investigaciones en el análisis de conductas a través de los tradicionales modelos de “efecto” (Maccoby, 1980; Sanson y Rothbart, 1995; Wachs, 1991). Basándose en dichos modelos, la socialización (pautas educativas) o el temperamento, predisposición biológica, son proporcionales a la adaptación social en las diferentes edades.

### **7.1. INFLUENCIA DE LAS PAUTAS EDUCATIVAS**

El estudio realizado por la escritora contemporánea, Baumrind (1967) muestra cómo las pautas educativas influyen considerablemente en la personalidad del niño. Esta autora realizó un estudio con 100 niños norteamericanos de clase media durante su paso

por la etapa preescolar. Destinó su trabajo a investigar la conducta tanto de los niños como de sus progenitores y su interacción diaria en diversas situaciones, ya sean estructuradas, preparadas o naturales cotidianas. En base a sus observaciones, determinó tres estilos básicos parentales: (1) *estilo autoritario*, el cual caracterizaba a padres imponentes, donde las normas eran rígidas e indiscutibles. Los castigos eran su manera de comunicación. Por otro lado, eran muy exigentes en la educación de sus hijos y en su madurez, de este modo, no había margen para el afecto. (2) Los padres con *estilo educativo permisivo*, la exigencia a sus hijos era demasiado leve tanto para el cumplimiento de normas establecidas como para su madurez. Sin embargo, el afecto es fundamental y tenían gran nivel de comunicación entre ellos. (3) Por otro lado, el *estilo democrático*, estimulaban la madurez de sus hijos respetando las normas, la comunicación era la base de la relación junto a la comprensión y el efecto seguro e incondicional. (4) Finalmente, los padres con *estilo educativo negligente* asociaban actos negativos con castigos desmedidos ocasionando inseguridades en sus hijos. La comunicación era nula y poco racional.

Se realizó un seguimiento de las familias a lo largo del tiempo para concluir que los niños que habían sido educados con un estilo autoritario eran muy pasivos y obedientes, tendenciosos a sufrir depresión y culpabilidad. Los hijos de padres permisivos o negligentes eran excesivamente exigentes e incontrolables. Finalmente, los hijos de padres democráticos habían creado una figura firme de ellos mismos teniendo una gran autoestima y eran generosos con los demás. Otros estudios realizados posteriormente han corroborado que el estilo educativo democrático es el que genera mejores consecuencias en el desarrollo de los niños en diferentes ámbitos: personales y profesionales, incluyendo la competencia social, la autoestima, la autonomía y la responsabilidad, la autorregulación, y el desarrollo moral (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Maccoby y Martin, 1983, citado en Ceballos y Rodrigo, 1998).

Aunque tuvo un impacto considerable debido a que fueron los primeros estudios realizados, actualmente ya no se etiquetan a los padres en categorías cualitativas, ahora se puntúa su comportamiento en diferentes dimensiones que se consideran continuas. Estas dimensiones han sido denominadas de diversos términos, pero las dos fundamentales fueron las representadas por Maccoby y Martin (1983): (1) el *afecto*, conductas donde se transmite aceptación, responsabilidad emocional y afecto seguro hacia el niño. (2) el *control*, referidas a la supervisión y la disciplina.

Aunque la cohesión e interacción de las dimensiones citadas dependen de los diferentes estudios, los resultados generales son bastante similares, coincidiendo con la influencia que generan sobre las dimensiones descritas previamente. De este modo, se puede determinar como un estilo educativo basado principalmente en el afecto, pronostica una infancia, escolarización y adolescencia, una menor probabilidad de provocar problemas de conducta debido a haber generado un apego seguro. Además, mejores relaciones con los iguales y mayores habilidades prosociales (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Baumrind, 1979; Sroufe, 1985).

En la misma línea, la sensibilidad de los padres se ha visto asociada con mayores expresiones de emocionalidad positiva en los niños (Belsky, Fish e Isabella, 1991; Malatesta y Haviland, 1982). Por otro lado, varios estudios han concluido que tanto una ausencia de control como una excesiva supervisión y protección pueden causar conductas disruptivas en distintas etapas (Egeland y Sroufe, 1981; Maccoby, 1980b; Wachs, 1991). Principalmente, el castigo se ve asociado a una expresión negativa, generando una mayor frecuencia a conductas externalizantes en los hijos.

Además, si los progenitores utilizan la distracción atencional como forma de tranquilizar a sus hijos, estos utilizarán esta herramienta como estrategia de autorregulación emocional, conduciéndolos a una regulación eficaz (Grolnick, Bridges y Connell, 1996; Grolnick, Kurowski y McMenemy, 1998). Estos estudios muestran que los estilos educativos que emplean los padres producirán determinadas consecuencias en el ámbito social y emocional de sus hijos. Por otro lado, hay que destacar que dichos estudios son de naturaleza correlacional, por tanto, no se puede crear una afirmación relacional que la dirección de los efectos es de padres a hijos y no viceversa.

De hecho, desde nuevos modelos sistémicos de la familia (Cowan, Powel y Cowan, 1998), se contempla que las relaciones padre-hijo son bidireccionales, dándole a los hijos un papel activo en la relación y en el desarrollo. Desde dicha perspectiva, es considerado que tanto el papel del progenitor como el papel del hijo son equivalentes. Estas son determinadas por variables personales del padre, pero también tienen un papel protagonista en el estilo educativo, las variables personales del hijo, su edad, temperamento. Otras variables dadas por la situación, tales como el escenario (en público o en privado), las personas presentes en la escena, la atribución de motivos, así como la propia emoción suscitada en los padres (Ceballos y Rodrigo, 1998).

## 7.2 INFLUENCIA DEL TEMPERAMENTO EN EL AJUSTE SOCIAL

El temperamento se ha definido como las diferencias individuales y propias de origen constitucional, genético, en las tendencias a experimentar y expresar las emociones. También es determinante la capacidad de autorregular las emociones. Tanto la reactividad como la autorregulación están influidas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia (Rothbart y Derryberry, 1981). El temperamento es considerado un aspecto principal y normal dentro de la conformación de la personalidad, incluso para aquellos expertos que determinan en los extremos de la dimensión temperamental determinadas actuaciones y características de la infancia asociadas a problemas de conducta y emocionales en las diferentes etapas de desarrollo.

Los primeros datos son provenientes de los estudios NYLS, muchos niños fueron diagnosticados como *difíciles* por su propensión a la actividad, falta de adaptación y una baja autorregulación, tendientes a exhibir problemas de conducta en la edad preescolar (Thomas y Chess, 1977). Posteriormente Bates (1987), profundizando en el concepto de temperamento investigó cómo las formas de irritabilidad en la infancia podrían conllevar en diferentes problemas conductuales en la relación padre-madre-hijo durante las edades tempranas de edad. Los niños que tendían a tener miedo mostraban problemas de ansiedad, mientras que los niños que manifestaban ira tendían a generar problemas de agresividad o conductas disruptivas interior y exteriormente.

Recientemente, a partir de los estudios de Rothbart (2001) se han identificado algunas dimensiones temperamentales como los precursores de algunas patologías en el período de la niñez. Por tanto, una autorregulación inadecuada acompañada de una gran cantidad de emociones negativas se asocia a la hiperactividad y problemas de atención. Por otro lado, conductas agresivas también se asocian a una baja autorregulación llegando inclusive a provocar el síndrome depresivo tristeza, miedo, malestar, y bajas puntuaciones en placer de alta intensidad (Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher, 2001).

Caspi (2000) en su trabajo de investigación demuestra cómo las características temperamentales pueden ocasionar e influir a largo plazo en el círculo social y emocional. En el trabajo, se desarrollan tareas evolutivas y correspondientes con la edad desde los 3 años. Mediante el análisis de las tareas, concluyeron y diagnosticaron a unos niños como *inhibidos*, socialmente eran miedosos, con tendencias de soledad, llegándose a sentir

incómodos con la presencia de terceras personas. Otro grupo fue calificado como *bajo control*. Se caracterizaba por su impulsividad, negativos y tendencia a distraerse. Pasados los años, cuando tenían 21 años, el grupo denominado como inhibido mostró la incapacidad de crear relaciones personales sinceras y duraderas. Contaban con un grupo efímero y reducido de amigos y pocas relaciones sentimentales o nulas. En ciertas situaciones, el temperamento puede vincularse indirectamente con el desarrollo emocional y social. Desde este punto de vista, el temperamento puede llegar a modular la conducta que muestran los padres y que esto repercutirá en el niño. Se pueden encontrar varios estudios que apoyan dicha hipótesis. Se ha relacionado el temperamento “difícil” con un comportamiento menos responsable emocionalmente (Crockenberg y Acredolo 1983; Linn y Horowitz, 1983).

El temperamento denominado como “difícil” se relaciona con un trabajo negativo de los padres (Hyde, Else-Quest, Goldsmith y Biesanz, 2004). Además, según diferentes investigaciones se complementa la teoría relacional de cómo pronosticar ciertas conductas maternas con las conductas emocionales negativas del niño. Entre las diferentes conductas que podemos destacar la implicación y el control parental. (Bates, Petit y Dodge, 1995; Crockenberg y Acredolo, 1983; Linn y Horowitz, 1983; Maccoby, Snow y Jacklin, 1984; van den Boom, 1989). Concluyendo, estos trabajos demuestran la existencia de un patrón temperamental negativo que se considera “difícil” relacionado con una crianza poco eficaz (Lengua, Kovacks, 2005).

Sin embargo, existen estudios en contra de dicha hipótesis, que argumentan la existencia de conductas evitativas de los progenitores que invierten más tiempo y refuerzan de manera positivas con los niños con peor conducta debido a que son más demandantes (Sanson, Hemphill y Smart, 2004). Es por esto por lo que Sanson y Rothbart (1995) argumentan que tanto la edad como las características paternas eran factores que determinan una mejor o peor crianza positiva de los niños con conductas disruptivas. Con esto, podemos concluir que los estudios explicados previamente, argumentan el ajuste desde una visión unidireccional, efectos principales. Solo se relacionan directamente dichas variables. Sin embargo, aunque existen una gran cantidad de estudios que apoyan y corroboran dicha relación, se ha considerado obsoleto en la actualidad. Es por esto, que se realiza un estudio desde una perspectiva bidireccional entre el estilo educativo o de crianza y el temperamento (Gallagher, 2002).

### **7.3 INFLUENCIA BIDIRECCIONAL DE PATRONES**

Durante finales del siglo XX se creó una preocupación por conocer los diferentes estilos educativos y su repercusión en el temperamento del niño. Diversos estudios, como el realizado por Baron y Kenny (1986) plantean la búsqueda de un sistema no lineal, no se centra únicamente en la suma de variables, sí no la relación entre estilo educativo, temperamento y ajuste de esta forma tan compleja. Aunque no hay demasiados estudios y los existentes son tratados de forma teórica olvidando la parte empírica (Sanson, Hemphill y Smart, 2004).

#### **7.3.1. LA CONCIENCIA Y LA RELACIÓN MATERNA**

El estudio más destacado es el realizado por Kochanska (1995) en el que trata el desarrollo de la conciencia desde la edad preescolar. Tras una larga investigación, estableció una relación entre el miedo que muestran los niños y las relaciones que tienen con las madres, siendo dicha relación la variable “conciencia”, pudiéndose definir como una apropiación de normas en los ámbitos afectivo, motivacional y cognitivo. En concreto, los niños que han sido educados en un estilo educativo donde la disciplina se consideraba “suave”, presentaban rasgos un mayor nivel de miedo en diferentes circunstancias. También, dicha disciplina mantenía controlada su nivel de ansiedad ante un mayor autocontrol, aunque presentaron miedo. Por el contrario, también había casos de niños que habían internalizado el miedo y podía pronosticarse como niños con un apego inseguro y no era relacionado con el tipo de disciplina que mostraba la madre.

En los niños que no presentaban miedo, el tipo de disciplina “suave” no resultaba eficaz debido a que no provoca en ellos la figura de autoridad que sirva para interiorizar las normas. Dichos resultados, fueron replicados años posteriores (Kochanska, 1997). Estos estudios demostraron la relación que se ocasiona entre el temperamento, el estilo educativo y su influencia en las relaciones sociales y emocionales y la conciencia.

Teniendo en cuenta el período de edad preescolar y la infancia, una opción muy elegida para medir la conciencia y ajustes sociales del niño es, el tipo de apego que presenta con la madre. En este sentido, la relación que se ha establecido entre el apego seguro del cuidador y el niño puede pronosticar los ajustes positivos o negativos durante la infancia (Rutter, 1997). Se realizó un estudio de 66 familias y se experimentó e

investigó con las variables: estilo de enseñanza, temperamento y seguridad de apego (Man- gelsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang y Andreas, 1990). Tras investigar, no se pudo relacionar ni el comportamiento de la madre ni el temperamento del niño con la expresividad y seguridad del apego que existe entre ellos. Sin embargo, la rigidez que presenta la madre en su personalidad, así como la represión, se crea una relación con el temperamento del niño llegando a crear la seguridad de apego.

Una represión materna baja pronostica un apego seguro en niños con tendencia al malestar. Sin embargo, la represión materna, sea alta o baja, no se pudo relacionar con niños que presentaron una tendencia al malestar. Es por esto, que una educación flexible basada en pautas concretas y abiertas al diálogo y comunicación fomenta una buena relación de apego en niños con tendencias irritables, debido a su gran complejidad. Otros estudios longitudinales con una muestra de 48 niños y sus madres muestran que la irritabilidad de un recién nacido interactúa con el apoyo de la madre, pudiendo señalar la seguridad que apego que desarrollará el niño al año de vida (Crockenberg, 1981). Se demostró que las madres que presentaban un bajo nivel de apoyo social era más probable que tuviesen niños con apego inseguro, pero debía cumplirse la premisa de que estos niños debían ser irritables de recién nacidos. Esto sustenta el estudio anterior que concluía que los niños con tendencias al malestar necesitan una mayor flexibilidad educativa y una mayor seguridad en las relaciones que se establece con su madre.

En relación con los diferentes problemas del tipo internalizantes que se ocasionan durante los primeros años de vida, Rubin, Burgess y Hastings (2002) descubrieron una correlación entre los niveles de inhibición a los 2 años y una alta frecuencia en conductas negativas a partir de los 4 años, pero solo ocurría esto cuando las pautas educativas seguidas por la madre tenían un alto control intrusivo y tendían a expresar ciertos comentarios con desdén de manera habitual. Según expusieron estos autores, las madres que ejercían este estilo educativo, desarrollaban una tendencia a no favorecer las oportunidades que se les presentaban a sus hijos impidiendo su mejora en las habilidades sociales.

En otro estudio sobre el temperamento y el estilo educativo se destaca como los ajustes en la infancia ocasiona problemas externalizantes. En concreto, Park, Belsky, Putnam y Crnic (1997) observaron cómo los niños de un año que presentaban una alta emocionalidad negativa fueron evaluados como menos inhibidos tras pasar un par de años únicamente si sus padres mostraban una mayor frecuencia a conductas de afectividad



negativa. En conclusión, todos los resultados coinciden en que los niños con alta emocionalidad negativa son aquellos que son educados en estilos educativos más restrictivos.

No obstante, Ear-ly, Rimm-Kaufman, Cox y Saluja (1999) mostraron resultados contradictorios en este sentido. Según dichos autores, el estilo educativo positivo y afectuoso, favorece una menor inhibición social a los niños que son considerados negativos emocionalmente. Por otro lado, Gallarher (2002) intenta explicar dicho patrón obtenido en los resultados. Califica una posible apreciación cuando la crianza es menos flexible en niños que presentan actitudes negativas aumenta la posibilidad de aferrarse a los progenitores y presentar una menor probabilidad de inhibición en ciertas situaciones sociales donde estén presentes sus padres. Por el contrario, cuando sus padres son sensibles, los niños tienden a desarrollar más el miedo debido a que se sienten más seguros ante iguales. Esto puede reflejar ciertos aspectos como el apego y el modelo de trabajo llevado a cabo en el ámbito familiar. Cuando los padres han sido intrusivos con los niños negativos, dicha falta de inhibición puede generar una relación de apego evitativo. Para este tipo de niños cuyos padres fueron sensibles, se genera una menor inhibición en un ambiente nuevo, generando un apego seguro. Teniendo en cuenta los datos mostrados, se confirma que es necesaria una investigación más extensa para entender y resolver las discrepancias.

### **7.3.2. RELACIÓN ENTRE TEMPERAMENTO Y DISCIPLINA**

Stanhope (1999) la relación entre el temperamento del niño y la disciplina que utilizaban los padres. Se relaciona que una disciplina de bajo control, es decir, más leve, acentúa la tendencia a conductas prosociales de compartir, dándose en niños con una alta emocionalidad negativa. Al igual que un bajo control parental a niños con miedo les impulsa a desarrollar conductas prosociales con sus iguales, manteniendo sus niveles de ansiedad bajos.

Por otro lado, diversos estudios que analizan los efectos de la crianza y su relación con el temperamento sobre el ajuste en el periodo escolar y su adolescencia. Durante estas etapas, los niños pasan gran parte de su tiempo en ambientes no familiares como puede ser centro de educación formal o no formal, actividades deportivas, socio con agentes iguales, etc. Esto provoca que haya una mayor presión para tener unas habilidades sociales desarrolladas. Si hubiese un mal ajuste en este periodo, se puede llegar a

manifestar con actitudes negativas llegando a ser agresivas. También, se puede llevar a un nivel internalizante con conductas de timidez, evitativas o depresión. La investigación realizada sobre la socialización parental a menudo se centra en la disciplina y la implicación que tienen los padres al igual que el control y consistencia. (Gallagher, 2002)

En un estudio realizado con una muestra de 231 niños con padres divorciados (Lengua, Wolchik, Sandler y West, 2000) se detectó un estilo parental basado en el rechazo o baja afectividad asociándolo de forma comparativa con problemas desarrollados posteriormente. Esto ocurre en niños con un alto nivel de impulsividad y en niños con bajos niveles de emocionalidad positiva. En consecuencia, este negativo estilo educativo, la impulsividad puede llegar a ser un factor de riesgo para expresar problemas, mientras que la emocionalidad positiva actuaría como un factor protector en un posible mal ajuste a posterior.

Blackson, Tarter, y Mezzich (1996) investigaron acerca de la interacción que aparecía entre la disciplina parental y el temperamento en las relaciones a conductas externalizantes e internalizantes. Estos autores observaron que cuando los padres utilizaron una disciplina negativa, basado en un control excesivo en comparación con una afectividad baja, la conducta externalizante fue más recurrente en niños que tenían un temperamento difícil que en niños que no tenían un temperamento tan complicado. La interacción realizada entre temperamento y disciplina determinó los problemas internalizantes y como consecuencia, la disciplina negativa pronostica la depresión que pueden padecer los niños con temperamento difícil. Finalmente, los autores concluyeron que los niños con un temperamento más complicado era más probable que hayan sido educados en una crianza más rígida y severa y de esta manera, perpetuando un mal ajuste en el niño. No obstante, los resultados siguen presentando cierta contradicción como se verá a continuación.

En otro estudio realizado a preadolescentes, Colder, Lockman y Wells (1997) describieron las diversas interacciones que hay entre los estilos educativos experimentados y el temperamento de los niños. Se puede relacionar los niveles de un menor control parental como unos niveles más altos de agresividad en niños con un alto nivel de actividad. Sin embargo, no se puede relacionar con niños con niveles de actividad medios o bajos.

Teniendo en cuenta que otra de las características relacionadas con el estilo de crianza, la disciplina severa, llegó a pronosticar los niveles medios y altos de agresividad en niños que tenían miedo, pero no se pudo pronosticar en niños con los niveles bajos. Un alto nivel de severidad en la disciplina pronosticó la depresión cuando eran niños con un alto nivel de miedo. Por tanto, en dicho estudio se comprueba como un bajo nivel de implicación parental o un bajo control, es negativo en niños cuyo nivel de actividad sea alto, mientras que una excesiva implicación parental, es decir, disciplina severa es más perjudicial en niños con altos niveles de miedo. Estas muestras confirman los resultados expuestos previamente sobre los niños que tienen unos niveles de actividad mayor y necesitan ambientes educativos más restrictivos. Mientras que los niños miedosos necesitan un menor nivel de control con una interacción menos severa para poder favorecer su educación y desarrollo social.

Por último, en un estudio realizado por Bates, Petit y Ridge (1998) se obtuvieron datos de dos muestras longitudinales, para comprender la relación entre el estilo educativo materno y las características temperamentales del niño con los problemas exteriores. Estos autores demostraron que un bajo control de restricción por parte de la madre puede conllevar un mayor comportamiento externalizante en niños que presenten una gran resistencia al control. Un alto control restrictivo por parte de la madre puede ocasionar un bajo nivel de conducta externalizante en niños con una alta resistencia al control, pero no en niños que presenten una baja resistencia al control. Esta resistencia al control la podemos definir como un conjunto de conductas que tiene el niño que ignora los intentos por parte de sus padres de redirigir y reeducar su conducta. En ambos casos, el temperamento negativo fue más influenciado a la socialización parental que el temperamento que no era negativo. La crianza que se desarrolla por parte materna que se produjo con un control más alto, conllevó un mejor ajuste en niños más resistentes al control. Bates y Cols (1995) concluyeron, por tanto, que un mayor control materno mejora a desarrollar controles internos a los niños más resistentes.

En base a estos resultados, es difícil establecer una conclusión acerca de la interacción entre los estilos educativos y el temperamento en relación con el desarrollo social del niño. Los niños con características negativas de temperamento son más propensos a ser sometidos a un control parental más exhaustivo con los patrones de ajuste. El control parental reduce la expresión de conducta negativa en momentos posteriores de su desarrollo. Al contrario, ocurre con los resultados de Blackson y Coldeer (1997), donde

un alto control parental provoca en la mayoría de los estudios realizados previamente, resultados positivos en el ajuste del niño con características temperamentales denominadas como negativas. En cualquier caso, todos los estudios coinciden en que los niños con un temperamento más difícil necesitan un mayor apoyo y tiempo de dedicación para conseguir un correcto nivel de desarrollo social (Schwebel, Brezausek, Ramey, 2004).

Por otro lado, la dimensión referente al miedo se asocia a una mejor relación establecida entre los estilos de enseñanza menos severos donde hay un menor control y un mayor porcentaje de afectividad. Según Kochanska (1995) los niños que son más miedosos necesitan que sus padres tengan unas conductas más suaves para no sobrepasar sus niveles de ansiedad. Aunque, lo que sí está demostrado es que la emocionalidad positiva es un factor protector, ayudando al estilo de crianza de los padres de una manera más independiente.

Resumiendo, los diferentes estudios realizados hasta la fecha desarrollan resultados contradictorios sobre los efectos interactivos de crianza y el temperamento y su ajuste social. La mayoría de estos resultados contradictorios podrían deberse a la utilización de diferentes tipos de medida en los estilos de crianza y en el temperamento, sin establecer unas pautas previas o premisas que sirvan de base teórica. Es posible que en la evaluación de premisas como la severidad, control o afecto se hayan analizado conductas diferentes en cada estudio y, por tanto, no se pueda establecer una relación o comparación consistente. Por esta razón, es necesario un mayor número de estudios que repliquen las medidas y diseños ya experimentados en los estudios previos. Además, es relevante resaltar y tener en cuenta ciertas variables como la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño, las características propias del género, recursos económicos de las familias y la personalidad de sus progenitores entre otras. Finalmente, hay que destacar que existen pocos estudios acerca de la evaluación de la emocionalidad positiva como una dimensión del temperamento y su relación con los estilos de crianza para pronosticar el desarrollo social del niño.

## 8. LA AUTOESTIMA

Los individuos reaccionan a patrones de pensamiento, conducta y sentimiento los cuales se ven afectados por el ambiente. Estos afectan a sus rasgos personales, ocasionando características adaptativas (McCrae y Costa, 2008). Estas características se ven afectadas por diversos factores. Estas características varían dependiendo de la maduración biológica, las expectativas externas proyectadas, los roles sociales que se desempeñe y el estilo educativo sometido durante los primeros años.

Una de las características adaptativas más importantes y la cual se ve muy influenciado por el estilo educativo es, la autoestima. Según McCrae y Costa (2012), es la conciencia modulada de la propia personalidad. Por esta razón, las personas que tiendan a experimentar emociones negativas y autodestructivas pueden llegar a sesgar sus logros e infravalorarse. Además, repercute directamente en los roles sociales que desempeñan provocando un aislamiento, provocando una baja autoestima. Este hecho puede provenir de estilos educativos autoritarios donde su autoconfianza es nula.

Por otro lado, es probable que una elevada responsabilidad afectiva elevada provoque una construcción de una alta autoestima acompañado de una aceptación social en los diferentes roles sociales. Este suceso, está relacionado con estilos educativos democráticos donde la equiparada entre deberes y responsabilidades es correcta. Por otro lado, la extraversión influye directamente en la construcción de la autoestima y autoconfianza exitosa que conlleva la formación de un estilo interpersonal optimista (Chemers, Watson, y May, 2000). Esto se refleja en una mejor aceptación social y una mayor autoestima (Aaron et al., 1997).

Por su parte, la predisposición a la apertura de la experiencia contribuye una mayor posibilidad de asimilar y adquirir la información nueva y esto provoca una construcción del autoconcepto más equilibrado integrando los aspectos positivos y negativos que le conforma (Berry y Miller, 2001).

Aunque siempre se han dividido los conceptos de autoestima y personalidad de una manera íntegra, entendiéndose como dos cómputos, en los últimos años se han creado diversas investigaciones donde se discute la relación que hay entre ellos (Robins et al., 2001; Erdle et al., 2009). Por otra parte, la autoestima ha comenzado a relacionarse con la responsabilidad y extroversión del interior personal responsabilidad (Goldberg y Rosolack, 1994; Costa, McCrae, y Dye, 1991; Digman, 1990; McCrae y Costa, 1989),

donde se tiene muy en cuenta la aceptación social y los primeros años y experiencias provenientes de sus progenitores. Ante una mayor aceptación social, provocará una retroalimentación positiva. En cuanto al nivel de responsabilidad, así como, su eficacia en las acciones refuerza el autoconcepto. Además, la autoestima se asocia por otro lado a la amabilidad y experiencias (Kwan, Bond y Singelis, 1997; Robins, Hendin, y Trzesniewski, 2001) aunque su relación teórica aún es indefinida.

## 9. GUÍA PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Una vez realizado este recorrido por la literatura, en este apartado se recogerán algunas de las pautas clave para entender qué son los estilos educativos, qué consecuencias provocan en los niños y cuál es el que mejor se adapta a las necesidades de cada niño. En este apartado se recogerá una breve guía para poder desarrollar un plan educativo en el hogar y en el aula, adaptado a las necesidades individuales de cada niño. Se debe tener en cuenta que los estilos educativos no son rígidos, es decir, fluctúan, lo importante es el cómputo educacional y el estilo educativo que tenga el niño en mayor medida.

La educación comienza en el hogar y se complementa en el aula. Sin una guía y sin compaginarse ambas es imposible que el niño pueda desarrollarse adecuadamente. Para ello, para educar hay que guiar, transmitir, acompañar, y desarrollar. Ayudar a encontrar sus puntos fuertes y débiles ayudará a su desarrollo completo como persona.

La autonomía es una capacidad que permite tomar decisiones en base a unas reglas y criterios propios y externos sin la intervención externa. Se pueden diferenciar tres clases: emocional, conductual y de valores. Su desarrollo global conforma la inteligencia emocional.

- **Autonomía emocional**, es la capacidad de pensar, sentir y expresar sentimientos al igual que el desarrollo de un criterio para tomar decisiones. De este modo, se desarrolla la capacidad de asumir consecuencias provocadas por las decisiones y actos. Está compuesta por dos elementos realmente importantes en el desarrollo del niño: autoestima, automotivación y responsabilidad.
- **Autonomía conductual**, capacidad para lograr tomar decisiones independientes y ser consecuente.
- **Autonomía en valores**, capacidad de concretar qué son los valores pertinentes acerca del bien y el mal y poder diferenciar qué actos son positivos y negativos.

Una vez se haya desarrollado adecuadamente estas dimensiones, se puede llegar a desarrollar la inteligencia emocional, habilidad para identificar qué emociones

sentirnos, qué efecto están causando en nosotros y poder controlarlo para poder resolver conflictos.

### **Crear autoestima**

- Acepta a tu hijo, haz que se sienta valorado.
- Refuerza sus logros positivos y oportunidades.
- Muestra cariño.
- Potencia su creatividad.
- Evita comparaciones.
- Ayúdale a conformar su propia imagen.
- Proponle retos de responsabilidad coherentes con su desarrollo
- Escúchale.

### **Desarrollar la automotivación**

La automotivación implica ser independiente y persistir.

- Confiar en los niños es imprescindible para que ellos lo hagan.
- Darles autonomía en la resolución de conflictos.
- Enseñar a sopesar los fallos y aciertos.
- Guiar dejando siempre que ellos tomen la decisión pertinente.

### **Autonomía en valores**

Es imprescindible educar en valores, ser referente y pautar unos comportamientos.

- Predicar en ejemplo.
- Ser consecuente con nuestras palabras y actos.
- Trabajar la empatía.
- Dialogar y razonar como mecanismo de ayuda.
- Coeducación: escuela/casa.

### **Autonomía de conducta**

Es la toma de decisiones de manera independiente y consecuente. Se deben seguir unas pautas para lograr un buen desarrollo.

- Marcar los límites de aquello que está bien y que está mal.
- Reforzar las buenas conductas.
- Valorar su esfuerzo.
- Enseñar a valerse por sí mismos.
- Enfrentar nuevas situaciones.

Mediante estas dimensiones, se va conformando su personalidad. La personalidad se educa. Se tiene una predisposición genética a establecer un carácter mediante el temperamento. Nacemos con un temperamento propio, sin embargo, la personalidad se conforma a partir de los primeros años de vida a través de las experiencias vividas y la educación recibida. Aunque es fundamental la adquisición de contenidos y el desarrollo de todas las inteligencias múltiples en los centros educativos, la educación comienza en los hogares. Por esta razón es fundamental que los padres conozcan y puedan elegir qué estilo educativo quieren para sus hijos.

- **Estilo educativo autoritario**, basado en normas estrictas y falta de afecto.
  - Muestran sumisión a sus padres, pero se convierten en irreverentes y agresivos sin su presencia.
  - Tendencia a sentir culpabilidad debido a su baja autoestima.
  - Carecen de habilidades sociales.
- **Estilo permisivo**, alto grado de afecto, pero falta de control.
  - Falta de madurez.
  - No saben controlar sus emociones.
  - No tienen resiliencia debido a la falta de autoestima.
- **Estilo democrático**, se equiparan los niveles de afecto y control.
  - Desarrollan adecuadamente la autoestima.
  - Tienen un gran desarrollo en competencias sociales.
  - Persistentes y gran desarrollo del autocontrol.
- **Estilo negligente**, poco afecto y normas leves.
  - Baja autoestima.
  - No conciben las normas.
  - No tienen desarrollada la inteligencia emocional.

## 9. CONCLUSIONES

Una vez realizado el trabajo de revisión bibliográfica se podrían establecer una serie de conclusiones a partir de los objetivos planteados previamente en este estudio. En primer lugar, teniendo en cuenta el primer objetivo, se podría decir que se establece una cierta relación a partir del desarrollo madurativo y emocional de los niños según el estilo educativo en el que han sido criados. Teniendo en cuenta este objetivo, se ha comprobado



como hay una relación directa del trato que reciben los niños en su educación a como se sienten y como posteriormente hacen sentir a los demás a través de sus impulsos y actos.

Del mismo modo, se ha podido indagar para estudiar los diferentes estilos educativos a lo largo de la historia, así como las diferentes teorías relacionadas con la educación y desarrollo personal. Hay que destacar que, en las últimas décadas, sobre todo a partir de la década de los ochenta se han desarrollado diferentes trabajos a cerca de los estilos educativos y sus consecuencias, se ha tenido más en cuenta el desarrollo emocional del niño. Además, uno de nuestros objetivos específicos era cuál es el estilo educativo más eficiente y argumentar el porqué para poder guiar a las familias en su educación. La influencia directa de la educación y conformación de diferentes aspectos sociales del niño es fundamental en su proceso de aprendizaje y desarrollo mental.

Por otro lado, el desarrollo mental y social que experimentan los niños es fundamental tanto para su desarrollo educativo como personal. Por esta razón, identificar las principales estrategias relacionadas con el control emocional del niño era un gran reto. Era imprescindible relacionar el temperamento y el desarrollo de la personalidad con las características propias y sus consecuencias con los estilos educativos para poder conformar una relación entre personalidad y educación.

La educación de las futuras generaciones es nuestra labor y preocupación principal. Aunque actualmente, existen diversos y nuevos agentes educativos, es indiscutible que el primero con el cual va a tener contacto el niño es con sus padres. Por esta razón, es importante no dejar a una parte del proceso educativo de lado. Aunque la misión principal del docente es educar, acompañar en el proceso de aprendizaje, dicho proceso tiene una parte en el aula y una parte en casa. Guiar, ayudar y aconsejar a los padres, informarles de estrategias y de maneras de educar a sus hijos no es interferir en su privacidad, es intervenir en la educación de sus hijos. Teniendo en cuenta que ambos agentes, tanto padres como profesores, quieren lo mejor para los niños, es importante que haya armonía y concordancia en su educación.

Los diferentes estilos educativos no hacen únicamente referencia a la educación que se desarrolle en el hogar sino también la educación y estilo de relación que creen en el aula, el ambiente. De manera directa e indirecta, en el aula se está educando diariamente a un radio considerable de niños y son los profesores quienes eligen cómo quieren educar, para ello se utiliza uno u otro estilo. Hay aulas donde se puede percibir que el

autoritarismo es la base de la formación, provocando falta de interés, miedo y rebeldía en los alumnos debido a la falta de empatía del tutor. En otros casos, encontramos un estilo permisivo donde la incomprensión del tutor y dejadez por la educación y sentimientos de los alumnos es notable, provocando desinterés y falta de compromiso por su parte. Causando un efecto similar, encontramos el estilo indulgente donde su falta de normas establecidas provoca una falta de compromiso. Finalmente, el estilo democrático basado en una concordancia entre normas, responsabilidad y afecto provoca una unión, un sentimiento de fortaleza, provocando que los alumnos se sientan motivados y dispuestos a aprender.

En el aula, los alumnos pasan la mayor parte de su día y es tan importante que adquieran contenidos al igual que se encuentren en un ambiente idóneo para desarrollarse como persona. La figura del profesor debe ser una figura de autoridad, pero no autoritaria. Debe basarse en la comunicación, la resolución de problemas, un apoyo donde el cariño y responsabilidad afectiva sea recíproca. La base de la educación es el amor y el respeto. Cuando una persona se siente querida, aceptada, respetada, se siente feliz y simplemente se siente motivada para aprender. La educación es la base de una sociedad, pero los profesores son quienes deciden dónde comienza y termina esa base. Es una gran responsabilidad que tendrá una gran recompensa. Por esta razón, se ha conseguido cumplir con el último objetivo, crear una guía de buenas prácticas para el desarrollo íntegro del niño en todos los ámbitos.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Aunola, K.; Stattin, H. y Nurmi, J. E. (2000) Parenting styles and adolescents' achievement strategies, *Journal of Adolescence*, 23 (2), 205-222.
- Aznar Minguet, P. (1996) La mediación educativa familiar. Problemática del rol paterno y propuestas educativas, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 129-140.
- Aznar Minguet, P. y Pérez Alonso-Geta, P. M.<sup>a</sup> (1986) La familia y el proceso Educativo. *Enciclopedia de la Educación Preescolar*, vol. I. Madrid, Santillana, 435-450.
- Baumrind, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37 (4), 887-907.
1. (1967) Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior, *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
  2. (1968) Authoritarian vs. authoritative control, *Adolescence*, 3, 255-272.
  3. (1971) Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monograph*, 41 (1), part. 2.

## El Aprendizaje-Servicio Solidario como metodología activa en la etapa de Educación Infantil

4. (1972) An exploratory study of socialization effects on black children: some black-white comparisons, *Child Development*, 43 (1), 261-267.
5. (1978) Parental disciplinary patterns and social competence in children, *Youth and Society*, 9, 239-276.
6. (1991a) Parenting styles and adolescent development, en LERNER, R. M.; Petersen, A. C. y Brooks-Gunn, J. (eds.). *Encyclopedia of adolescence*, vol. 2. P.746-758.
7. (1991b) The influence of parenting style on adolescent competence and substance use, *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.
8. (1996) The discipline controversy revisited, *Family relations*, 45, 405-414.
9. (1997) Necessary distinctions, *Psychological Inquiry*, 8 (3), 176-229.

Beckwith, L. y Cohen, S. E. (1989) Maternal responsiveness with preterm infants and later competency, *New Directions for Child Development*, 43, 75-87.

Block, J. H. (1965) *The Child-Rearing Practices Report: a set of Q items for the description of parental SOCIALIZATION attitudes and values.*

Brenner, V. y Fox, R. A. (1999) An empirically derived classification of parenting practices, *The Journal of Genetic Psychology*, 160 (3), 343-356.

Buri, J. R. (1991) Parental Authority Questionnaire, *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 110-119.

Carter, D. y Welch, D. (1981) Parenting styles and children's behavior, *Family relations*, 30, 191-195.

Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Bates, J., Pettit, G., y Dodge, K. (1995). Family and child factors in stability and change in children's aggressiveness in elementary school. En J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp.124-138). New York: Cambridge University Press.

Bates, J. E. (1987). Temperament in infancy. En J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*.

Bates, J. E., Maslin, C. A. y Frankel, K. A. (1985). Attachment security, mother-child interaction and temperament as predictors of behavior problem rating at age three years. En I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial N°. 209), 167-193.

Bates, J.E., Pettit, G.S. y Dodge, K.A., y Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.

Baumrind, D. (1979). The development of instrumental competence through socialization.

Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood

- to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Ceballos, E., y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp.225-243).
- Chess, S., y Thomas, A. (1989). Issues in clinical application of temperament. En G.A. Kohnstamm, J.E. Bates y M.K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp.377-403).
- Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (1997). The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 251-263.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M.<sup>a</sup> J. (1998) Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos, en RODRIGO, M.<sup>a</sup> J. y PALACIOS, J. (coords.). *Familia y desarrollo humano*.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: an integrative model, *Psychological Bulletin*, 114, 487-796.
- Dekovic, M. y Janssens, J. M. A. M. (1992) Parents' child-rearing style and child's sociometric status, *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- Dishion, T. (1990) The family ecology of boys' peer relations in middle childhood, *Child Development*, 61 (3), 874-892.
- Doménech Llaberia, E. (1993) La interacción padres-hijos y sus consecuencias psicopatológicas y psicoterapéuticas, *Revista Española de Pedagogía*, 196, 531-549.
- Rothbart, Lerner, R.M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. En W. Damon (Series Ed.), y R.M. Lerner (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.1. Theoretical models of human development* (pp.1- 24). New York: Wiley.
- Linn, P.L. y Horowitz, F.D. (1983). The relationship between infant individual differences and mother-infant development during the neonatal period. *Infant behavior and development*, 6, 415-427.
- Maccoby, E. E., Snow, M. E. y Jacklin, C. N. (1984). Children's dispositions and mother-child interaction at 12 and 18 months: A short-term longitudinal study. *Developmental Psychology*, 20, 459-472.
- Maccoby, E., y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction.
- M. K. y Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27, 479-491.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. & Fisher (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408.
- Rothbart, M.K. y Bates, J.E. (1998). Temperament. En N. Eisenberg (Ed.), *Social,*

El Aprendizaje-Servicio Solidario como metodología activa en la etapa de Educación Infantil

*emotional and personality development* (Vol.3, pp.105-176).

Rothbart, M.K. y Derryberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament. In J.W. Fagen & J.Colombo (Eds.), *Advances in developmental psychology*, Vol. 1 (pp.37-86).

Rubin, K. H. y Stewart, S. L. (1996). Social withdrawal in childhood. En E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 277-307).

Stanhope, L.N. (1999). *Preschoolers' sharing as related to birth order, temperament and parenting styles*. Poster presentado en "Society for Research in Child Development", Alburquerque.

Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.

van den Boom, D. C. (1989). Neonatal irritability and the development of attachment. In G. A. Kohnstamm, J. E., Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 219-318). Chichester, England: Wiley.

van den Boom, D.C. y Hoeksma, J.B. (1994). The effect of infant irritability on mother-infant interaction: A growth curve analysis. *Developmental Psychology*, 30(4), 581-590.

Wachs, T.D. (1991). Synthesis: Promising research designs, measures and strategies. En T.D. Wachs y R. Plomin (Eds.) *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction..*

# Educación de la Sexualidad e Industria del sexo

## La sensibilización contra la pornografía a partir de una jornada formativa: un estudio de caso

Miryam Muñoz Guitart y Luis Manuel Martínez Domínguez.

### Resumen

En el presente estudio hemos querido medir el impacto que una jornada de formación en torno a la sensibilización contra la pornografía podía tener ante estudiantes universitarios de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, así como de Máster de Profesorado. Dicha jornada contó con invitados de prestigio de los diferentes campos, así como organizaciones, plataformas o proyectos. Para dicho estudio, se pasó un cuestionario sobre lo que opinaban los universitarios sobre distintos aspectos en torno a la pornografía en forma de pre-test y seguidamente, una vez finalizó la jornada de sensibilización, se volvió a pasar el mismo cuestionario en forma de post-test. Dicho cuestionario contaba con veintidós preguntas tipo test de escala tipo Likert con cinco opciones en la que los estudiantes debían responder desde una opción en la que no estuvieran para nada de acuerdo hasta otra en la que estuvieran completamente de acuerdo. Esto tenía la intención de apreciar si la experiencia de asistir a dicha jornada formativa había cambiado sus valoraciones respecto al tema tratado. Los resultados, analizados y estudiados con el programa de Microsoft Excel, han indicado que los jóvenes universitarios, al conocer más detalles acerca de la pornografía, de cómo ésta está inmersa en nuestra sociedad y cómo se trabaja en contra de la misma desde los diferentes campos, se han sensibilizado en cierto modo y valoran de manera más negativa, el impacto que la pornografía genera en los menores en contraposición a lo que pensaban cuando aún no habían recibido dicha jornada de formación.

*Palabras clave:* pornografía, educación, formación, sensibilización

### Introducción

En un estudio sobre lo que pensaban padres, docentes y futuros docentes sobre el impacto de la pornografía en la educación de los menores, se constató que tanto padres como docentes actuales, tienden a pensar que ésta es un daño que se debe evitar para una buena educación. Sin embargo, los futuros docentes y estudiantes universitarios, tendían a pensar con más frecuencia, que la pornografía no es un problema si se aprende a consumir con responsabilidad (Martínez-Domínguez et al., 2018).

Los futuros docentes encuestados eran estudiantes de Educación en la Universidad Rey Juan Carlos y sobre ellos, y sus respuestas, hemos querido seguir trabajando, teniendo en cuenta la trascendencia de su actitud en la formación futura de las nuevas generaciones.

Las evidencias científicas de las que disponemos indican que los daños que la pornografía produce en la educación de los menores son patentes (Wilson, 2017). Sin lugar a duda,

no cabe la opción de un consumo responsable, como podría pensarse del alcohol, sino que lo óptimo para su educación debe ser evitarles, en la medida de lo posible, todo contacto con la pornografía. Además, es necesario ayudarles a comprender el daño que supone para ellos y las personas que son explotadas sexualmente, la promoción de la industria del sexo. Esta manera de afrontar la educación, ya se da en otras materias como el tabaco, pero en este caso no es solo el daño que produce el producto en la persona que lo consume, sino que el “producto” son personas, que, en buena medida, proceden de la trata de mujeres, niñas y niños para la explotación sexual (FTND, 2017).

Así mismo, resulta imprescindible una visión positiva de la sexualidad, mostrando la diferencia sustancial que existe entre la sexualidad auténtica y la falsedad de la pornografía (APA, 2019).

### **Jornada formativa sobre “Porno, Trata y Educación”.**

La jornada tuvo lugar el 10 de octubre de 2019 y se celebró en Universidad Rey Juan Carlos. Asistieron casi 200 estudiantes y está grabada en Internet (TV URJC, 2019).

La Jornada dio comienzo a las 9.30 horas con las palabras de bienvenida del profesor de la URJC y director del evento, Luis Manuel Martínez Domínguez, que aseguró que *“aumenta la trata porque hay cada vez más demanda y desde la educación podemos hacer que esto cambie”*. A lo largo de la mañana se desarrollaron tres sesiones en las que se mostraron, con datos científicos y testimonios de víctimas de la trata, la vinculación directa entre la trata de mujeres y la pornografía.

La primera mesa redonda, moderada por Leticia Porto Pedrosa, Profesora de la URJC y Coordinadora del Grado de Educación Infantil, contó con la participación de Lidia Fernández Montes, miembro de la Plataforma 7N contra las Violencias Machistas, y Ana Almarza Cuadrado, directora del Proyecto Esperanza de Atención Integral a Mujeres Víctimas de la Trata de Personas con Fines de Explotación. *“La trata es consecuencia de la prostitución y la solución que planteamos es su abolición”*- explicó Lidia Fernández- *“No existe un porno ético o feminista”*, afirma. En este sentido, Luis Manuel Martínez agregó más tarde en su intervención que *“decir porno ético o feminista es como hablar de machismo ético o feminista...”* Por su parte, Ana Almarza aseguró que todas las mujeres que son explotadas sexualmente sufren traumas muy serios y, además, no siempre son conscientes de que son víctimas de trata. *“Nosotras hemos atendido un año a seis víctimas de trata de origen español. Está claro que no es algo que solo le pueda pasar a jóvenes migrantes, sino a cualquiera”*, afirmó (Martínez-Domínguez, 2019).

La segunda mesa redonda corrió a cargo de Luis Manuel Martínez, profesor e investigador de la URJC, quien mostró evidencias científicas sobre esa relación entre la pornografía y la explotación sexual comparando diversos estudios extranjeros que confirman que *“a mayor volumen de pornografía, más trata de mujeres y niñas para la explotación sexual”*. En esta mesa le acompañaron, Javier Rodríguez, director general del Foro de la Familia, con su presentación de un proyecto para *“combatir esta lacra para las familias y la educación de los hijos”*; y Jorge Gutiérrez, miembro del Proyecto *“Dale Una Vuelta”* para la educación preventiva y la atención terapéutica de personas adictas a la pornografía. Este ponente aportó numerosos testimonios anónimos de hombres que acuden a ellos con problemas de adicción a la pornografía y explicó *“el gran sufrimiento y dolor que causan a su alrededor”* (Martínez-Domínguez, 2019).

Para finalizar esta primera parte de intervenciones de la mañana, la tercera mesa redonda, moderada por la profesora de la URJC Cynthia Hertfelder, estuvo formada por José Nieto, jefe del Centro de Inteligencia y Análisis de Riesgo (CIAR), quien incidió ciertos logros que se alcanzan gracias a la colaboración entre la policía y los agentes sociales y educativos; Carmen Perdices, Presidenta de Mejora Tu escuela Pública y maestra de pedagogía terapéutica, que puso especial énfasis en la esperanza que supone ver tantas fuerzas unidas para poner freno a la pornografía y la explotación sexual. Pusieron el broche final de esta Jornada, las explicaciones de Rocío Nieto, Presidenta de Asociación para la Prevención, Reinserción y Atención a la Mujer Prostituida (APRAMP) y el impresionante testimonio de una de las víctimas de la trata, ahora mediadora de APRAMP, cuando compartió con el auditorio su historia personal. Ella era una estudiante de Derecho en su país, antes de venirse a España y dejó muy claro que *“cualquier mujer puede verse envuelta en una situación similar a la suya”*. (Martínez-Domínguez, 2019).

Por la tarde, hasta las 20 horas, los estudiantes universitarios acabaron su formación participando en tres talleres complementarios, relacionados con la educación del carácter, la educación sexual afectiva y la hipersexualización de la mujer y la infancia desde los medios de comunicación (Martínez-Domínguez, 2019).

Un mensaje significativo que sintetiza la línea de la sensibilización la puede recoger esta afirmación de Luis Manuel Martínez, en el evento: *“La pornografía en las relaciones humanas, como la carcoma en la madera, parece insignificante pero cuando menos te los esperas, todo se hace añicos. De entrada, debemos luchar por los derechos fundamentales de todas las personas, en particular las más vulnerables, y ese es nuestro primer objetivo, que no existan esclavas en el siglo XXI”*. (Martínez-Domínguez, 2019).

## Objetivo de investigación

Así, nos planteamos investigar el efecto que podría tener una jornada formativa para los futuros docentes que habían mostrado su tendencia positiva hacia la pornografía y contrastar, su actitud al término de la jornada.

## Metodología de investigación

Para ello, aplicamos una metodología de pre-test/post-test por medio de cuestionario a través de la aplicación *QuestionPro*. El cuestionario fue validado a través de comisión de expertos (Martínez-Domínguez et al., 2018). Dicho cuestionario está elaborado con una escala tipo *Likert* en la que 1 implica estar totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Gráfico 1: Muestra de preguntas realizadas en el cuestionario

	Totalmente en desacuerdo			Completamente de acuerdo	
	1	2	3	4	5
<i>Es una realidad que las familias están cada vez más preocupadas por la educación sexual que se promueve desde la red entre los menores.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>El consumo de contenidos sexuales explícitos perjudica a las relaciones humanas y daña la integridad de las personas.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Que la mujer produzca y consuma sus contenidos sexuales ofrece una oportunidad para empoderizar la feminidad, en igualdad ante los hombres.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Fuente: Martínez Domínguez et al, 2019.

Además de este tipo de cuestiones, utilizamos otras a modo de variables de control, como el sexo, la carrera que estaban estudiando o el país de origen. Mientras que en las dos últimas la muestra era muy similar (carreras de educación y españoles/as) en el sexo sí que había diferencia, siendo un porcentaje mayor de mujeres que de hombres (79,49% en el pre-test y un 90,91% en el post-test). Esto podría deberse al mayor número de mujeres que optan por estudios relacionados con la educación.

Antes de asistir a la jornada y los talleres, los estudiantes respondieron a este cuestionario (pre-test) y de nuevo, una vez terminaron (post-test).

### **Población y muestra**

A la jornada asistieron un total de 156 estudiantes procedentes de carreras de educación: maestros de educación infantil y primaria y del máster de profesorado de la Universidad Rey Juan Carlos. Estos 156 rellenaron el pre-test, pero sólo 44 cumplimentaron el post-test, por lo que sólo un 22% de la población realizó el estudio completo.

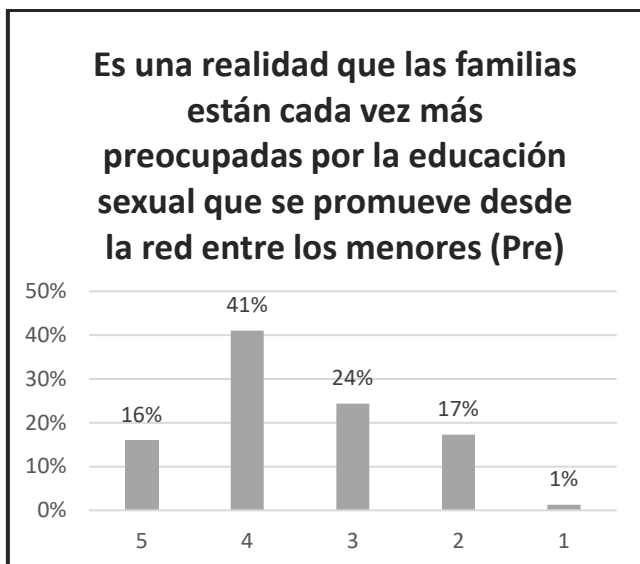
<b>Estudios</b>	<b>Educación Infantil</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Secundaria, Bachillerato y FP</b>	<b>Total</b>
<b>Pre-test</b>	57	46	56	156
<b>Post-test</b>	15	15	3	44

### **Análisis de los datos**

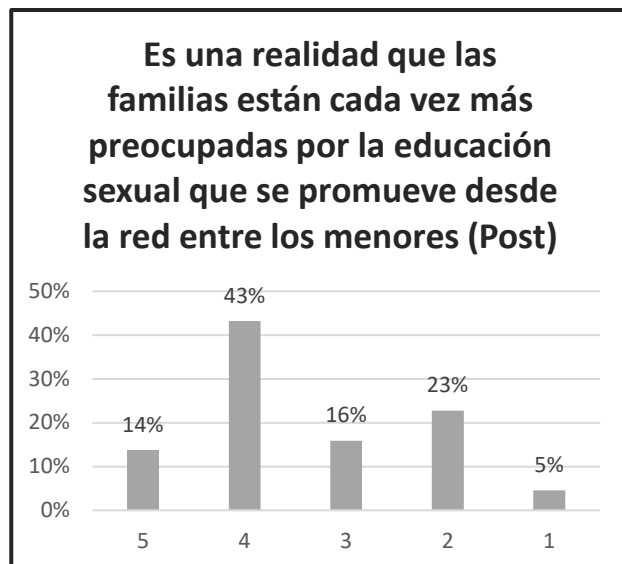
Estudiando los datos de los respectivos cuestionarios, vimos que había cuestiones en las que apenas había diferencia entre el *pre-test* y el *post-test*, como:

**Gráfico 2: Pre-test pregunta 1**

**Gráfico 3: Post-test pregunta 1**



Fuente: Elaboración propia

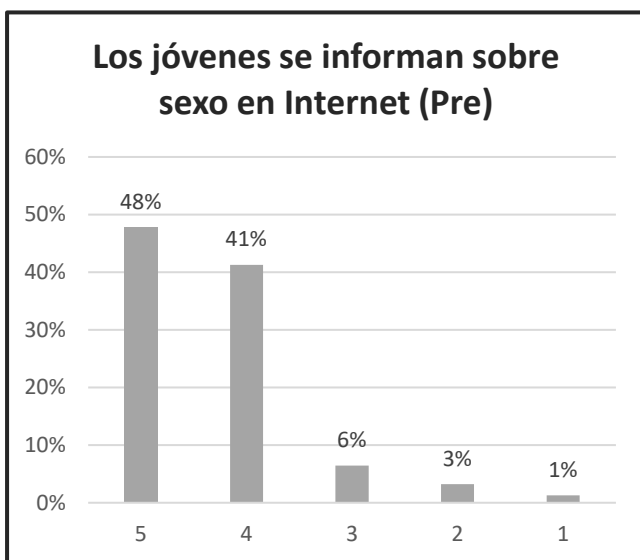


Fuente: Elaboración propia

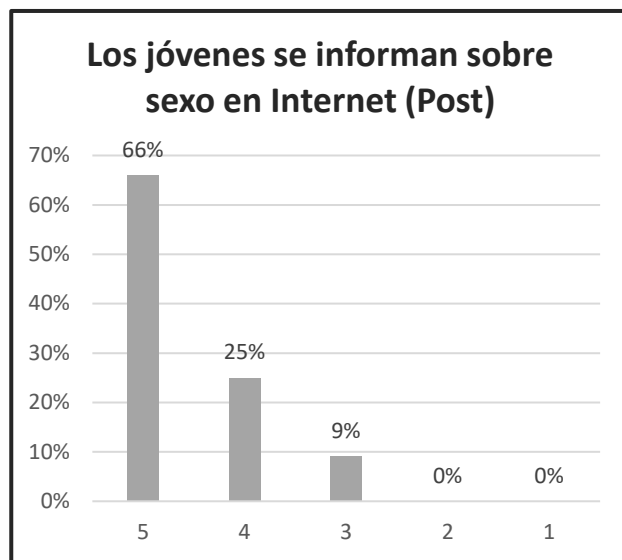
Puede haber opiniones de todos los tipos, sin embargo, cuando se trata de proteger al menor, toda precaución es poca. Como argumentábamos anteriormente, es tan fácil acceder a este tipo de contenidos que los padres han de estar muy pendientes para que sus hijos no accedan a este tipo de información precozmente. En este caso, tanto antes como después de la jornada, un 57% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las familias se preocupan por esta cuestión.

Gráfico 4: Pre-test pregunta 6

Gráfico 5: Post-test pregunta 6



Fuente: Elaboración propia

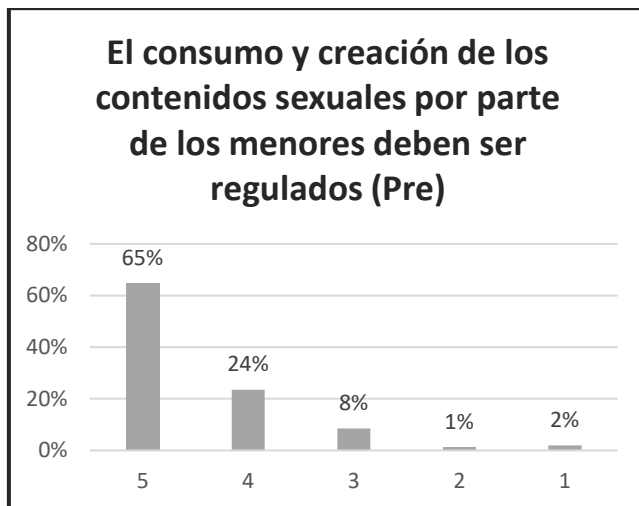


Fuente: Elaboración propia

Ahora mismo, ya sea por la vergüenza, por la falta de formación o, simplemente, la falta de tiempo, es una realidad que los niños (en general) ya no preguntan cuestiones de sexualidad a los padres y, si a esto le sumamos la facilidad que hay de acceso a la red y la inmediatez que esta aporta, la realidad apunta a que los jóvenes hacen uso de esta vía para informarse sobre sexo.

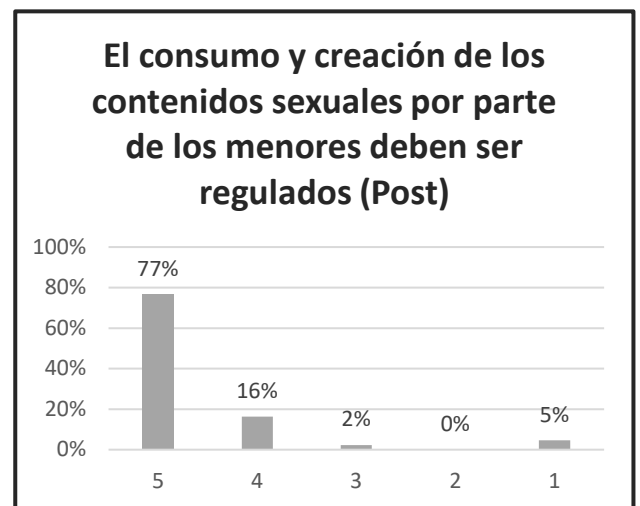
En este caso, se pasa de un 89% a un 91% en estar de acuerdo en que la principal fuente de información de los jóvenes (y más en cuestiones de sexualidad) es Internet.

**Gráfico 6: Pre-test pregunta 2**



*Fuente: Elaboración propia*

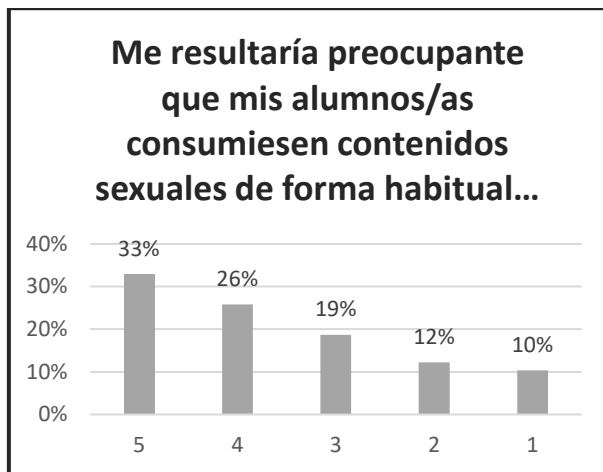
**Gráfico 7: Post-test pregunta 2**



*Fuente: Elaboración propia*

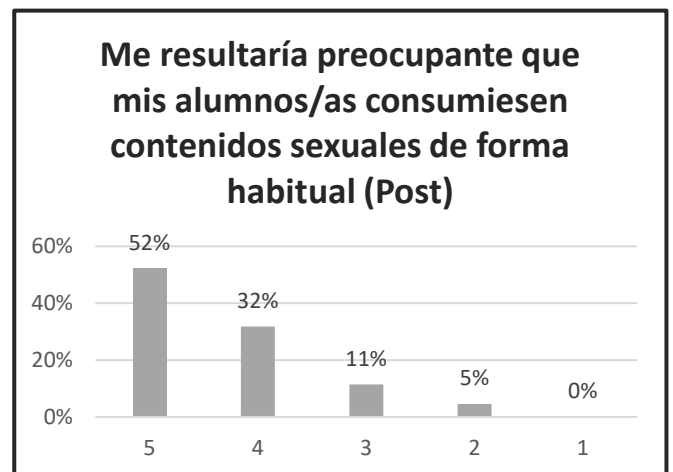
Esta cuestión va ligada a la primera, incidiendo en que este tipo de contenidos ha de estar regulado tanto en su consumo como producción por parte de los menores, pero, aquí deberíamos preguntarnos: ¿regular el consumo? ¿Prohibir el consumo? ¿delimitar el consumo? Por lo que vemos en la siguiente pregunta es que a la mayoría futuros docentes les preocuparía que sus alumnos consumieran este tipo de contenidos, luego tienen la percepción de que esto no es bueno o beneficioso para ellos.

**Gráfico 8: Pre-test pregunta 11**



*Fuente: Elaboración propia*

**Gráfico 9: Post-test pregunta 11**

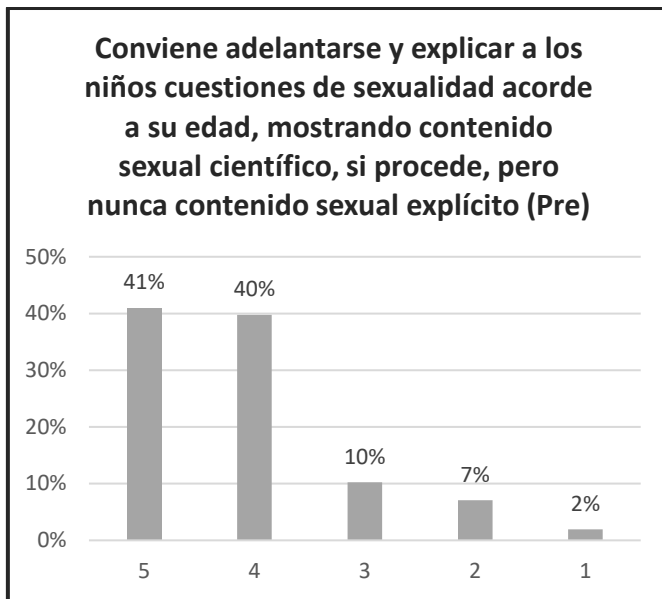


*Fuente: Elaboración propia*

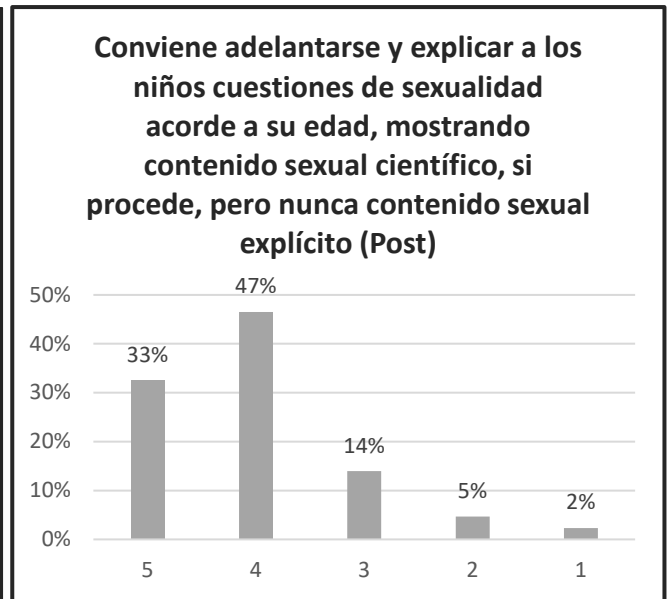
Siguiendo en esta línea, la mayoría opina que convendría utilizar contenido sexual científico (en caso de que éste fuera necesario y adaptado a la edad) para explicar a los menores, cuestiones sobre sexualidad, pero no pornográficos.

**Gráfico 10: Pre-test pregunta 4**

**Gráfico 11: Post-test pregunta 4**



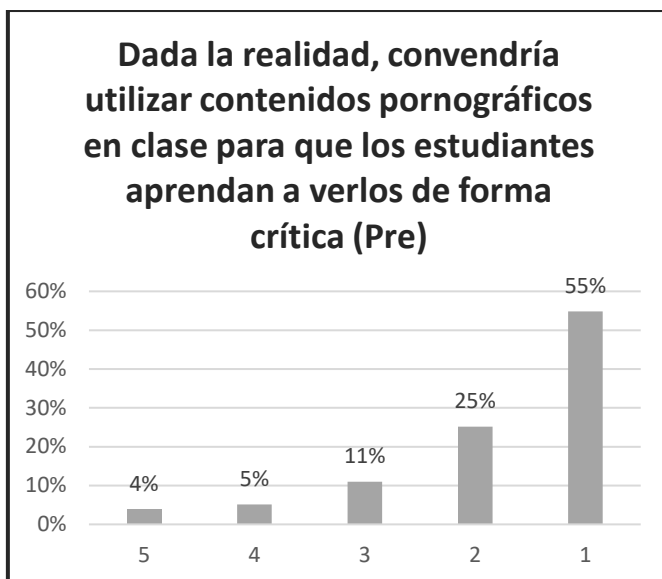
Fuente: Elaboración propia



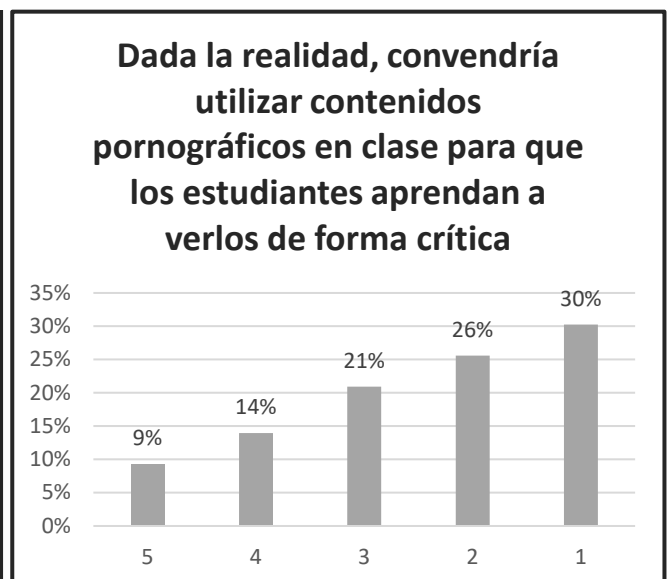
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 12: Pre-test pregunta 10**

**Gráfico 13: Post-test pregunta 10**



Fuente: Elaboración propia

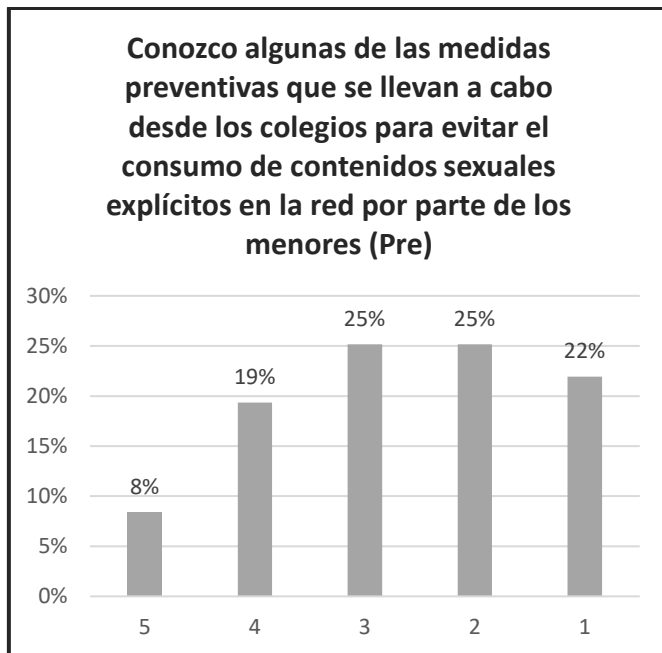


Fuente: Elaboración propia

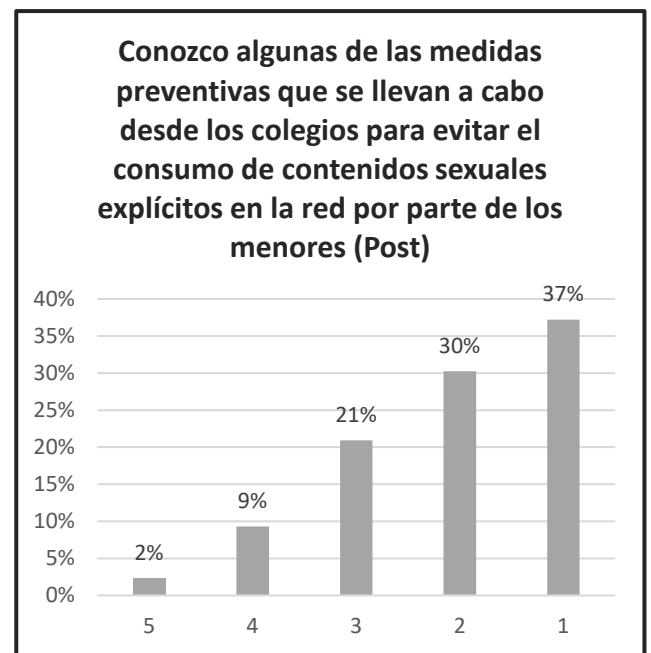
Finalmente, algo que resulta preocupante, tanto antes como después de la jornada, los alumnos siguen manifestando desconocer las medidas que se llevan a cabo desde los centros educativos para combatir la pornografía (aunque en el post-test, de manera más significativa). Quizás, el haber tenido conocimiento de la realidad que nos circunda nos hace ver cuán grande es el campo que tenemos que abordar y las pocas herramientas que tenemos o utilizamos para combatirlo.

**Gráfico 14: Pre-test pregunta 8**

**Gráfico 15: Post-test pregunta 8**



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

En este caso, se podría ver cómo hacer campaña desde los colegios para visibilizar estas medidas, fomentar la formación del profesorado universitario y, por consiguiente, del alumnado que se va a enfrentar a este tipo de situaciones en un futuro y presionar a las autoridades para que tomen medidas al respecto.

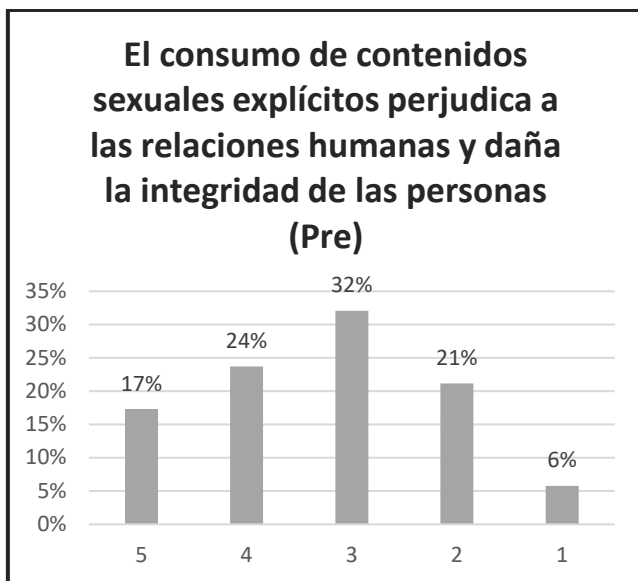
Otra posibilidad, es que efectivamente, no se estén llevando a cabo medidas, por lo general, para la gestión de estos contenidos por parte de los educadores, y quizás se esté mirando hacia otro lado, subestimando el efecto que estos contenidos tienen en la formación de los menores.

Por otro lado, tenemos otras cuestiones como que el consumo de pornografía daña las relaciones humanas y la integridad de las personas, si los centros toman medidas para trabajar en este ámbito, el consumo y producción, por parte de la mujer de contenidos sexuales, el hecho de que la pornografía deba consumirse con moderación, que los jóvenes deban explorar para descubrir sus límites, que ésta sirva como sustituto para aquellas personas que carecen de vida sexual por diferentes motivos o que ésta suponga un bienestar social y que ayude a desarrollar a la persona humana y su afectividad; donde observamos cambio en las opiniones. Aquí ya no se es tan indiferente o se está tan de acuerdo tras participar en la jornada.

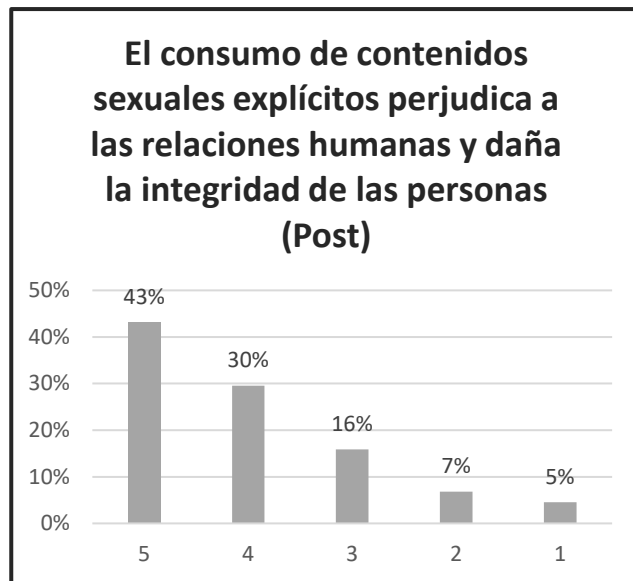
Ante el consumo explícito de pornografía vemos cómo en el *pre-test* se era más indiferente a pensar que ésta pudiera dañar la integridad de las personas, mientras que en *post-test* un 73% afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo en que la pornografía daña las relaciones humanas y su integridad.

Gráfico 16: Pre-test pregunta 2

Gráfico 17: Post-test pregunta 2



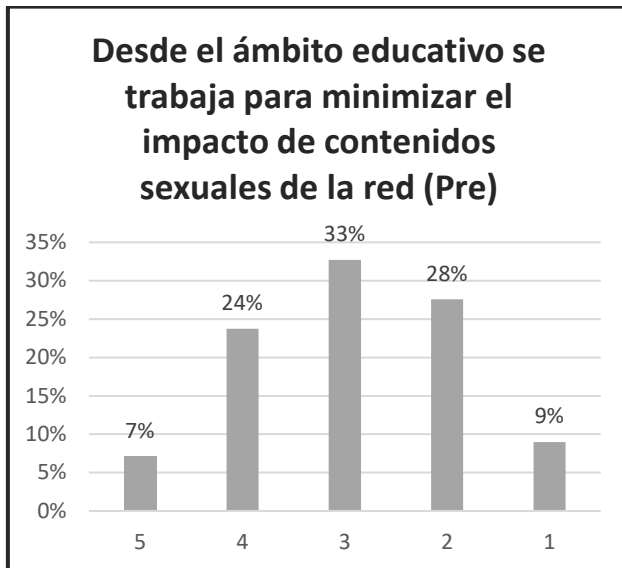
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

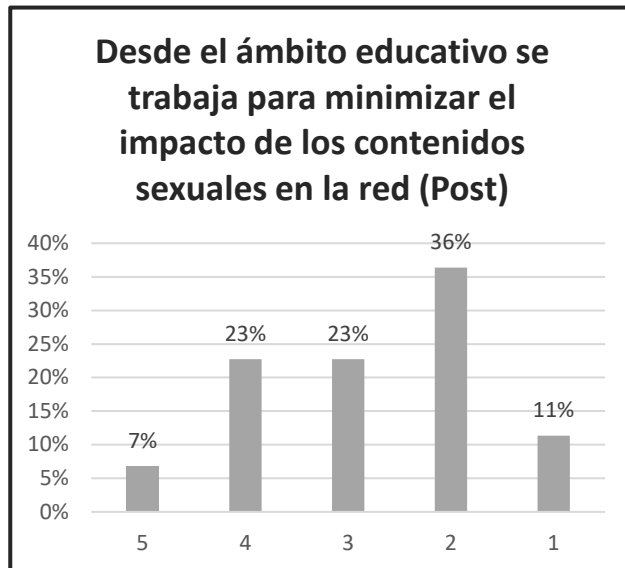
Respecto a la concepción que tienen de si los centros toman medidas para trabajar en este ámbito, también observamos diferencia. Aunque su mayoría desconoce las medidas que se llevan a cabo, en el *pre-test*, la mayoría afirma ni conocer ni desconocer las medidas, mientras que, en el *post-test*, más de un 50% afirma que se toman medidas.

**Gráfico 18: Pre-test pregunta 12**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 19: Post-test pregunta 12**

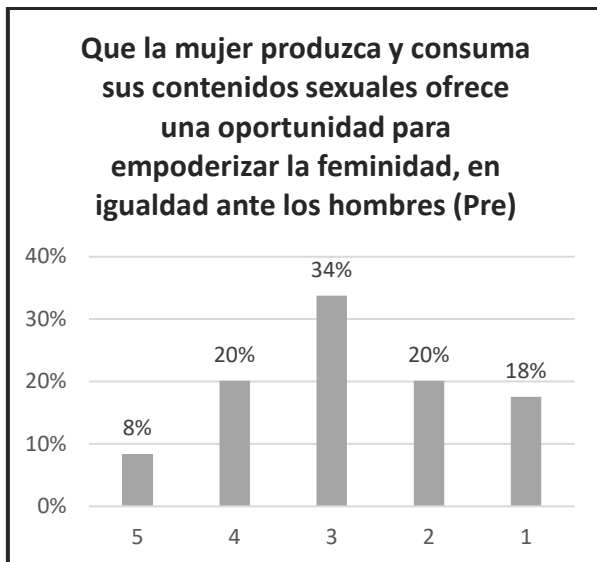


Fuente: Elaboración propia

Hay cuestiones más reveladoras, como la concepción de que el consumo y producción, por parte de la mujer, la empodera con respecto a los hombres. La mayoría piensa antes de la jornada que el consumir pornografía por parte de la mujer ni la empodera ni la deja de empoderar; sin embargo, tras las jornadas vemos cómo piensan que realmente es algo que no empodera, acumulándose las respuestas en “estoy en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” y sumando ambas cuestiones un 70% total de respuesta.

**Gráfico 20: Pre-test pregunta 2**

**Gráfico 21: Post-test pregunta 22**



Fuente: Elaboración propia

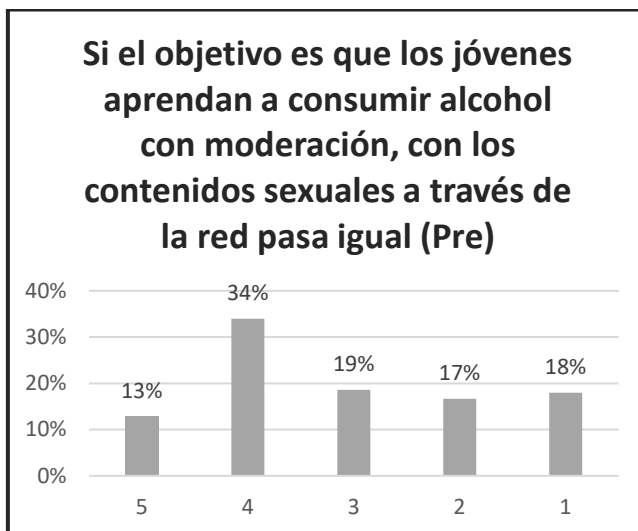


Fuente: Elaboración propia

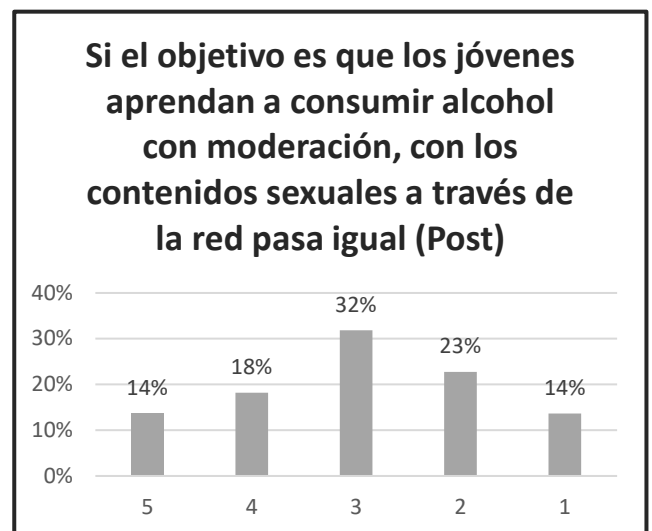
Otra cuestión significativa es que el consumo de pornografía deba ser educado para consumirlo con moderación, es una cuestión que sorprende. En el pre-test, los alumnos, en un 44% estaban de acuerdo en que éste se consumiera con moderación. En el post-test, éste se reduce a un 32%. De igual modo, el estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo suma un 35% en el pre-test, sufriendo un pequeño ascenso en el post-test, alcanzando un 37%. Pero, aunque esto podría ser un dato poco relevante, lo que realmente preocupa es el repunte del bloque “indiferente”, pues en el pre-test había menos personas que pensaran que era algo que importara o no importara (19%) frente al post-test, que asciende a un 32%.

**Gráfico 22: Pre-test pregunta 13**

**Gráfico 23: Post-test pregunta 13**



Fuente: Elaboración propia

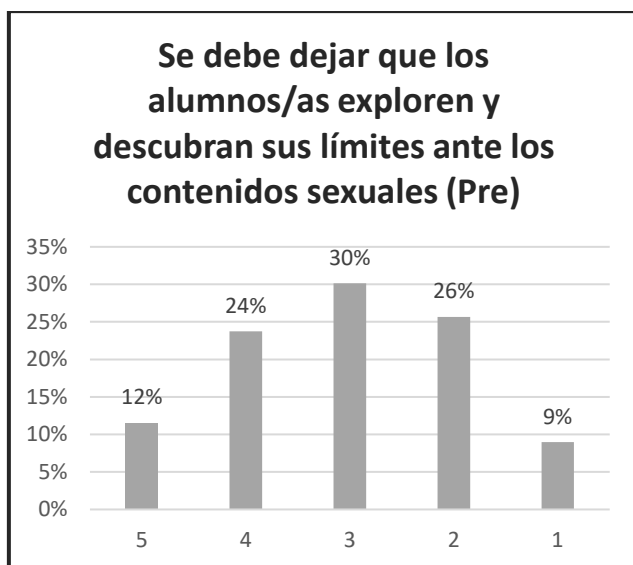


Fuente: Elaboración propia

La siguiente pregunta es similar a la anterior, donde el estar de acuerdo en que se consuman estos contenidos desciende de un 36% a un 23% y es desacuerdo o completamente desacuerdo en esta cuestión asciende de un 35% a un 39%. Sin embargo, la respuesta “indiferente” cuenta con un repunte de un 30% en el pre-test a un 39% en el

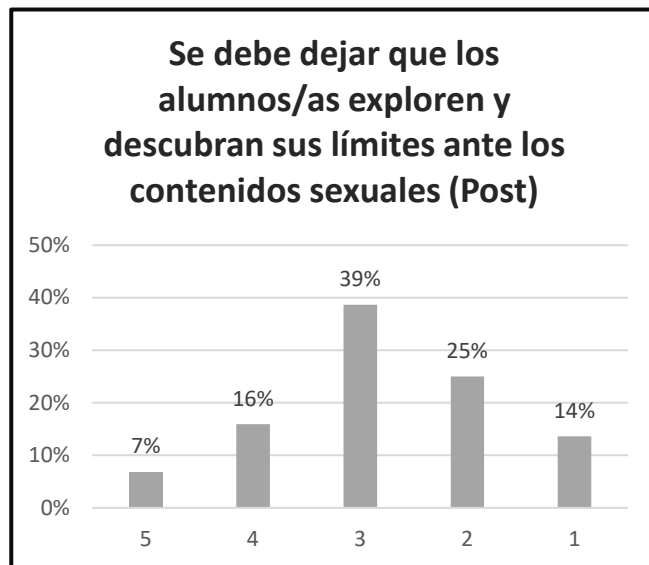
post-test. Estamos viendo cómo los alumnos no ven tan malo que los alumnos descubran sus límites personalmente, más que el adulto los limite por ellos.

**Gráfico 24: Pre-test pregunta 14**



Fuente: Elaboración propia

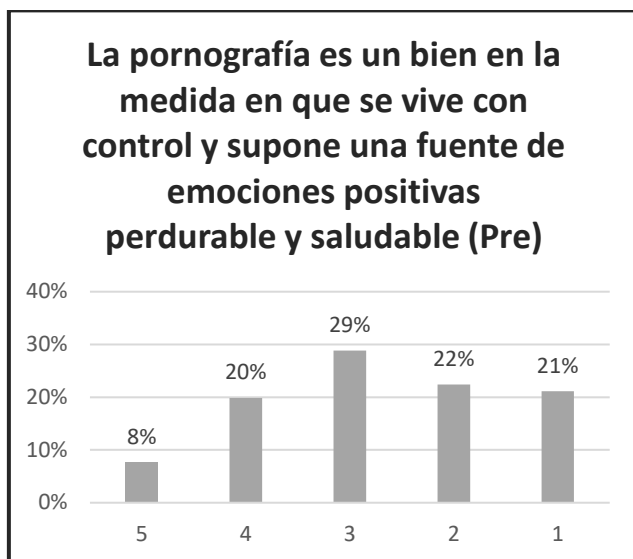
**Gráfico 25: Post-test pregunta 14**



Fuente: Elaboración propia

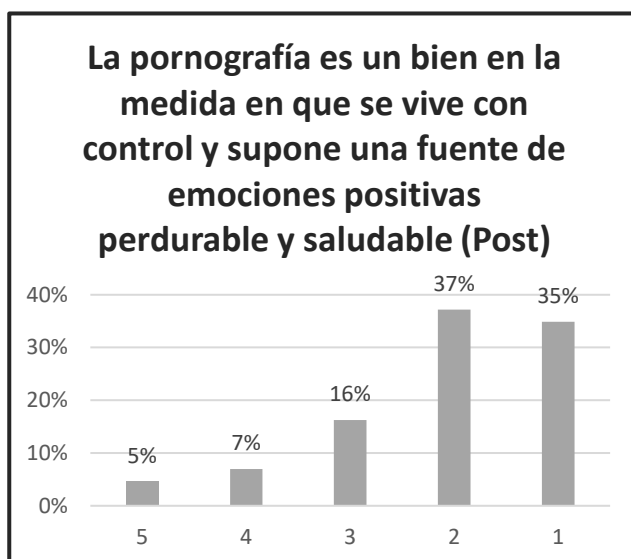
Cuestiones de otra índole que vemos que están muy extendidas en la sociedad, como es la idea de que *la pornografía es un bien en la medida en la que se consume con moderación*, cuenta con un cambio significativo, pasando de un 22% a un 37% en que se está en desacuerdo y un incremento de un 14% en la respuesta “totalmente en desacuerdo”.

**Gráfico 26: Pre-test pregunta 16**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 27: Post-test pregunta 16**

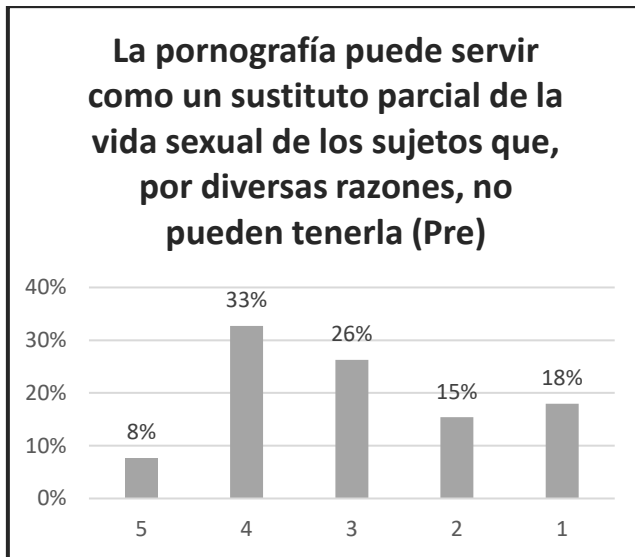


Fuente: Elaboración propia

En relación con la pregunta anterior, que *la pornografía pueda servir como sustituto para aquellas personas que carecen de vida sexual por diferentes razones*, se pasa de estar de acuerdo en un 33% en el pre-test a disminuir esta respuesta en un 22%; incrementándose las de estoy “en desacuerdo” en un 15% y un 12% en “totalmente en desacuerdo”.

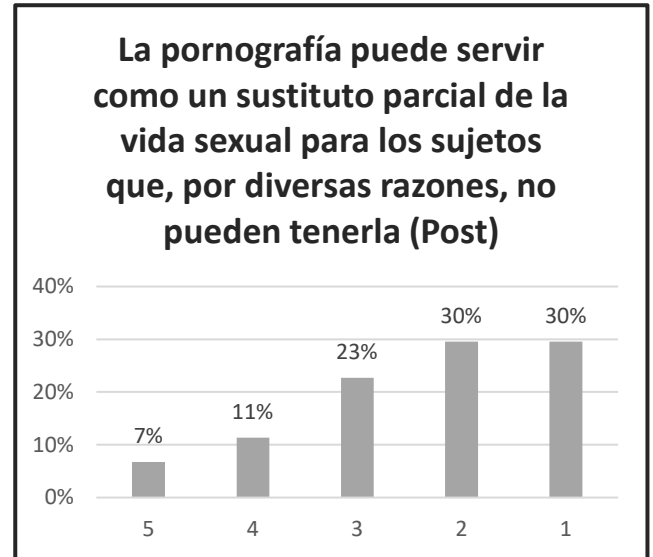


**Gráfico 28: Pre-test pregunta 17**



Fuente: Elaboración propia

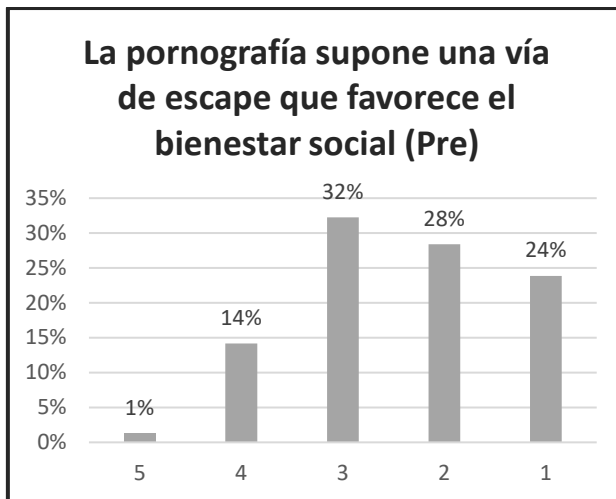
**Gráfico 29: Post-test pregunta 17**



Fuente: Elaboración propia

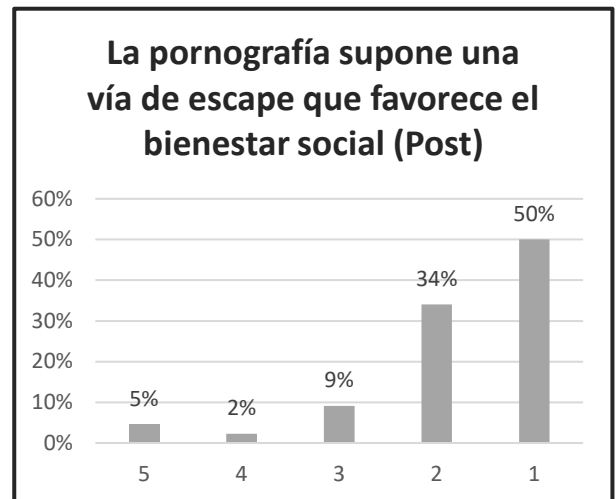
El hecho de que *la pornografía suponga una vía de escape que promueva el bienestar social*, también sufre un cambio significativo, pasando de tener un 32% en respuesta “indiferente” en el pre-test a tan sólo un 9% en el post-test o, incluso, disminuir el estar de acuerdo en que la pornografía sirva como vía de escape en un 14% en el pre-test y disminuyendo en el post-test a tan sólo un 2%. Esto conlleva, en consecuencia, a un aumento en las respuestas “estoy en desacuerdo” en un 6% y en “totalmente en desacuerdo” en un 26%.

**Gráfico 30: Pre-test pregunta 18**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 31: Post-test pregunta 18**

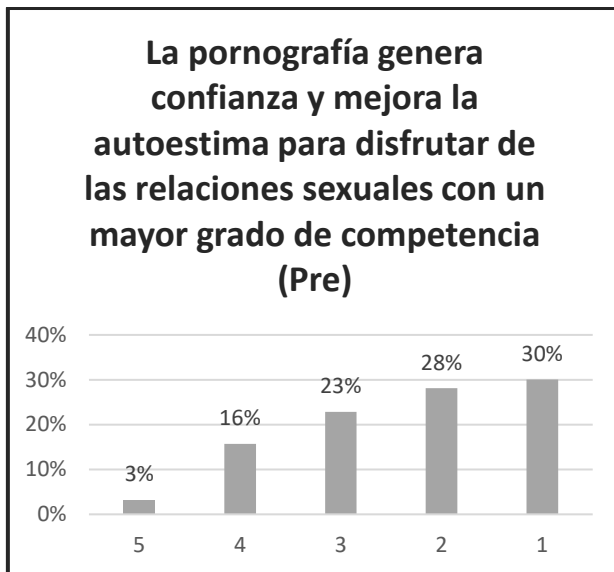


Fuente: Elaboración propia

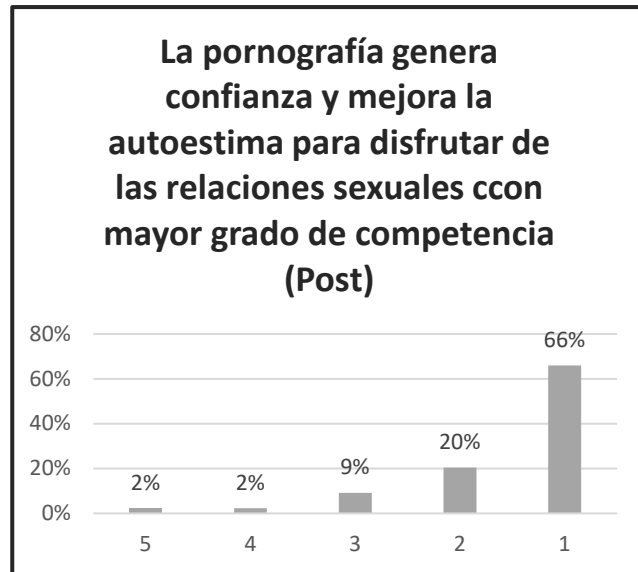
Así mismo, que *la pornografía pueda generar confianza y mejorar la autoestima para disfrutar de las relaciones sexuales con mayor grado de competencia*, es una pregunta en la que, aunque el mayor porcentaje de respuesta se lo lleva “totalmente en desacuerdo” en ambos casos, vemos que hay una respuesta más gradual en el pre-test; mientras que en el post-test se incrementa en más del doble.

**Gráfico 32: Pre-test pregunta 19**

**Gráfico 33: Post-test pregunta 19**



Fuente: Elaboración propia

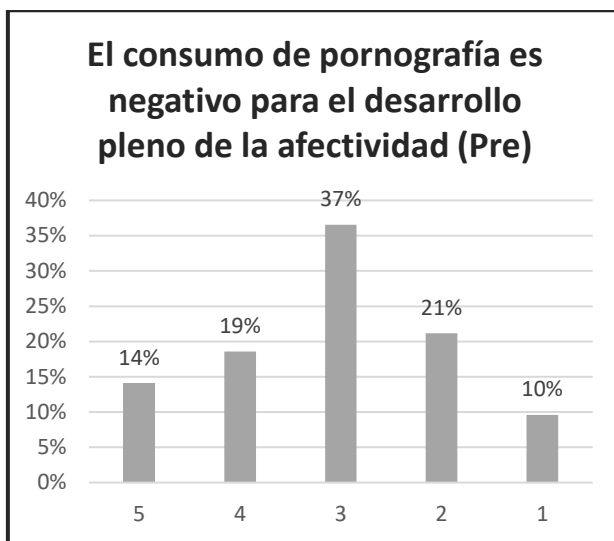


Fuente: Elaboración propia

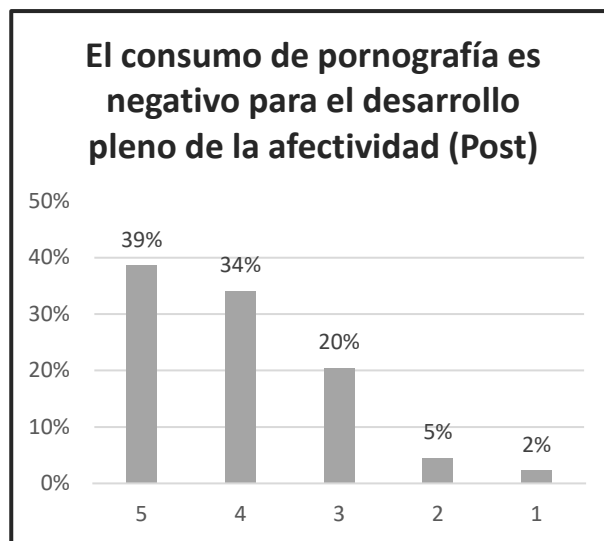
Del mismo modo, que su consumo sea negativo para el desarrollo de la afectividad, es una pregunta similar a otra que hemos comentado anteriormente. En cualquier caso, en el pre-test esta pregunta tiene una respuesta tirando más a la indiferencia, mientras que en el post-test, el 63% de la muestra se concentra en respuestas como “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”.

**Gráfico 34: Pre-test pregunta 20**

**Gráfico 35: Post-test pregunta 20**



Fuente: Elaboración propia

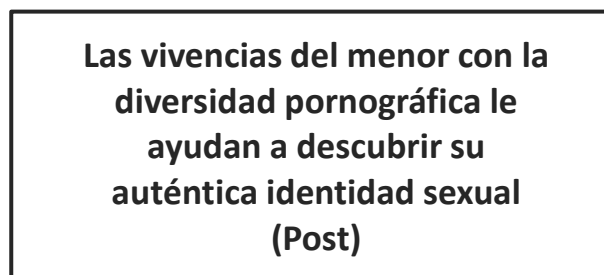


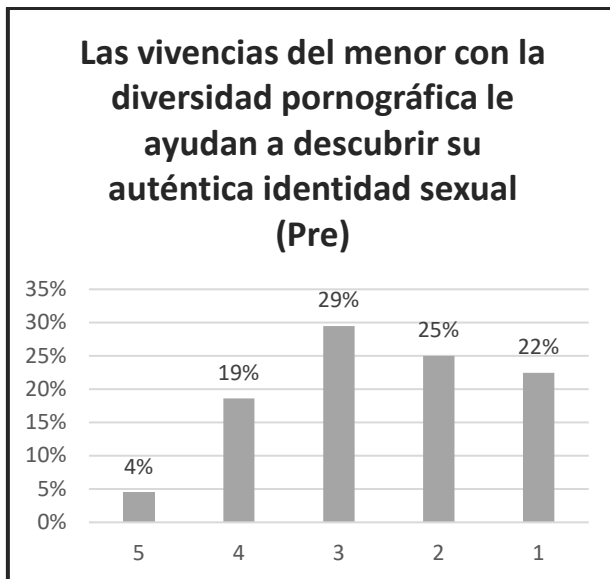
Fuente: Elaboración propia

En el caso de que las vivencias del menor con la diversidad sexual pornográfica le ayuden a desarrollar su identidad sexual, es algo en lo que la mayoría está en desacuerdo, sin embargo, el mayor porcentaje de respuesta se lo lleva la indiferencia nuevamente en el pre-test. De otro modo, en el post-test, más de la mitad de la muestra está totalmente en desacuerdo.

**Gráfico 36: Pre-test pregunta 21**

**Gráfico 37: Post-test pregunta 21**





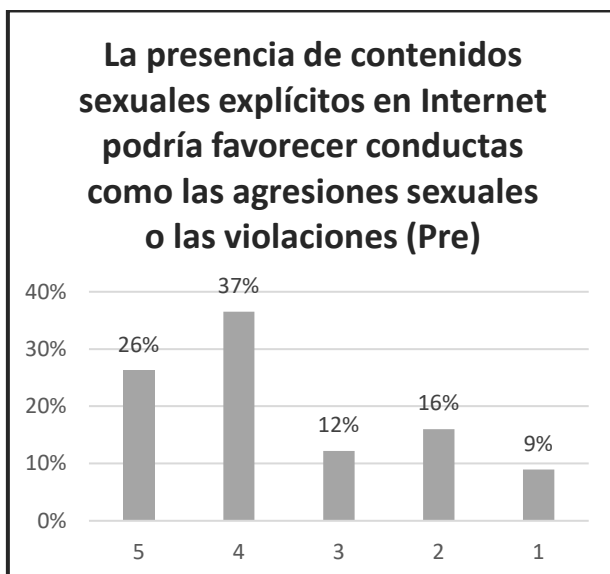
Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

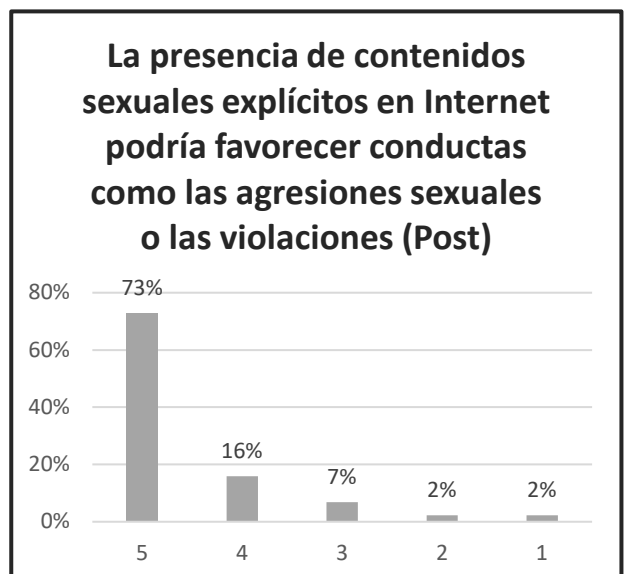
Por último, que la presencia de contenidos sexuales explícitos en Internet, pudiera fomentar las agresiones sexuales, tiene un porcentaje mayoritario en “estoy de acuerdo” en el *pre-test*, mientras que se intensifica más la respuesta en el *post-test*, en “totalmente de acuerdo” en un 73%.

Gráfico 38: Pre-test pregunta 22

Gráfico 39: Post-test pregunta 22



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

## Conclusiones

Tras analizar e interpretar los datos, se puede apreciar un **cambio significativo en las respuestas** de los futuros docentes tras participar en la jornada y los talleres.

Con todo, hay cuestiones en las que merece la pena detenerse, como el hecho de que no se conozcan por parte de los futuros educadores, medidas que se están tomando desde los centros educativos para combatir la pornografía o cuestiones en las que parezca no

importar que los menores consuman estos contenidos, pero con moderación o explorando sus límites.

Creemos necesaria la idea de **limitar estos contenidos** en su consumo a los menores para que realmente tengan un desarrollo pleno como personas y éstos no repercutan en su integridad como personas, así como el **fomentar la comunicación entre padres y menores** para que ellos sean su fuente de información y consejo en cuanto a sexualidad se refiere y no lo sean las redes o Internet en general.

Finalmente, recalcar el hecho de que el consumo de este tipo de contenidos sexuales pueda favorecer la aparición de conductas intolerables como el abuso o las agresiones sexuales (Wright, Tokunaga, y Kraus, 2016), así como la trata de mujeres, de niñas y de niños (FTND, 2017), y vemos cómo la **educación es uno de los principales puntos de partida para combatir estas lamentables realidades.**

## Bibliografía

APA. (2019). *The sexualization of girls: an update*. Culture Reframed. Recuperado de <https://www.culturereframed.org/the-sexualization-of-girls/>

FTND. (2017). *Cómo la pornografía fomenta el tráfico sexual*. Fight The New Drug. Recuperado de <http://es.ftnd.org/como-la-pornografia-fomenta-el-trafico-sexual/>

Martínez-Domínguez, L.M. (2019). Las jornadas 'Porno, Trata y Educación' conciencian en la URJC de la explotación sexual. *Blasting News*, 15 de octubre. Recuperado de <https://es.blastingnews.com/sociedad/2019/10/las-jornadas-porno-trata-y-educacion-conciencian-en-la-urjc-de-la-explotacion-sexual-002998451.html>

Martínez-Domínguez, L.M., Porto-Pedrosa, L., Del Orbe, Kenia, Muñoz-Guitar, M. (2018). Menores y contenidos sexuales en Internet. Madrid: The Family Watch. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/326232321\\_Menores\\_y\\_contenidos\\_sexuales\\_en\\_Internet](https://www.researchgate.net/publication/326232321_Menores_y_contenidos_sexuales_en_Internet)

TV URJC. (2019). Serie: I Jornada sobre Porno, Trata y Educación Recuperado de <https://tv.urjc.es/series/5d6f6ad9d68b14ef308b5182>

Wilson, G. (2017). *Your brain on porn: Internet pornography and the emerging science of addiction*. Commonwealth Publishing.

Wright, P. J., Tokunaga, R. S. y Kraus, A. (2016). A meta-analysis of pornography consumption and actual acts of sexual aggression in general population studies. *Journal of Communication*, 66 (1), 183-205. Recuperado de [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jcom.12201?casa\\_token=tmW2uN5MEXUAAAAA:S-D5IZt-WP4jGD1Ve18q8zXPIL43g5XyJdq5cOf4CiR62mVOfe3YcJqmIi0FRNyR9PVGPy9r1o](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jcom.12201?casa_token=tmW2uN5MEXUAAAAA:S-D5IZt-WP4jGD1Ve18q8zXPIL43g5XyJdq5cOf4CiR62mVOfe3YcJqmIi0FRNyR9PVGPy9r1o)

## **Consecuencias del consumo pornográfico en la etapa adolescente desde una perspectiva biopsicosocial**

Marta Carrión Sánchez. Leticia Porto Pedrosa

### **Resumen**

El presente estudio plantea una revisión de aproximadamente 15 años de investigación sobre el impacto que causa el consumo de pornografía sobre los principales aspectos del desarrollo durante la adolescencia. Los objetivos planteados en esta revisión buscaban esclarecer la relación entre la exposición a pornografía (tipo, frecuencia y uso) con aspectos del desarrollo físico y sexual, cognitivo y socioemocional de los adolescentes. Además, los objetivos específicos incluyen interpretar la relación hallada en este contexto a la luz de las diferencias de género y analizar las posibles relaciones del factor religioso en cuanto al consumo de pornografía y el desarrollo biopsicosocial de los menores. Para ello, se han seleccionado 28 de los artículos cuantitativos, cualitativos y de método mixto más relevantes en el estudio de este campo. Las conclusiones más significativas apoyan que la inclusión de pornografía en la vida de los adolescentes supone un potencial impacto negativo sobre el desarrollo integral del adolescente, moderado por variables como la frecuencia y el tipo de uso. También se han hallado desavenencias para concluir una relación inversa entre consumo pornográfico y religiosidad y diversas diferencias en las relaciones encontradas según el género. Sin embargo, las conclusiones arrojaron resultados dispares y poca conformidad entre ellos, con una inclinación significativamente negativa del consumo de pornografía en el correcto desarrollo y maduración del adolescente. La disparidad revela un área de estudio rezagada que requiere continuar investigando sobre este tema.

**Palabras claves:** Pornografía, Adolescencia, Educación Secundaria, Educación Sexual, Género, Religiosidad.

## **1. Introducción**

### ***1.1. Justificación***

La adolescencia constituye una etapa de transición desde la infancia hasta el inicio de la vida adulta, que transcurre estrechamente vinculada al contexto educativo y es considerada una fase crítica del desarrollo físico, psicológico y cognitivo de la persona. En este proceso es preciso remarcar la importancia que tiene la aparición de las primeras relaciones románticas y la iniciación en la vida sexual.

Para proporcionar a los adolescentes la formación y el apoyo de calidad necesarios para transitar por los cambios característicos de esta etapa, especialmente en lo referente a la salud sexual, es importante adquirir una mirada holística y abordar la cuestión, no sólo a nivel individual, sino también con la familia y entre iguales, a nivel de la comunidad (social, organizacional) y de la legislación, la política y otros factores estructurales (OMS, 2018). La Organización Mundial de la Salud (OMS) propone un enfoque ecológico, por el cual, el logro del bienestar físico, emocional, mental y social en relación con la sexualidad, se ve influenciado por la interacción de múltiples factores: biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. No obstante, Martínez-Domínguez (2018) defiende, desde un enfoque fenomenológico, que la sexualidad y la educación de la sexualidad debe “afrontar las últimas y objetivas esencialidades de la educación de la sexualidad del *sí mismo* que vive su realidad sexual con tendencia a realizarse” (p.172).

Bajo este prisma, la presente revisión bibliográfica persigue mejorar la comprensión sobre la influencia del consumo pornográfico en el logro del desarrollo integral de la etapa adolescente.

### ***1.2. Planteamiento del problema***

En los últimos años, debido a la disponibilidad de Internet y la aparición de los teléfonos inteligentes, la exposición a pornografía ha sufrido un crecimiento exponencial (Livingstone, 2008; Martín, 2010; Mowlabocus, 2010). El aumento de visualización de pornografía ha cambiado las repercusiones de la pornografía respecto al desarrollo en la etapa adolescente, en contraste con los estudios realizados hace un par de décadas (Haney, 2006). Por este motivo, la investigación en este contexto requiere revisión para esclarecer los beneficios y perjuicios que supone la intrusión precoz de la pornografía en la vida de los adolescentes. Por ello, surge la necesidad de acometer una investigación documental

previa, de la cual se pueda obtener información de valor sobre las consecuencias del consumo pornográfico durante la etapa adolescente. Respondiendo a esta necesidad, se desarrolla el presente documento, en el cual se plantea un proyecto de revisión bibliográfica sobre el impacto de la pornografía en Internet en los adolescentes, especialmente en lo que respecta a su desarrollo desde un enfoque integrador.

### **1.3. Objetivos**

Tras este breve análisis se pretende dar luz sobre cómo es el impacto del consumo de pornografía en el desarrollo de la etapa adolescente desde diferentes enfoques teóricos.

#### **1.3.1. Objetivo general**

Determinar las posibles implicaciones del consumo pornográfico sobre el desarrollo biológico, socioemocional y cognitivo en los adolescentes para mejorar la concienciación sobre esta realidad desde la educación.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Esclarecer si variables como el tipo, la frecuencia o el uso (entendido como la visualización en solitario o compartida con la pareja, entre otras variables) del consumo de pornografía en adolescentes pueden moderar los efectos hallados en el objetivo principal.
- Analizar las posibles relaciones del factor religioso en cuanto al consumo de pornografía y el desarrollo biopsicosocial de los menores.
- Hallar las posibles diferencias de género en las relaciones descritas en los anteriores objetivos.

## **2. Aclaraciones conceptuales**

### **2.1. Definición de pornografía**

El término pornografía deriva de la palabra griega *porne*, cuyo significado se asocia con las traducciones “*chicas cautivas*” o “*prostitutas*”. *Porneia* puede ser traducido como “*fornicación*”, “*prostitución*” o “*inmoralidad sexual*” (Struthers, 2009). En la actualidad se ha encontrado una gran dificultad para llegar a un acuerdo sobre qué es la pornografía. La definición propuesta por el Diccionario de la Real Academia Española (2014), más acorde con la temática de esta revisión, sería: “Presentación abierta y cruda del sexo que busca producir excitación”. La literatura tradicional en este campo, parece coincidir en dividir este material sexualmente explícito (SEM) en tres categorizaciones: (1) erótica, (2) pornografía degradante y (3) pornografía violenta (Donnerstein y Berkowitz, 1981; Check y Guloien, 1989; Zillmann y Bryant, 1989; Fisher y Barak, 1989; Senn y Radtke, 1990).

La definición de contenido *erótico* (1) implica una representación sexualmente explícita, no degradante y no violenta de una actividad sexual consensuada (Donnerstein y Berkowitz, 1981; Fisher y Barak, 1989; Check y Guloien, 1989; Senn y Radtke, 1990). El tipo de contenido pornográfico *degradante* (2) se relaciona con material sexualmente explícito y humillante, denigrante y deshumanizador hacia las personas, generalmente mujeres (Zillmann y Bryant, 1989; Check y Guloien, 1989; Senn y Radtke, 1990). Por último, la pornografía *violenta* (3) representa material sexualmente explícito agresivo y mantiene una falsa normatividad y beneficio de la violencia sexual, habitualmente dirigida por parte de los hombres contra las mujeres (Donnerstein y Berkowitz, 1981; Fisher y Barak, 1989; Check y Guloien, 1989; Senn y Radtke, 1990). Esta categorización revela limitaciones en algunos estudios respecto a la consistencia de esta operacionalización del constructo pornográfico. Además, la diferenciación entre una u otra categoría refleja mayormente la opinión de los investigadores y no la percepción propia de los sujetos participantes (Jansma et al., 1997).

En los últimos años, el concepto de pornografía se ha modificado sustancialmente, diferenciando la nueva pornografía de la pornografía convencional. Ballester et al. (2019) definen la pornografía convencional como “imágenes impresas o filmaciones, distribuidas por canales ilegales o por las distribuidoras de revistas, con venta en sex-shop o en comercios de diversos productos”. El impacto de la pornografía convencional se veía limitado por aspectos como la dificultad de acceso, el coste de las imágenes y la exposición del consumidor. La nueva pornografía, debido a su distribución por internet, supera las limitaciones expuestas de la pornografía convencional y posee cinco características definitorias (Ballester et al., 2019):

1. **Calidad de imagen.** Se basa en filmaciones con mejoras constantes en los niveles de calidad, abandonando la distribución de imágenes en soportes tradicionales.
2. **Asequible.** Contenido generalmente gratuito, aunque se vincule a empresas capitalistas de dimensiones variables y se relacione estrechamente con cuatro mercados en expansión: (1) publicidad, (2) filmaciones pornográficas de alta calidad y de pago (en directo, por encargo, seleccionadas, por catálogo, etc.), (3) los contactos libres y (4) los contactos pagados (prostitución).
3. **Accesible.** Las dimensiones de la oferta son prácticamente ilimitadas, con producción y distribución continua y constante por todo el mundo.
4. **Sin límite.** Se puede observar un catálogo de prácticas sexuales sin límites, desde las más convencionales hasta conductas de gran riesgo o ilegales.
5. **Anónima o con intensa interactividad.** La nueva pornografía facilita diversos niveles de interactividad, desde la visualización de SEM hasta la relación cara a cara a partir del contacto *online*, dando paso a una nueva modalidad de prostitución.



### **2.1.1. Prevalencia de la pornografía**

La preocupación por el estudio del material pornográfico reside en la enorme prevalencia histórica y el acelerado aumento que presenta año tras año (Fisher y Barak, 1989). Actualmente, la disponibilidad en Internet ha sustituido a las tiendas especializadas en videos o libros para adultos, lo que ha derivado en un aumento fenomenológico de la visualización pornográfica (Demare, Briere y Lips, 1988; Russell, 1998). Aunque los hombres siguen siendo los consumidores principales de material sexualmente explícito, este fenómeno ha acrecentado la posibilidad de visualización indirecta de dicho material por parte de niños y mujeres (Senn y Desmarais, 2004).

De acuerdo con Cooper (1998), este aumento se puede explicar por *la triple A* sobre la pornografía y la red: la combinación de accesibilidad, asequibilidad y anonimato. Young et al. (2000) plantearon una nueva versión de *la triple A* denominada ACE, basada en el anonimato, la conveniencia y el escape, para explicar el auge de este material y la gratificación que produce. Un estudio realizado por Albright (2008) sobre una muestra de 15246 encuestados en EEUU revela que el 75% de los hombres y el 41% de las mujeres han visto o descargado contenido pornográfico de forma intencionada. En España, González-Ortega y Orgaz-Baz (2013) realizaron un estudio retrospectivo para intentar arrojar un porcentaje aproximado de la prevalencia de la pornografía en nuestro país. Los resultados revelan que el 63% de los chicos y el 30% de las chicas estuvieron expuestos a material sexualmente explícito desde una edad temprana a tenor de lo expuesto anteriormente sobre la mayor accesibilidad actual a la pornografía a consecuencia de Internet, en comparación con procedimientos más convencionales de obtención de contenido pornográfico.

### **2.1.2 Consecuencias del consumo pornográfico**

El aumento de consumo pornográfico ha traído consigo diversas consecuencias de diferente índole entre los consumidores. Entre las principales implicaciones se han hallado cambios en la neuroplasticidad cerebral, aumento en las posibilidades de sufrir disfunciones sexuales y problemas interrelaciones en el entorno del sujeto consumidor, tanto en el ámbito sexual como en el área personal, en especial, en la relación de pareja. Struthers (2009) arguye que el consumo pornográfico es una adicción compleja que compromete seriamente los niveles de calidad de vida y el entorno de un individuo, ya

que afecta al funcionamiento y a diferentes estructuras cerebrales implicadas en el desarrollo de la sexualidad.

En la misma línea, los investigadores Kühn y Gallinat (2014) plantean que este aumento en el interés pornográfico puede estar relacionado con una sobreestimulación del sistema de recompensa cerebral, hecho que puede incurrir en una adicción y diferentes disfunciones sexuales. Existe abundante literatura a favor de relacionar la pornografía con variadas disfunciones sexuales. Nicolosi et al. (2004) realizaron un estudio para concretar la prevalencia de disfunciones sexuales a lo largo de 2001 y 2002 en hombres sexualmente activos entre los 40 y los 80 años, arrojando un porcentaje de disfunción eréctil alrededor del 13% en población europea. Diez años después, Landripet y Štulhofer (2015) comenzaron su investigación sobre los ratios de prevalencia de disfunción eréctil y su posible asociación con la pornografía en hombres jóvenes heterosexuales sexualmente activos ( $\leq 40$  años) en tres países de Europa.

Tras lo expuesto, se podría pensar que en el segundo estudio el porcentaje de dicha disfunción sexual fuese inferior debido a la edad de sus participantes, sin embargo, las tasas de disfunción eréctil oscilaron entre el 14-28%, porcentaje significativamente superior al estudio realizado hace una década con participantes mayores de cuarenta años. Este hallazgo parece estar mediado por la aparición de Internet en los hogares y la disponibilidad de material pornográfico, así como la posterior llegada de los teléfonos móviles con acceso a internet, y por ende, la mayor facilidad de acceso a este contenido desde cualquier parte, momento y edad.

No obstante, otros estudios explican el aumento de las disfunciones sexuales masculinas bajo variables moduladoras inherentes a los estilos de vida poco saludables adquiridos en el siglo XXI como abuso de sustancias, estrés, depresión, déficit de intimidad y la desinformación sobre la sexualidad (Landripet y Štulhofer, 2015). Sin embargo, cada vez existe mayor acuerdo entre la asociación de consumo pornográfico y disfunción sexual, tanto de forma directa, donde se incluye deseo sexual anormalmente bajo, disfunción eréctil, anorgasmia o fetiches (Bronner y Ben-Zion, 2014; Landripet y Štulhofer, 2015; Park et al., 2016; Porto, 2016; Pizzol, Bertoldo y Foresta, 2016) como de forma indirecta como consecuencia de la masturbación y la desensibilización genital (Blair, 2017).

Por otro lado, cada vez son más los estudios que buscan dilucidar cuál es el impacto a nivel cerebral que causa un uso continuado de pornografía. Actualmente se ha encontrado una estrecha vinculación entre pornografía y alteraciones en diferentes conexiones frontoestriatales (Kühn y Gallinat, 2014). En resumen, la estimulación constante promovida por la exposición continuada a la pornografía puede derivar en alteraciones estructurales y funcionales a nivel cerebral. Además, como ya se ha mencionado, el consumo pornográfico puede entenderse como una adicción mediada por el sistema de recompensa, en la cual aumenta progresivamente la necesidad de consumir contenido sexual novedoso y con sensaciones cada vez más extremas.

Independientemente de estos efectos individuales, cada vez existe mayor preocupación por el impacto que tiene la pornografía en consumidores precoces respecto a los cambios a nivel de desarrollo que se producen en la etapa prepuberal y adolescente.

## ***2.2. Desarrollo en la etapa de la adolescencia***

El término adolescencia deriva del latín «adolescere» que significa crecer hacia la adultez (Breinbauer, y Maddaleno 2005). La adolescencia es un periodo en el que ocurren cambios rápidos y de gran magnitud, que culmina con la madurez física, psicológica y social y lleva a la persona a hacerse, potencialmente, capaz de vivir de manera autónoma e independiente (Gaete, 2015). La adolescencia, como proceso, posee alta variabilidad individual en cuanto a su comienzo y término, aunque aspectos del desarrollo biopsicosocial de esta etapa tienden a presentar características comunes y un patrón progresivo de tres fases: adolescencia temprana, media y tardía, cuyos rangos etarios aproximados serían:

- Adolescencia temprana: desde los 10 a los 13-14 años.
- Adolescencia media: desde los 14-15 a los 16-17 años.
- Adolescencia tardía: a partir de los 17-18 años.

En los siguientes tres subepígrafes se profundizará a nivel teórico en el desarrollo biológico, cognitivo y psicosocial de los jóvenes.

### **2.2.1 Desarrollo biológico**

La adolescencia despunta con el inicio de los primeros signos de la transformación puberal, donde aparecen cambios a nivel hormonal, dando como resultado el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, resaltando el dimorfismo sexual, así como el crecimiento en longitud y variaciones en la composición corporal (Diz, 2013). El desarrollo del vello pubiano y los testículos, pene y crecimiento de las mamas son los

hitos más reseñables de los cambios en la morfología corporal de los adolescentes, como manifestación del desarrollo y maduración sexual. Estos cambios no coinciden cronológicamente en todos los individuos y su desarrollo es más tardío en los hombres que en las mujeres.

Además, durante la adolescencia el cerebro sufre una dramática reorganización, numerosas zonas cerebrales continúan desarrollándose (Blakemore, 2012), principalmente la corteza prefrontal, región en la que la sustancia gris aumenta hasta los doce años, para disminuir después (Delgado, 2007). Además de este proceso de poda, el aumento sucesivo de la sustancia blanca a lo largo de la adolescencia indica la mielinización progresiva de las conexiones neuronales, tanto en la corteza frontal como en las vías que la unen a otras zonas cerebrales. Estas transformaciones en el córtex prefrontal se asocian a mayor eficiencia en la realización de tareas cognitivas y funciones de alto nivel, como la planificación, el razonamiento y el control de impulsos (Durston et al., 2006; Diz, 2013). La corteza prefrontal actúa como soporte de la función ejecutiva y está implicada en la autorregulación de la conducta, por lo que esta maduración cerebral tardía podría estar relacionada con algunos comportamientos propios de la etapa adolescente, como la toma de riesgos, la impulsividad y la búsqueda de sensaciones. (Delgado, 2007).

### **2.2.2. Desarrollo cognitivo**

Piaget (1954) estudió el desarrollo cognitivo a nivel evolutivo desde la infancia con el fin de ahondar en los procesos cognitivos humanos y en la formación del conocimiento científico. En su investigación halló que este desarrollo cognitivo sigue un orden de sucesión invariable, aunque la edad de adquisición varía de un individuo a otro, y señaló un cambio cualitativo en la naturaleza de la capacidad mental en la etapa puberal y adolescente, más que un simple aumento de la destreza cognitiva, dando lugar al logro de las operaciones formales entre los once y los doce años. Este estadio permite al adolescente la abstracción de conocimientos concretos y el empleo del razonamiento lógico deductivo e inductivo, la comprobación de hipótesis y la formulación de teorías.

Por otro lado, Flavell (1985) identifica siete tendencias cognitivo-evolutivas durante la niñez intermedia y la adolescencia:

1. Incrementos en la capacidad de procesamiento de la información.
2. Incrementos en el conocimiento de dominio-específico.
3. Operaciones concretas y formales.

4. La capacidad de implicarse en pensamiento cuantitativo.
5. La adquisición de un “sentido del juego” del pensar.
6. La adquisición de experiencias y conocimiento metacognitivo.
7. Un enriquecimiento de las competencias cognitivas que el niño ya posee.

Además, al comienzo de esta etapa se produce un *egocentrismo intelectual* caracterizado por cierta incapacidad para ponerse en el lugar del interlocutor, una confianza excesiva en el poder de las propias ideas y fenómenos como la audiencia imaginaria y la fábula personal. Este egocentrismo intelectual tiende a desaparecer entre los catorce y los quince años a medida que continua el desarrollo cerebral y el adolescente logra un mayor ajuste en el área socioafectiva (Carretero et al., 1998).

### **2.2.3. Desarrollo social y emocional**

De acuerdo con Diz (2013), todos estos cambios físicos tienen un correlato en la esfera psico-social, donde cobrarán importancia aspectos como la lucha dependencia-independencia, la importancia de la imagen corporal, la relación con los pares y el desarrollo de la propia identidad. En relación a la lucha dependencia-independencia y de acuerdo con los rangos etarios mencionados anteriormente, durante la adolescencia temprana se dificulta la relación con los padres, existe mayor recelo y confrontación, así como humor variable. La adolescencia media es la etapa de auge de estos conflictos y gradualmente irán declinando en pro de una mayor integración, independencia y madurez, con una vuelta a los valores de la familia en la adolescencia tardía.

La preocupación por la imagen corporal se caracteriza por una mayor inseguridad respecto a la apariencia, aunando a extrañamiento y rechazo del propio cuerpo en la adolescencia temprana. En la adolescencia media se consigue una relativa aceptación del cuerpo aunque se mantiene la preocupación por la apariencia externa y un interés creciente en la sexualidad. Finalmente, en la adolescencia tardía van desapareciendo las preocupaciones y se logra un reconocimiento más adaptativo de la propia corporalidad.

Por otro lado, el desarrollo psico-social en la adolescencia se caracteriza, principalmente, por el cambio en los vínculos afectivos (familia, pares, pareja) y por la construcción de la identidad personal. En la adolescencia aumenta el tiempo y la frecuencia de las relaciones con los iguales a la par que disminuye el tiempo que se pasa con los padres, las relaciones son fuertemente emocionales y se desarrollan los primeros vínculos amorosos. En las relaciones familiares disminuye la cercanía emocional, las expresiones de afecto, la cantidad de tiempo que padres e hijos pasan juntos y aumenta la necesidad de privacidad. Zeifman y Hazar (2008) observaron que durante la adolescencia

la amistad asume un papel fundamental en dos componentes del apego (búsqueda de proximidad y apoyo emocional), mientras que padres y madres continuaban siendo figuras importantes en los dos componentes restantes (ansiedad ante la separación y base segura).

En definitiva, el desarrollo de la identidad es una tarea compleja que implica asumir los cambios físicos y las nuevas demandas sociales. En la adolescencia tardía, el logro de la identidad implicará mayor realismo, racionalidad y compromiso, con objetivos vocacionales prácticos e integración de valores morales, religiosos y sexuales (Radzik, 2008), a diferencia de los objetivos vocacionales irreales y el pobre control de impulsos característicos de la adolescencia temprana (Diz, 2013)

### **3. Relación entre pornografía y adolescencia**

Las transformaciones físicas que acontecen en la adolescencia y la aparición de un mayor sentido de la realidad hace de ésta una etapa crítica hacia la condición adulta y un periodo crucial en cuanto al desarrollo de las relaciones románticas y la sexualidad. La pornografía aporta una visión deformada y simplista de la sexualidad, extremadamente masculinizada, coitocéntrica y centrada en la penetración (Villegas et al. 1993).

Ese es uno de los motivos que suman importancia al estudio de cómo la exposición a pornografía puede afectar a un desarrollo sexual saludable.

Es decir, el aumento exponencial del consumo pornográfico en los últimos años no sólo refiere importancia sobre los efectos en adultos, la función sexual de la pareja o las actitudes individuales de cada uno de sus miembros; también se debe ampliar esta visión y analizar más en detalle el potencial impacto de los medios sexuales sobre el desarrollo general y psicosexual del adolescente desde una perspectiva más holística y global. Esto permitirá aclarar los efectos positivos y negativos de esta asociación para comprender mejor el impacto del uso de pornografía desde edades tempranas, incluyendo las posibles variaciones de género y la existencia de variables moduladoras como la religiosidad o la forma de utilización de pornografía (tipo, frecuencia, uso compartido o individual, uso honesto o deshonesto...).

Ballester et al. (2019) argumentan un vínculo desde 2008 entre cinco fenómenos de relevancia sociocultural:

1. Cambios en la tecnología móvil: aparición de móviles inteligentes y 4G, acceso a los móviles inteligentes para toda la población.
2. Cambios en la prostitución: de la calle a la diseminación y ocultación en pisos, contactos a través de internet y contactos basados en imágenes pornográficas.
3. Cambios en la pornografía: del formato de papel o video de distribución limitada a la nueva pornografía.
4. Acceso masivo de los adolescentes a los móviles e inicio del consumo de nueva pornografía en internet.
5. Cambios en las relaciones interpersonales de los adolescentes y los jóvenes.

Peter y Valkenburg (2016) exponen el impacto de la “nueva pornografía” distribuida por internet sobre la conducta sexual y las relaciones de género, donde entra en juego la inmediatez, las prácticas de riesgo, la descontextualización y la simplificación de las relaciones interpersonales. Jiménez, De-Ayala-López y García (2013) indican que más del 50% de jóvenes españoles de entre 14 y 17 años consumen de manera regular pornografía en internet. Los adolescentes visualizan material sexualmente explícito a edades cada vez más tempranas, no sólo mediante búsqueda voluntaria, sino a través de ventanas emergentes publicitarias. Ballester et al. (2019) aseguran que este acceso a la pornografía por parte de los adolescentes se realiza de forma fácil, gratuita e inmediata, respondiendo a la necesidad de exploración y curiosidad de los adolescentes, produciendo una influencia en dos vertientes de la conducta sexual. Por un lado, afecta a la formación del imaginario sexual de los adolescentes y, por otro lado, al desarrollo de las primeras experiencias sexuales (masturbación y encuentros sexuales con las parejas).

#### 4. Metodología y fuentes

En cuanto al desarrollo de esta revisión bibliográfica, el proceso de selección de los artículos destacados para este estudio se realizó en cuatro etapas diferenciadas:

1. **Identificación.** Con el objetivo de conocer el impacto general del consumo pornográfico sobre el desarrollo biológico, cognitivo y psico-social desde un enfoque afectivo-emocional en los adolescentes, se realizó una búsqueda bibliográfica inicial en las bases de datos EBSCO, Google Scholar y Web Of Science entre el año 2005 y 2021 con los siguientes términos: (*Pornography use*) OR (*Pornography addiction*) OR (*Pornography abuse*) OR (*Pornography consumption*) OR (*Pornography consequences*) AND (*Adolescents*) OR (*Adolescence*) OR (*Teenagers*). Como se ha mencionado en párrafos anteriores, el acceso a Internet ha supuesto un punto de inflexión para la pornografía, aumentando inmensamente el acceso a este material (Demare et. al., 1988; Stock, 1996; Cooper, 1998; Olmstead et al., 2012). Por ello, se ha limitado la búsqueda entre el año 2005 y 2017 para tratar de abordar la temática desde el comienzo de la era de Internet y recoger resultados que incluyan el avance tecnológico progresivo hasta la actualidad, con el fin de obtener respuestas más acordes a la sociedad de hoy en día.

2. **Cribado.** En esta fase se incorporaron a la búsqueda inicial los términos “*psychosocial development*”, “*psychological development*”, “*cognitive development*”, “*social development*”, “*sexual development*”, “*moral developmen*”, “*sexuality*”, “*religion*” y “*gender*”.
3. **Elegibilidad.** En esta fase se descartaron duplicaciones, artículos no arbitrados y aquellos que no se ajustaban a la temática del estudio. Se hizo una selección mediante la lectura de título y *abstract* de aquellos estudios que analizaban el constructo pornográfico asociado al impacto en el desarrollo adolescente.
4. **Inclusión.** Los criterios de inclusión para los artículos revisados se resumen en estudios empíricos (cuantitativos, cualitativos y de método mixto) que relacionaran la pornografía con componentes del desarrollo integral biológico, socioemocional y cognitivo de la etapa adolescente, incluidos aquellos artículos con una perspectiva basada en interpretaciones de género. Para ello, se han tenido en cuenta los criterios de Echeburúa, Salaberría, de Corral y Polo-López (2010), recogidos en la **Tabla 1**. El nivel mínimo de evidencia ha sido el de ensayos controlados bien diseñados, pero no aleatorizados, o estudios naturalistas.

**Tabla 1.** Niveles de evidencia de los estudios cuantitativos.

NIVELES DE EVIDENCIA	
NIVEL DE EVIDENCIA	TIPO DE ESTUDIO
Mínima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de casos únicos</li> <li>• Estudios descriptivos o resoluciones de comités de expertos</li> <li>• Estudios de casos controlados.</li> <li>• Ensayos controlados bien diseñados, pero no aleatorizados, o estudios naturalistas.</li> </ul>
Máxima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensayos controlados y aleatorizados con muestras pequeñas.</li> <li>• Ensayos controlados y aleatorizados con muestras grandes.</li> <li>• Meta-análisis de ensayos controlados y aleatorizados con muestra suficientemente grandes.</li> </ul>

Fuente: Echeburúa, Salaberría, de Corral y Polo-López (2010)

También se han considerado como criterios de inclusión los artículos que tuviesen en cuenta efectos individuales del consumo pornográfico dentro del contexto educativo y variables moduladoras como el uso, tipo y frecuencia de la pornografía o la religiosidad. Se excluyeron todos los artículos que estudiaban diferentes tipos de comportamientos sexuales online (cibersexo) y citas en línea.

## 5. Resultados de la búsqueda y análisis de documentos

Como se puede observar, la primera búsqueda arrojó aproximadamente 20.000 referencias, de las cuáles se eliminaron la gran mayoría por no comprender ninguno de los términos específicos planteados en esta revisión. La fase de cribado redujo los



artículos con posibilidad de inclusión a 500 resultados, de los cuales se excluyeron 408 en la fase de elegibilidad, arrojando un total de 92 posibles artículos. Finalmente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión mencionados anteriormente, planteando una selección final compuesta por 28 artículos.

La **Tabla 2** recoge las características principales de los estudios seleccionados, así como los autores más destacados y sus aportaciones más significativas analizadas para este trabajo.

**Tabla 2.** *Análisis de los 28 estudios seleccionados para la investigación*

Autores	Muestra	Herramientas de medida	Análisis estadísticos	Conclusiones
Lo y Wei (2005)	N= 2.001 adolescentes taiwaneses (1.001 chicos y 1.000 chicas)	Encuesta tipo Likert a gran escala cuyos ítems se dirigen a comprender los vínculos entre la exposición a la pornografía tradicional y a la pornografía en Internet y las respuestas cognitivas de los adolescentes.	Análisis factorial de componentes principales (AFCP) Correlación de Pearson Análisis de regresión jerárquica Prueba Chi-cuadrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los chicos reportaron frecuencias de exposición significativamente mayores que las chicas.</li> <li>- Los adolescentes utilizan la pornografía de Internet con más frecuencia que las fuentes pornográficas tradicionales.</li> <li>- La exposición a la pornografía en Internet se correlaciona con una mayor aceptación de la permisividad sexual y una mayor probabilidad de adoptar un comportamiento sexualmente permisivo.</li> <li>- La influencia de la exposición a la pornografía en Internet fue mayor que la de la exposición a contenidos pornográficos en medios tradicionales.</li> </ul>
Ybarra, y Mitchell (2005)	N=1.484 niños y adolescentes (de 10 a 17 años)	Encuesta Telefónica de Seguridad en Internet para jóvenes (YISS) con ítems relacionados con la búsqueda de pornografía en línea y tradicional.	Prueba Chi-cuadrado Modelo de regresión logística multinomial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los consumidores autodeclarados de SEM son significativamente más propensos a manifestar transversalmente conductas delictivas y consumo de sustancias.</li> <li>- Los buscadores en internet son más propensos a reportar características clínicas asociadas con la depresión y niveles más bajos de vínculo</li> </ul>

					<p>emocional con su cuidador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La preocupación de que un gran grupo de niños pequeños se exponga a la pornografía en Internet puede ser exagerada.</li> </ul>
Häggström-Nordin et al. (2005)	N=718 estudiantes suecos (387 hombres y 331 mujeres) de edad media 18 años	Cuestionario con 74 preguntas de opción múltiple sobre demografía, relaciones con los compañeros, experiencias con la pornografía y comportamiento sexual.	Prueba Chi-cuadrado Prueba T de Student Prueba U de Mann-Whitney Análisis de regresión logística		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más hombres (98%) que mujeres (72%) habían consumido alguna vez pornografía</li> <li>- Los hombres consumidores frecuentes de pornografía se excitaban sexualmente, fantaseaban o intentaban reproducir actos vistos en el SEM</li> <li>- El 71% informó del uso de anticonceptivos en la primera relación sexual</li> <li>- El coito anal y el sexo en grupo tendían a estar asociados.</li> <li>- El 16% declaró haber tenido relaciones anales, con un uso poco frecuente del preservativo (39%).</li> <li>- El coito con un amigo se asoció significativamente con un alto consumo de pornografía entre los hombres</li> </ul>
Häggström-Nordin et al. (2006)	N= 10 mujeres y 8 hombres (16-23 años)	Entrevistas en profundidad individuales con preguntas abiertas sobre la pornografía y fuentes habituales de consumo, posible influencia en el comportamiento sexual, sentimientos sobre la pornografía, aspectos de género y prácticas sexuales.	Proceso sistemático de codificación y comparación de los datos brutos con las notas teóricas y las ideas mediante Teoría Fundamentada.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pornografía creaba expectativas y exigencias sexuales, por ejemplo, para realizar determinados actos sexuales.</li> <li>- Los informantes expresaron sentimientos contradictorios hacia la pornografía y consideraron que la sexualidad estaba separada de la intimidad.</li> </ul>
Wolak et al. (2007)	N=1.500 jóvenes usuarios de Internet de entre 10 y 17 años.	Encuesta telefónica para medir: Exposición deseada y no deseada; características demográficas y psicosociales; uso de Internet y tipos de esfuerzos de prevención	Estadística descriptiva Técnicas de estadísticas bivariantes Modelo de regresión logística multinomial		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta tasa de exposición no deseada a pornografía</li> <li>- Los jóvenes con depresión, patrones de victimización interpersonal y tendencias delictivas tienen más exposición deseada.</li> </ul>

El Aprendizaje-Servicio Solidario como metodología activa en la etapa de Educación Infantil

Kraus y Russell (2008)	N= 437 participa ntes (275 mujeres [63%] y 172 hombres [37%])	Encuesta formada por cinco ítems individuales para medir los comportamientos sexuales tempranos, el acceso a internet y la exposición a material pornográfico.	MANCOVA factorial de una sola vía MANCOVA factorial de 2x2x2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los participantes que tenían acceso a Internet informaron de edades significativamente más tempranas en sus primeras experiencias sexuales que los que no tenían acceso a Internet</li> <li>- El número de parejas sexuales no difirió según el acceso a Internet, la exposición a películas de clasificación X o el género del participante.</li> </ul>
Peter y Valkenburg (2008a).	N=962 adolescentes holandeses (13 y 20 años)	Estudio de panel con tres encuestas online realizadas en un intervalo de tiempo de seis meses	Modelo de ecuaciones estructurales Análisis Factorial Prueba de Shapiro-Wilk Método bootstrap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La exposición a SEM estimulaba la preocupación sexual.</li> <li>- Esta influencia estaba totalmente mediada por la excitación sexual subjetiva del SEM.</li> <li>- El efecto de la exposición al SEM sobre la excitación sexual subjetiva no difirió entre los adolescentes masculinos y femeninos.</li> <li>- Los resultados sugieren que un entorno mediático sexualizado puede afectar al desarrollo sexual de los adolescentes más allá de las variables tradicionalmente estudiadas, como las actitudes y el comportamiento sexual.</li> </ul>
Peter y Valkenburg (2008b).	N= 2.343 adolescentes holandeses (13 y 20 años)	Encuesta online de Exposición a SEIM, actitudes hacia la exploración sexual sin compromiso, religiosidad, Edad, género, origen étnico, orientación sexual y control parental, experiencia sexual propia y percibida, situación sentimental y búsqueda de sensaciones. CAC SWLS	Análisis de regresión múltiple Prueba de Shapiro-Francia Medida de curtosis multivariada de Mardia Análisis de regresión múltiple Método bootstrap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una exposición más frecuente a SEIM está asociada a una mayor incertidumbre sexual y a actitudes más positivas hacia la exploración sexual sin compromiso</li> <li>- Los adolescentes varones eran ligeramente más inseguros sexualmente que las mujeres</li> <li>- Los adolescentes varones tenían actitudes más positivas hacia la exploración sexual sin compromiso que las adolescentes mujeres.</li> </ul>

Peter y Valkenburg (2009a).	N=1.052 adolescentes holandeses de 13 a 20 años	Estudio de panel con tres encuestas online realizadas en un intervalo de tiempo de seis meses. Los constructos medidos por la encuesta fueron: Exposición a SEIM mediante escala Likert (1-7) Satisfacción sexual mediante escala Likert (1-5) Satisfacción vital general de los adolescentes mediante CAC Experiencia sexual a través de respuestas dicotómicas (sí/no) ante siete conductas sexuales Experiencia sexual percibida por los compañeros mediante escala Likert (1-3) Género	Modelo de ecuaciones estructurales: Análisis Factorial Pruebas de Shapiro-Wilk Método bootstrap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La exposición al SEIM redujo de forma constante la satisfacción sexual de los adolescentes</li> <li>- Una menor satisfacción sexual también aumentó el uso de SEIM</li> <li>- El efecto negativo del SEIM sobre la satisfacción sexual era más fuerte para los adolescentes que no tenían experiencia sexual o la tenían limitada, así como para los adolescentes que percibían que la mayoría de sus compañeros no tenían experiencia sexual</li> <li>- El efecto de la exposición a SEIM sobre la satisfacción sexual no difirió entre los adolescentes masculinos y femeninos.</li> </ul>
Peter y Valkenburg (2009b).	N=962 adolescentes holandeses	Estudio de panel con tres encuestas online realizadas en un intervalo de tiempo de seis meses. Los constructos medidos por la encuesta fueron: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición a SEIM mediante escala Likert (1-7)</li> <li>- Mujer como objeto sexual mediante escala Likert (1-5)</li> <li>- Género</li> <li>- Gusto por el SEIM mediante escala Likert (1-5)</li> </ul>	Mediante modelo de ecuaciones estructurales: Pruebas de Shapiro-Wilk Método bootstrap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La exposición a SEIM y la noción de las mujeres como objetos sexuales tenían una influencia directa recíproca.</li> <li>- El impacto directo del SEIM sobre las nociones de las mujeres como objetos sexuales no varió según el género..</li> <li>- Independientemente del género de los adolescentes, el gusto por el SEIM medió la influencia de la exposición al SEIM en sus creencias de las mujeres como objetos sexuales, así como el impacto de estas creencias en la exposición a los SEIM.</li> </ul>

El Aprendizaje-Servicio Solidario como metodología activa en la etapa de Educación Infantil

Alexy, Burges y Prentk y (2009).	N = 160. 80 s y participa ntes en cada uno de los dos grupos (consumidores y no consumidores de pornografía)	Estudio de los padres Registros de los archivos de 14 oficinas de área del DSS de los adolescentes evaluados por el programa ASAP	Prueba Chi-cuadrado Prueba de Kruskal-Wallis Pruebas U de Mann-Whitney post hoc	– Los SRCAs que consumían pornografía comparados con los que no consumían eran más propensos a involucrarse en un patrón prominente de mentiras, robos/ hurtos, ser absentistas, estafar/manipular frecuentemente a otros, a conductas de incendio, a involucrarse en diferentes actos sexuales forzados (penetración vaginal, oral o digital), a expresar comentarios sexualmente agresivos y a involucrarse en sexo con animales.
Tsitsika et al. (2009).	N= 529 estudiantes de secundaria griegos	Cuestionarios auto-cumplimentados para evaluar la frecuencia, el historial y las características del uso de Internet SDQ YIAS	Análisis de regresión logística multivariante Método Mantel-Haenszel	– Tanto el uso infrecuente como el frecuente del PIS son prevalentes y se asocian significativamente con la inadaptación social – El género masculino era el determinante más significativo de todas las categorías de uso del SIP – El uso de PIS por parte de los adolescentes puede tener efectos perjudiciales en la construcción de ideales y la consiguiente conducta dentro de las relaciones románticas y sexuales. – El uso infrecuente de SIP no se asoció con el desajuste emocional y psicosocial entre los adolescentes
Braun-Courville y Rojas, (2009)	N=433 adolescentes	Encuesta transversal anónima autoadministrada de 49 ítems para evaluar el acceso y el uso de Internet, la exposición a SEIM y los comportamientos y actitudes sexuales.	Análisis de regresión logística multivariados Pruebas Chi-cuadrado de Pearson Pruebas de Mann-Whitney Prueba de Kruskal-Wallis	– Los adolescentes expuestos a SEIM tenían más probabilidades de tener múltiples parejas sexuales, haber consumido alcohol u otras sustancias en la última relación sexual y haber practicado sexo anal. – Los adolescentes que consumen SEIM muestran puntuaciones de permisividad sexual más altas en comparación con los que nunca han estado expuestos.

Brown y L'Engle (2009).	N=967 adolescentes estadounidenses	Encuesta prospectiva de salud administrada mediante Audio-CASI	Prueba chi-cuadrado Análisis de regresión lineal Análisis de regresión logística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser negro, mayor, tener padres con menos educación, un estatus socioeconómico más bajo y una gran necesidad de experimentar sensaciones estaban relacionados con una mayor exposición tanto para los hombres como para las mujeres.</li> <li>- La exposición temprana a SEM está relacionada con normas y comportamientos sexuales posteriores más permisivos, especialmente en el caso de los adolescentes varones.</li> </ul>
Mesch (2009)	N= 987 adolescentes israelíes (13 y 18 años)	Encuesta con preguntas Likert para medir: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de uso de internet</li> <li>- Vinculación social</li> <li>- Religiosidad</li> <li>- Compromiso con la familia</li> <li>- Actitudes prosociales</li> <li>- Actitudes hacia la escuela</li> <li>- Variables sociodemográficas</li> </ul>	Modelo de regresión logística por mínimos cuadrados ordinarios en el análisis multivariante. Análisis factorial exploratorio (rotación VARIMAX)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los adolescentes consumidores frecuentes de SEIM difieren en muchas características sociales del grupo que utiliza Internet para información, comunicación social y entretenimiento.</li> <li>- Los adolescentes que utilizan Internet para el consumo de pornografía podrían representar un grupo no normativo diferente y particular entre la población adolescente.</li> </ul>
Wei, Lo, y Wu (2010)	N= 1688 estudiantes chinos (14 y 21 años)	Cuestionarios auto-administrados con preguntas tipo Likert	Análisis factorial de componentes principales Análisis de regresión jerárquica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso de las características interactivas de la pornografía en línea estaba asociado con la aceptación de la permisividad sexual y el mito de la violación.</li> <li>- A medida que el nivel de interactividad aumenta, los efectos de las características interactivas incorporadas de la pornografía en Internet sobre las actitudes del mito de la violación y el comportamiento sexualmente permisivo de los adolescentes chinos son mayores.</li> </ul>

## El Aprendizaje-Servicio Solidario como metodología activa en la etapa de Educación Infantil

Hunter et al. (2010)	N= 256 adolescentes varones con antecedentes de delitos sexuales físicos (13 y 18 años).	Batería de instrumentos de evaluación diseñados para medir constructos de personalidad SRD	de Análisis causal multivariante dentro de un único modelo de ecuación estructural.	– La exposición temprana (antes de los 13 años) a SEM puede contribuir a actitudes antagónicas y psicopáticas, la representación de puntos de vista distorsionados de la sexualidad humana y la glorificación de la promiscuidad.
Löfgren-Mårten y Månsson, (2010)	N=51 participantes suecos (36 mujeres y 37 hombres de 14 a 20 años)	Grupos de discusión y entrevistas cualitativas con preguntas de investigación para explorar los significados y las consecuencias de la pornografía entre los jóvenes.	Análisis sistemático de forma reflexiva mediante: Categorización del texto en función de diferentes temas. Condensación de las declaraciones. Interpretación del texto con el trasfondo de investigaciones y conceptos teóricos anteriores.	– La pornografía se utilizó como una forma de relación social, una fuente de información y un estímulo para la excitación sexual. – El consumo de pornografía fue más común entre los hombres jóvenes que entre las mujeres. – Tanto para los hombres como para las mujeres, el guion pornográfico funcionaba como un marco de referencia en relación con los ideales corporales y las actuaciones sexuales.
Peter y Valkenburg, (2010).	N=959 adolescentes holandeses	Estudio de panel con tres encuestas online realizadas en un intervalo de tiempo de seis meses. Los constructos medidos por la encuesta fueron: Exposición a SEIM mediante escala Likert (1-7) Realismo social y utilidad de SEIM mediante escala Likert (1-5) Actitudes instrumentales hacia el sexo mediante escala Likert (1-5)	Modelo de ecuaciones estructurales Análisis factorial Pruebas de Shapiro-Wilk Método bootstrap	– Un uso más frecuente de SEIM aumentaba tanto el realismo social percibido como la utilidad percibida de SEIM – Estas dos percepciones condujeron a actitudes más instrumentales hacia el sexo.
Svedin et al. (2011)	N=200 estudiantes suecos de último año de secundaria	Cuestionario de autoinforme de 65 ítems principales y 400 subítems. ISEI Seis ítems de la subescala depresiva del SCL-90	Alfa de Cronbach de Análisis de regresión múltiple	– El consumo frecuente de pornografía en la adolescencia se asocia con muchos comportamientos y actitudes de riesgo.

		9 ítems del Instrumento de Vinculación Parental.			
Kim (2011)	N=885 estudiantes coreanos entre 14 y 16 años	Kit de Encuesta de Salud de Corea de 34 ítems MHLC A.E. Escala de Autoestima de 10 ítems de Rosenberg (1965)	Análisis de frecuencia Análisis de correlación Análisis de regresión	de de de	– Las tres variables psicológicas (1) locus de control multidimensional de la salud, (2) autoeficacia y (3) autoestima estaban significativamente correlacionadas con el consumo pornográfico y otras conductas de riesgo para la salud.
Morgan (2011)	N=782 estudiantes heterosexuales (326 hombres y 456 mujeres)	Cuestionario online compuesto por preguntas tipo Likert sobre: datos demográficos; experiencias, comportamientos y satisfacción en relaciones sexuales; satisfacción en relaciones románticas y frecuencia y contextos del SEM.	Análisis factorial exploratorio Prueba de esfericidad de Bartlett Análisis factorial inicial de eje principal Rotación VARIMAX. Análisis de regresión		– Tasas de consumo pornográfico de los hombres sistemáticamente superiores a las de las mujeres – Tanto la frecuencia de uso de SEM como el número de tipos de SEM vistos se asociaron con un mayor número de parejas sexuales generales y ocasionales, una menor edad en la primera relación sexual y mayores preferencias sexuales por los tipos de prácticas sexuales típicamente presentados en SEM. – Las mayores frecuencias de uso de SEM se asociaron con una menor satisfacción sexual y de la relación.
Štulhofer et al. (2012).	N=544 estudiantes croatas (18 y 25 años)	Cuestionario en línea de 234 ítems para medir datos sociodemográficos, actitudes hacia el sexo, experiencia y actitudes hacia la pornografía y comportamiento sexual.	Análisis discriminante lineal Modelo de ecuaciones estructurales Método de estimación.		– No se encontró una relación directa entre la exposición a la pornografía en la adolescencia y la intimidad en las relaciones en la juventud. – La asociación entre la valoración del realismo pornográfico y la intimidad estaba mediada por las actitudes hacia el sexo recreativo



El Aprendizaje-Servicio Solidario como metodología activa en la etapa de Educación Infantil

Hardy et al. (2013)	N=419 adolescentes estadounidenses (15 a 18 años)	Cuestionario en línea para medir la implicación e interiorización religiosa, la autorregulación y el control social.	MANOVA ANOVAs Método Bootstrap Chi-cuadrado Análisis de regresión	–	La religiosidad puede proteger a los adolescentes de la exposición intencional y accidental a la pornografía.
Beyens et al. (2015)	N=325 adolescentes belgas entre 12 y 15 años.	Escala de desarrollo puberal (Petersen et al. 1988) Escala Breve de Búsqueda de Sensaciones (BSSS-4) (Stephenson et al. 2003). Escala Likert (1-7) para medir sitios web sexualmente explícitos Autoinforme de rendimiento académico	Prueba chi-cuadrado Prueba de significación aproximada de Sobel	–	Los chicos con un estadio puberal avanzado y los chicos con un alto nivel de búsqueda de sensaciones utilizaban con más frecuencia la pornografía en Internet. – Un mayor uso de la pornografía en Internet disminuyó el rendimiento académico de los chicos 6 meses después.
Sun et al. (2016)	N=487 estudiantes varones heterosexuales estadounidenses	Cuestionario para medir frecuencia, tipo y uso de la pornografía; inseguridades sexuales; dependencia de la pornografía para obtener/mantener la excitación sexual; integración de pornografía en las relaciones sexuales y disfrute de la intimidad sexual.	Estadística descriptiva Correlaciones bivariadas Modelo de ecuación estructural utilizando la estimación de máxima verosimilitud	–	El 58,7% de los hombres consumen pornografía semanalmente, principalmente a través de Internet. – La pornografía proporciona un poderoso modelo heurístico implicado en las expectativas y comportamientos de los varones durante los encuentros sexuales.
Negash et al. (2016)	Estudio 1. N= 123 (32 hombres y 91 mujeres) Estudio 2. N= 37 estudiantes (24 hombres y 13 mujeres)	Estudio 1. Cuestionario sobre consumo de pornografía Tarea de descuento en el momento 1 y cuatro semanas después Estudio 2. Tarea de autocontrol: abstenerse de su comida favorita o de la pornografía durante tres semanas. Cuestionario final de descuento por demora.	1. Estudio 1. Regresión lineal Estudio 2. Análisis de varianza (ANOVA)	Estudio 1. Estudio 2.	– Los participantes que informaron de un mayor consumo inicial de pornografía mostraron una mayor tasa de descuento por demora en el momento 2. – El uso de la pornografía contribuye a retrasar la tendencia de un individuo a descontar resultados futuros en favor de recompensas inmediatas.

Donev an y Matteb o (2017)	N=730 estudiant es de 18 años (359 chicas y 371 chicos).	Encuesta compuesta por 48 preguntas de opción múltiple relacionadas con las características demográficas y de estilo de vida, la salud física y psicológica, las experiencias y percepciones sobre el sexo y el uso de la pornografía.	Prueba chi- cuadrado ( $\chi^2$ ) Prueba exacta de Fisher Análisis de varianza de una vía	– Los usuarios frecuentes de pornografía informan de mayor tasa de comportamientos asociados con la toma de riesgos sexuales, preocupación sexual y consumo compulsivo de pornografía. – Se halló una relación estadísticamente significativa entre fantasear con la pornografía varias veces a la semana y ver pornografía dura.
--	--	---	---	--

Notas. SEM= Material Sexualmente Explícito; SEIM= Material Sexualmente Explícito en Internet; CAC= Escala de Claridad de Autoconcepto de Campbell et al. (1996); SWLS= Escala de Satisfacción con la Vida de cinco ítems desarrollada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985); ASAP= Assessment for Safe and Appropriate Placement; DSS= Departamento de Servicios Sociales de Massachusetts; SRCA's= niños y adolescentes sexualmente reactivos; SDQ= Cuestionario de Fortalezas y Dificultades; YIASS= Escala de Adicción a Internet para Jóvenes; PIS= sitios pornográficos en Internet; Audio-CASI= Autoentrevista Asistida por Ordenador; SRD= Escala de Autoinforme de Delincuencia; ISEI= Índice Socioeconómico Internacional; SCL-90= Inventario de Síntomas; MHCL= Escala Multidimensional de Locus de Control de la Salud de 18 ítems de Wallston, Wallston y DeVellis (1978); A.E.= Escala de autoeficacia de 17 ítems de Sherer, Maddux y Mercandane (1982)

## 6. Discusión y relaciones entre las variables analizadas

Con esta revisión se ha planteado como objetivo profundizar en la comprensión del posible impacto en el desarrollo integral de la etapa adolescente con el fin de mejorar la concienciación de esta realidad desde la educación. La estructura de este apartado va a seguir el orden de los objetivos expuestos en la introducción.

El primer objetivo que tratará el tema se analizará por separado en tres subapartados diferentes. En primer lugar, la relación entre las variables relacionadas con la utilización de la pornografía (como el tipo, la frecuencia o el uso) y el desarrollo biológico, principalmente las implicaciones en su dimensión sexual; en segundo lugar, la relación entre estas mismas variables y el desarrollo cognitivo y en tercer lugar la relación entre estas mismas variables y el desarrollo psicosocial en la etapa adolescente. A continuación, se revisarán los aportes de la literatura seleccionada sobre el posible efecto modulador del grado de religiosidad de los adolescentes y el consumo habitual de pornografía y, por último, las diferencias de género en la relación entre el consumo de

pornografía y el desarrollo en la adolescencia, ahondando en algunos de los efectos descritos en los tres primeros subapartados.

### ***6.1. Relación entre el tipo, la frecuencia y uso de la pornografía y el desarrollo biológico***

Diez de los 28 artículos seleccionados abordan este tema, y todos ellos parecen estar en mayor o menor medida de acuerdo al encontrar una relación negativa entre consumo pornográfico y ramificaciones potencialmente graves para el desarrollo evolutivo físico y sexual de los niños y adolescentes. A continuación, se detallarán los resultados más relevantes de los estudios seleccionados.

Beyens et al. (2015) descubrieron que los adolescentes con un estadio puberal avanzado y los chicos con un alto nivel de búsqueda de sensaciones utilizaban con más frecuencia la pornografía en Internet. Ybarra y Mitchell (2005), trataron de identificar las características asociadas con el comportamiento de búsqueda de pornografía autodeclarada, tanto en Internet como utilizando métodos tradicionales (por ejemplo, revistas), de 1.484 niños y adolescentes de 10 a 17 años. Los resultados de este estudio indican que los adolescentes que refieren haber estado expuestos intencionadamente a pornografía, independientemente de la fuente, son significativamente más propensos a declarar transversalmente conductas delictivas y consumo de sustancias.

Por otro lado, la literatura examinada refleja un acuerdo al sugerir que los adolescentes pueden aprender conductas sexuales a partir de la observación de las conductas representadas en el material pornográfico (Häggström-Nordin et al., 2006; Hunter et al., 2010). Morgan (2011) concluyó que tanto la frecuencia de uso de SEM como el número de tipos de SEM vistos se asociaron con un mayor número de parejas sexuales generales y ocasionales, una menor edad en la primera relación sexual y mayores preferencias sexuales por los tipos de prácticas sexuales típicamente presentados en SEM.

Lo y Wei (2005) examinaron la relación entre la exposición a SEM y los comportamientos sexuales de 2.001 adolescentes taiwaneses. Los resultados de este estudio mostraron que esta exposición aumentaba la probabilidad de que los adolescentes aceptaran y adoptaran comportamientos sexualmente permisivos. Estos hallazgos han sido respaldados por Peter y Valkenberg (2008b), Braun-Courville y Rojas (2009) y Brown y L'Engle (2009). La investigación llevada a cabo por Braun-Courville y Rojas (2009) no sólo indicó que los adolescentes que consumen SEM son más propensos a

reportar mayores puntuaciones de permisividad sexual, sino que también participaron en comportamientos sexuales de riesgo como el sexo anal, el sexo con múltiples parejas y el uso de drogas o alcohol durante la práctica sexual.

Häggström-Nordin et al. (2005) también estudiaron las relaciones entre el consumo de pornografía de 718 estudiantes de secundaria en Suecia y el potencial impacto en su vida sexual. Los resultados indican que el 75% de la muestra general había mantenido relaciones sexuales, aunque solo el 71% había utilizado un anticonceptivo en la primera relación sexual. La exposición frecuente a pornografía se asoció, por un lado, a prácticas sexuales implicadas en mantener relaciones sexuales con un amigo, el sexo en grupo, el sexo oral y el sexo anal y, por otro lado, a un inicio más temprano en la primera relación sexual que los adolescentes que no estaban expuestos con frecuencia.

Kraus y Russell (2008) estudiaron la relación entre consumo de SEIM y la edad de la primera experiencia sexual, así como el número de parejas sexuales. Los resultados de este estudio apoyaron los hallazgos obtenidos por Häggström-Nordin et al. (2005), concluyendo que los adolescentes que tenían acceso a Internet informaron de edades significativamente más tempranas en sus primeras experiencias sexuales que los que no tenían acceso a Internet; sin embargo, la hipótesis de que una mayor exposición a SEIM se relacionara con un mayor número de parejas sexuales no fue respaldada. Los autores refieren que el acceso a internet, que a menudo promueve y expone material sexualmente explícito, puede estar actuando como un acelerador hacia edades más tempranas para la primera relación sexual y la práctica de sexo oral (p. 166).

Brown y L'Engle (2009) respaldaron los resultados obtenidos por Häggström-Nordin et al. (2005) y Kraus y Russell (2008), concluyendo que la exposición temprana a SEM aumenta la probabilidad de que tanto los adolescentes masculinos como los femeninos practiquen sexo oral y relaciones sexuales antes que los adolescentes no consumidores de SEM.

### ***6.2. Relación entre el tipo, la frecuencia y uso de la pornografía y el desarrollo cognitivo***

Un total de 21 de los 28 artículos seleccionados abordan este tema, la mayoría de ellos se centran en analizar las relaciones existentes entre el consumo pornográfico durante la adolescencia y la adquisición de diferentes creencias y actitudes.

Peter y Valkenburg (2008b) sostienen que el material sexualmente explícito puede ofrecer numerosas actitudes sexuales a los consumidores, y estas creencias pueden diferir de las inculcadas a los adolescentes por sus familias y escuelas. En la misma línea, Tsitsika et al. (2009) trataron de determinar las posibles implicaciones cognitivas del uso de SEM en los adolescentes. Para ello, llevaron a cabo un estudio transversal entre 529 adolescentes griegos y hallaron que los jóvenes que están expuestos a SEM pueden desarrollar "actitudes poco realistas sobre el sexo y actitudes engañosas hacia las relaciones" (p. 549). Hunter et al. (2010) concretaron esta información, concluyendo que la exposición temprana (antes de los 13 años) a SEM puede contribuir a la representación de puntos de vista distorsionados de la sexualidad humana y la glorificación de la promiscuidad; mientras que Sun et al. (2016) determinaron que la pornografía proporciona un poderoso modelo heurístico implicado en las expectativas y comportamientos de los adolescentes varones durante los encuentros sexuales.

Sin embargo, Štulhofer et al. (2012) descubrieron que la asociación entre la valoración del realismo pornográfico y la intimidad estaba mediada por las actitudes hacia el sexo recreativo. Peter y Valkenburg (2010) ampliaron este campo de investigación con el fin de abordar dos dimensiones del realismo percibido: el realismo social y la utilidad. Estos autores definieron el realismo social como "la medida en que el contenido del SEIM se percibe como similar al sexo del mundo real" (pp. 376-377) y la utilidad como "la medida en que los adolescentes perciben el SEIM como una fuente útil de información sobre el sexo, aplicable al mundo real" (p. 377). Además, también examinaron la influencia del material sexualmente explícito en las actitudes instrumentales hacia el sexo, es decir, "la noción del sexo como algo principalmente físico y casual en lugar de afectivo y relacional" (p. 375). Los resultados del estudio indican que a medida que los adolescentes se exponen con más frecuencia a contenido pornográfico, aumenta su percepción del realismo social y la utilidad del SEIM. El estudio también sugiere que cuanto mayores sean las percepciones de los adolescentes sobre el realismo social y la utilidad del material sexualmente explícito, mayores serán sus actitudes instrumentales hacia el sexo.

No obstante, algunos estudios no han podido replicar estos hallazgos. Por ejemplo, el estudio cualitativo realizado por Löfgren-Mårtenson, y Månsson (2010) contradice los hallazgos descritos por Peter y Valkenburg (2010). Para su investigación, Löfgren-Mårtenson y Månsson recogieron datos de 51 adolescentes suecos y los resultados

arrojados sugieren que la mayoría de los participantes eran capaces de distinguir entre la fantasía del SEM y la interacción sexual en la vida real. Sin embargo, los participantes reconocieron que los ideales y los guiones pornográficos presentados en el SEM influyen en los jóvenes y los autores descubrieron que las opiniones y creencias de los participantes sobre la pornografía diferían en gran medida en función del grado de relación con las normas sociales relativas al sexo, el género, las relaciones y la violencia sexual. Finalmente, Ybarra y Mitchell (2005), Wolak et al. (2007) y Svedin et al. (2011) concluyeron que la exposición a SEM es una experiencia normativa entre los adolescentes que sigue las trayectorias de desarrollo tradicionales en relación con la curiosidad sexual.

Sin embargo, los resultados del estudio de Svedin (2011) respaldan una relación directa entre los adolescentes masculinos consumidores frecuentes de SEM y actitudes más liberales o positivas hacia el consumo pornográfico que los que consumían pornografía con menos frecuencia o no estaban expuestos a ella. Este estudio también sugirió que los consumidores frecuentes de SEM creían que el uso de pornografía podía crear una vida sexual más estimulante para esos consumidores.

Además, Peter y Valkenburg (2008a) estudiaron la relación entre la exposición de los adolescentes a SEM y la preocupación sexual, definida como "un fuerte compromiso cognitivo con las cuestiones sexuales, a veces con exclusión de otros pensamientos" (p. 208). Los resultados de esta investigación mostraron que cuanto mayor era la frecuencia de consumo de SEM, más a menudo pensaban los adolescentes en el sexo y más fuerte era su interés por el tema, por lo que se distraían con mayor asiduidad debido a la intrusión de estos pensamientos. Estos autores arguyeron que "la excitación sexual como resultado de la exposición a SEM puede provocar cogniciones relacionadas con el sexo en la memoria... y puede conducir eventualmente a cogniciones relacionadas con el sexo crónicamente accesibles, es decir, a la preocupación sexual" (p. 227). Estos resultados fueron respaldados por la investigación cuantitativa de Donevan y Mattebo (2017), la cual concluyó que los usuarios frecuentes de pornografía reportan mayores tasas de comportamientos asociados con la toma de riesgos sexuales, preocupación sexual y consumo compulsivo de pornografía.

La investigación de Lo y Wei (2005) también analizaba la relación entre el consumo de SEM y las actitudes de los adolescentes taiwaneses. Estos autores determinaron que la exposición a pornografía en Internet tenía una mayor influencia en las actitudes sexuales permisivas que todas las demás formas de medios y fuentes

pornográficas. Estos resultados fueron respaldados cinco años después por los mismos autores (Wei, Lo y Wu, 2010). En Estados Unidos, Braun-Courville y Rojas (2009) examinaron la influencia del material sexualmente explícito en las actitudes y comportamientos sexuales de los adolescentes y descubrieron que cuanto más frecuentemente se expone un adolescente a SEM, mayores son sus actitudes sexualmente permisivas. En la misma línea de investigación, Brown y L'Engle (2009) llevaron a cabo un estudio longitudinal que constató una relación entre las actitudes sexuales permisivas y la exposición a contenido pornográfico. Además, los autores también encontraron relación entre la exposición de los adolescentes a SEM y determinadas actitudes de rol de género. Por ejemplo, el estudio de Brown y L'Engle indicó que la dominación masculina y la sumisión femenina son roles de género que se refuerzan a través del SEM.

Ese mismo año, Peter y Valkenburg (2009b) estudiaron las creencias sobre las mujeres como objetos sexuales y las definieron como "ideas sobre las mujeres que las reducen a su atractivo sexual en términos de su apariencia externa y sus partes del cuerpo" (p. 408). Los resultados del estudio indicaron que ver a las mujeres como objetos sexuales estaba relacionado con una mayor frecuencia en el consumo pornográfico y sugieren que "la exposición de los adolescentes a SEM fue tanto una causa como una consecuencia de sus creencias de que las mujeres son objetos sexuales" (p. 425).

Por otro lado, Lo y Wei (2005) también demostraron una relación entre la exposición de los adolescentes a SEM y actitudes positivas hacia las relaciones sexuales prematrimoniales y extramatrimoniales. El estudio cuantitativo realizado por Häggström-Nordin et al. (2005) respaldó estas conclusiones, concluyendo que los participantes que se exponían a SEM poseían actitudes más positivas hacia el sexo casual. Estos resultados fueron respaldados de nuevo un año después por los mismos autores (Häggström-Nordin et al., 2006). Un estudio posterior de Peter y Valkenburg (2008b) también indicó una relación entre consumo pornográfico y actitudes positivas relacionadas con la exploración sexual sin compromiso entre los participantes. Por último, en Estados Unidos, Braun-Courville y Rojas (2009) afirmaron que los adolescentes que están expuestos con mayor frecuencia a SEM son más propensos a aceptar la noción de sexo casual.

Finalmente, la investigación realizada por Beyens et al. (2015) demostró que un mayor uso de la pornografía en Internet podría disminuir el rendimiento académico de los adolescentes 6 meses después. Otra línea de investigación interesante en las relaciones entre el desarrollo cognitivo adolescente y el consumo pornográfico es la propuesta por

Negash et al. (2016), quienes demostraron que el consumo de pornografía contribuye a retrasar la tendencia de un individuo a descontar resultados futuros en favor de recompensas inmediatas.

### ***6.3. Relación entre el tipo, la frecuencia y uso de la pornografía y desarrollo socioemocional***

En el análisis de este apartado se han tenido en cuenta los resultados y conclusiones de 17 investigaciones sobre un total de 28. En este ámbito, las principales relaciones entre consumo pornográfico y desarrollo socioemocional se categorizan entorno a características sociales vinculadas al consumo de SEM, comportamientos sexualmente agresivos y variables como el autoconcepto, la imagen corporal, el apego y otros componentes psicológicos.

#### **6.3.1. Características sociales asociadas al consumo pornográfico**

Varios estudios abordan el impacto del material sexualmente explícito en el desarrollo socioemocional y las relaciones interpersonales de los adolescentes. Por ejemplo, Mesch (2009) utilizó una muestra de israelíes de entre 13 y 18 años para describir las características sociales de los consumidores de pornografía. Utilizando una metodología cuantitativa, los resultados hallados mostraron que los adolescentes con mayor grado de interacción social y vinculación no eran tan propensos a consumir SEM como sus compañeros menos sociales. Además, Mesch concluyó que las frecuencias mayores de consumo de pornografía estaban significativamente correlacionadas con menores grados de integración social, específicamente relacionados con la religión, la escuela, la sociedad y la familia. El estudio también encontró una relación estadísticamente significativa entre el consumo de pornografía y la agresividad en la escuela, con mayores grados de consumo relacionados con mayores niveles de agresividad (Mesch, 2009).

Tsitsika et al. (2009) hallaron una relación significativa entre el consumo de pornografía en Internet y el mal ajuste social. En concreto, los adolescentes que reportaron un consumo infrecuente de pornografía tenían el doble de probabilidades de tener problemas de conducta que los que no consumían pornografía. Además, los consumidores frecuentes eran significativamente más propensos a indicar problemas de conducta anormal, así como un uso adictivo de Internet.

Por otro lado, Peter y Valkenburg (2008b) encontraron que una exposición más frecuente a SEIM se asociaba con tener más relaciones sexuales ocasionales durante la adolescencia. Un año después, Peter y Valkenburg (2009a) estudiaron, desde una



perspectiva social, la relación causal entre el uso de material sexualmente explícito en Internet por parte de los adolescentes y su satisfacción sexual. Los resultados encontrados sugirieron que la exposición al SEIM redujo de forma constante la satisfacción sexual de los adolescentes y una menor satisfacción sexual también aumentó el uso de SEIM. Además, el efecto negativo del SEIM sobre la satisfacción sexual era más fuerte para los adolescentes que no tenían experiencia sexual o la tenían limitada, así como para los adolescentes que percibían que la mayoría de sus compañeros no tenían experiencia sexual. Los resultados de la investigación llevada a cabo por Morgan (2011) corroboraron esta conclusión e indicaron que tanto la frecuencia de uso de SEM como el número de tipos de SEM vistos se asociaron con un mayor número de parejas sexuales generales y ocasionales. Además, las mayores frecuencias de exposición a SEM también se asociaron con una menor satisfacción sexual y de la relación.

Asimismo, Sun et al. (2016) descubrieron que a mayor frecuencia de consumo pornográfico, más probable es que se utilice durante las relaciones sexuales, el joven pida a su pareja determinados actos sexuales pornográficos, apele deliberadamente imágenes de pornografía durante las relaciones sexuales para mantener la excitación, tenga preocupaciones sobre su propio rendimiento sexual y menor disfrute de comportamientos sexuales íntimos con la pareja.

Hunter et al. (2010) estudiaron a 256 varones adolescentes con un historial de ofensas sexuales físicas y descubrieron que la exposición en la infancia a SEM puede contribuir a la adquisición de actitudes antagónicas y psicopáticas, puntos de vista distorsionados de la sexualidad humana y a la glorificación de la promiscuidad. En un estudio similar, Alexy et al. (2009) estudiaron los patrones de consumo de pornografía de 160 delincuentes sexuales juveniles (SRCA) en relación con varias formas de comportamiento agresivo. Estos autores definieron a los SRCA como "individuos de alto riesgo, específicamente, individuos jóvenes con predisposición a la agresión" (p. 450). Este estudio encontró que los SRCA que consumían pornografía eran más propensos a participar en formas de comportamiento agresivo como el robo, el absentismo escolar, la manipulación de otros, los incendios provocados y las relaciones sexuales forzadas.

Los hallazgos más significativos de la investigación llevada a cabo por Svedin et al. (2011) también sugieren que los usuarios jóvenes frecuentes de pornografía mostraban tanto un interés general por todos los tipos de pornografía como una mayor curiosidad

por la pornografía desviada, lo que podría reflejar una mayor tendencia a romper las reglas o a participar en actividades antisociales.

Ybarra y Mitchell (2005) examinaron el comportamiento de búsqueda de pornografía de los adolescentes con el fin de identificar vínculos transversales en el uso de SEM y características psicosociales asociadas. Los resultados sugieren que, para la mayoría de los varones, la exposición frecuente a SEM no puede relacionarse con mayores niveles de agresión sexual. Sin embargo, entre los varones que tienen predisposición hacia el comportamiento sexual agresivo, los adolescentes consumidores frecuentes de pornografía tienen niveles de agresión sexual más de cuatro veces superiores en comparación con sus compañeros que se exponen a pornografía con poca frecuencia.

Brown y L'Engle (2009) realizaron un estudio longitudinal de 967 adolescentes sobre el acoso sexual como manifestación de agresión sexual. El 76% de los adolescentes varones encuestados reconoció haber cometido alguna forma de acoso sexual y haber consumido algún tipo de pornografía. Este estudio también descubrió que los varones que estuvieron expuestos a material sexualmente explícito en la adolescencia temprana eran más propensos a cometer acoso sexual en la adolescencia media.

**6.3.2. Autoconcepto, imagen corporal y otras variables psicológicas**  
Hägström-Nordin et al. (2006) aplicaron una metodología cualitativa para explorar el uso de la pornografía por parte de los adolescentes en un intento de obtener una mayor comprensión de cómo esta población utiliza la pornografía, así como su posible impacto en ellos. Uno de los temas identificados en las entrevistas fue el modo en que el consumo de pornografía se asociaba con la aceptación por parte de los jóvenes de roles de género tradicionales. Los participantes también refirieron una doble moral que se refuerza en el material pornográfico; las mujeres con múltiples parejas se consideran promiscuas, mientras que los hombres con múltiples parejas son venerados. Finalmente, otra de las cuestiones que se trataron fueron los mensajes que se infieren del SEM en relación con la imagen corporal femenina. La investigación de Sun et al. (2016) también encontró una relación entre alta frecuencia de consumo pornográfico y mayores índices de preocupación por la imagen corporal durante la adolescencia tardía.

Löfgren-Mårtenson, y Månsson (2010) también analizaron estas cuestiones en un estudio basado en grupos de discusión y entrevistas individuales. Esta investigación

cualitativa reveló una serie de temas relacionados con el autoconcepto, reportando que los jóvenes no están necesariamente interesados en las mujeres que se parecen a las mujeres en el material sexualmente explícito, aunque definieron el "guion pornográfico" para el tipo de cuerpo y el rendimiento sexual que se reforzaba con el consumo de material sexualmente explícito. Los resultados indicaron que este guion creó expectativas poco realistas y preocupantes tanto para los hombres como para las mujeres que participaron en este estudio. Además, los participantes describieron una disminución del consumo de material sexualmente explícito a medida que aumentaba la confianza individual en sí mismos y refirieron una mayor capacidad para "manejar la pornografía de forma satisfactoria" si habían desarrollado relaciones positivas con otras personas, concretamente con amigos y familiares.

Wolak et al. (2007) estudiaron el grado de exposición no deseada y deseada a la pornografía en línea entre los jóvenes usuarios de Internet y los factores de riesgo asociados. Los resultados de su investigación indicaban que los jóvenes con depresión, patrones de victimización interpersonal y tendencias delictivas tienen mayores tasas de exposición deseada a pornografía.

Ybarra y Mitchell (2005) no sólo examinaron las relaciones cuantitativas entre el consumo de pornografía y los problemas de conducta, sino también con los síntomas depresivos y el vínculo emocional con los cuidadores. El estudio encontró una relación estadísticamente significativa entre la exposición a material sexualmente explícito y el comportamiento delictivo durante los 12 meses anteriores. Sin embargo, estos datos también sugerían una diferencia entre los consumidores de pornografía en línea y los que utilizan otros medios pornográficos. En concreto, los adolescentes que consumen material sexualmente explícito en Internet son más propensos a mostrar síntomas clínicos de depresión y un menor grado de vinculación con los cuidadores que los que consumen pornografía por otros medios.

Además, Kim (2011) investigó la relación de tres variables psicológicas con las conductas de riesgo para la salud en una muestra aleatoria de 855 adolescentes coreanos. Este estudio reveló que las tres variables psicológicas (locus de control multidimensional de la salud, autoeficacia y autoestima) se correlacionaron significativamente con diferentes conductas de riesgo para la salud, entre las que se encuentra el consumo de pornografía.

#### ***6.4 Análisis de las posibles relaciones del factor religioso respecto al consumo de pornografía y el desarrollo biopsicosocial***

La relación entre consumo de pornografía y el desarrollo biopsicosocial de los adolescentes modulada por el factor religioso es un tema que se ha planteado en cinco de los artículos seleccionados. Rasmussen y Bierman (2016) defienden que una simple conexión entre la asistencia religiosa y el consumo de pornografía no revela si la asistencia religiosa determina cambios en el consumo de pornografía a medida que los adolescentes crecen y cómo lo hace. La investigación longitudinal de consumo de pornografía a lo largo de la adolescencia es especialmente crítica porque la relación directa entre la asistencia religiosa y la pornografía puede ocultar múltiples patrones de influencia y, por lo tanto, sólo los análisis de las trayectorias basadas en la edad a lo largo del tiempo podrían concluir cómo la asistencia religiosa determina el consumo de pornografía en la adolescencia.

Sin embargo, las investigaciones que han examinado el consumo de pornografía en adolescentes de forma longitudinal (véase Peter y Valkenburg, 2008a; 2008b; 2009a; 2009b y 2010) son relativamente escasas, y ninguna de estas investigaciones longitudinales ha examinado el papel de la religión en la configuración de las trayectorias de consumo de pornografía a lo largo del tiempo, aunque algunos de los estudios seleccionados incluían el factor religioso como medida de control para asegurar la heterogeneidad de la muestra, como por ejemplo las investigaciones de Peter y Valkenburg, 2008b y Morgan (2011). Lo y Wei (2005) también incluyeron en su investigación el factor religioso como variable de control, aunque los resultados mostraron relaciones débiles entre las variables de control (edad, el género y la religión) y las actitudes y comportamientos sexualmente permisivos.

Por otro lado, la investigación realizada por Hardy et al. (2013) estudiaron las relaciones entre la religiosidad de los adolescentes y el consumo de pornografía. en 419 adolescentes de 15 a 18 años. Estos autores hipotetizaron que la religiosidad, entendida en dos dimensiones: como la interiorización y la implicación religiosa, protegería a los adolescentes del consumo de pornografía (exposición accidental e intencionada) al aumentar la autorregulación, las actitudes conservadoras hacia la pornografía y el control social contra la pornografía. Los resultados revelaron que la interiorización y la implicación religiosa estaban indirectamente relacionadas con el visionado intencionado

a través de los tres mediadores. En el caso del visionado accidental, los únicos efectos indirectos procedían de la interiorización religiosa a través de la autorregulación y el control social; y de la implicación religiosa a través del control social. En resumen, Hardy et al. (2013) concluyeron que el factor religioso está asociado a menores tasas de consumo de pornografía intencional y accidental entre los adolescentes y los adultos jóvenes, e identificaron algunos de los mecanismos clave a través de los cuales la religión podría amortiguar el consumo de pornografía, como la autorregulación y el control social.

Además, Sun et al. (2016) estudiaron a 487 varones heterosexuales estadounidenses para comparar su índice de consumo de pornografía con sus preferencias y preocupaciones sexuales. Los participantes eran principalmente protestantes/cristianos (34,7 %) y católicos (33,7 %) y el 16,4 % de los participantes no eran religiosos. Esta investigación sugiere que el contexto más amplio de la vida del adolescente puede ser importante para comprender las formas en que la pornografía puede incorporarse al modelo heurístico de sexualidad de una persona. Un hallazgo interesante y contradictorio que se obtuvo fue el de las asociaciones no significativas pero con tendencia entre la religiosidad y la pornografía. Estos autores hallaron que una mayor religiosidad se asocia con un menor uso de la pornografía para la masturbación, sin embargo, los hombres que expresaban un mayor compromiso con su fe religiosa mostraban una mayor preferencia por la pornografía frente al sexo real y una mayor dependencia de la pornografía para mantener la excitación sexual.

Finalmente, Mesch (2009) estudió las características sociales de los adolescentes consumidores frecuentes de pornografía para esclarecer si los consumidores de pornografía difieren de otros usuarios de Internet. Para ello, el autor introdujo la variable religiosidad en su análisis con dos medidas diferentes: religiosidad subjetiva autodeclarada y la asistencia a un colegio religioso. Una de sus hipótesis fue que la religiosidad estaría relacionada negativamente con la búsqueda frecuente de material pornográfico en Internet y positivamente con otros usos de esta tecnología. Los resultados respaldaron parcialmente esta hipótesis, indicando que la asistencia a un colegio religioso y la religiosidad autodeclarada estaban relacionadas negativamente con la búsqueda de pornografía, pero no con otros usos de Internet. Es decir, los adolescentes que asistían a escuelas laicas eran más propensos a buscar material pornográfico que los que asistían a escuelas religiosas y cuanto más religiosos se autodeclaraban los adolescentes, menos probabilidades tenían de visitar sitios web pornográficos.

A modo de síntesis, algunas investigaciones que abarcan este tema plantean una relación inversa entre consumo de pornografía y religiosidad. Además, se han planteado desavenencias en los análisis referentes a otras variables como el uso pornográfico.

### ***6.5. Diferencias de género en la interacción entre pornografía y desarrollo biopsicosocial***

El tema de las diferencias de género en la relación entre pornografía y relaciones de pareja ha sido considerado en 16 de los estudios seleccionados. Los hombres reportaron índices significativamente superiores de consumo pornográfico frente al género femenino (Lo y Wei, 2005; Ybarra, y Mitchell, 2005; Häggström-Nordin et al., 2005; Häggström-Nordin et al., 2006; Peter y Valkenburg, 2008a; 2008b; Tsitsika et. al., 2009; Brown y L'Engle, 2009; Mesch, 2009; Löfgren-Mårtenson, y Månsson, 2010; Peter y Valkenburg, 2009a; 2009b; Peter y Valkenburg, 2010; Löfgren-Mårtenson, y Månsson, 2010; Svedin et al., 2011 y Morgan, 2011).

Ybarra, y Mitchell (2005) determinaron que los adolescentes consumidores de pornografía, tanto en línea como tradicional, tienen una probabilidad significativamente mayor de ser hombres, y sólo el 5% de los buscadores autodeclarados son mujeres. Además, Tsitsika et. al. (2009) concluyeron que el género masculino era el determinante más significativo en todas las categorías de uso de sitios pornográficos en internet. Asimismo, los resultados de la investigación llevada a cabo por Morgan (2011) indicaban que los adolescentes masculinos superaron a las mujeres en casi todas las dimensiones de uso de SEM, incluyendo una mayor frecuencia de visualización actual y pasada y una edad más temprana en el primer uso de SEM. De forma complementaria, Štulhofer et al. (2012) no sólo hallaron que los hombres utilizaron la pornografía con mucha más frecuencia durante la adolescencia que las mujeres, sino que también fueron más propensos a evaluar la pornografía como realista. Además, los participantes masculinos tenían actitudes más positivas hacia el sexo recreativo que las mujeres.

Kraus y Russell (2008) analizaron si la edad del primer sexo oral, la primera relación sexual y el número de parejas sexuales diferían según el género, el acceso a Internet y la exposición contenido pornográfico entre los 12 y los 17 años. Los resultados mostraron una interacción entre el género y el acceso a Internet, los varones con acceso a Internet entre los 12 a 17 años informaron de edades significativamente más tempranas para el primer sexo oral en comparación con los varones sin acceso a Internet. Además, los participantes masculinos y femeninos con acceso a Internet, informaron de edades

más tempranas para la primera relación sexual en comparación con los participantes sin acceso a Internet, aunque el número de parejas sexuales no difirió según el acceso a Internet, la exposición a pornografía o el género del participante.

Brown y L'Engle (2009) afirmaron que la exposición temprana de los varones a pornografía predijo actitudes menos progresistas en cuanto a los roles de género, normas sexuales más permisivas, perpetración de acoso sexual, practicar sexo oral y relaciones sexuales dos años después. La exposición temprana de las mujeres predijo posteriormente actitudes de rol de género menos progresistas, practicar sexo oral y tener relaciones sexuales. Estos roles de géneros de dominación masculina y sumisión femenina pueden verse reforzados en los guiones sexuales que los jóvenes aprenden de los medios de comunicación sexualmente explícitos. Sin embargo, Lo y Wei (2005) incluyeron en su investigación el género como variable de control, aunque los resultados mostraron relaciones débiles entre esta variable y las actitudes y comportamientos sexualmente permisivos.

Löfgren-Mårtenson, y Månsson (2010) hallaron que los hombres expresaron inseguridades sobre su capacidad de rendimiento sexual, mientras que las mujeres expresaron inseguridades sobre la imagen. Por ejemplo, los hombres del estudio hablaron de su preocupación por ser capaces de rendir sexualmente bien, como los hombres de la pornografía que veían; mientras que las mujeres consideraban que las mujeres que veían en el material sexualmente explícito representaban el tipo de cuerpo ideal.

Finalmente, los resultados del estudio de Peter y Valkenburg (2009b) sugieren que el impacto directo del SEIM sobre las nociones de las mujeres como objetos sexuales no varió según el género. Sin embargo, la influencia directa de las nociones de la mujer como objeto sexual sobre la exposición a SEIM sólo fue significativa para los adolescentes varones.

## 7. Conclusiones

ras la revisión de los estudios cuya temática aborda la relación entre la utilización de la pornografía (tipo, frecuencia y uso) y el desarrollo biopsicosocial de los adolescentes, la religiosidad y los efectos interpretados a la luz de las posibles diferencias de género, se resumirán a continuación los principales hallazgos analizados, siguiendo un orden coherente respecto a los objetivos planteados.

Respecto a la **relación entre la utilización de pornografía y desarrollo biológico:**

- Los adolescentes que están expuestos a material sexualmente explícito, concretamente aquellos consumidores frecuentes expuestos a la nueva pornografía distribuida en internet, se involucran en una variedad de comportamientos sexuales precoces, algunos de los cuales suponen un riesgo para la salud del adolescente.
- Esta afectación negativa se ha relacionado principalmente con mayores índices de permisividad sexual comportamental y se han hallado correlatos entre exposición pornográfica y mayor índice de consumo de sustancias.
- Algunas de las variables personales implicadas en una mayor frecuencia de consumo pornográfico han sido el estadio puberal avanzado y una mayor tendencia de búsqueda de sensaciones.

Respecto a la **relación entre la utilización de pornografía y desarrollo cognitivo:**

- Los jóvenes que consumen pornografía pueden desarrollar valores y creencias sexuales poco realistas.
- Se han correlacionado niveles más altos de actitudes sexuales permisivas y preocupación sexual con un consumo más frecuente de pornografía.

Respecto a la **relación entre la utilización de pornografía y desarrollo socioemocional:**

- El consumo de pornografía, principalmente violenta, se ha relacionado con un mayor grado de comportamientos sexualmente agresivos.
- Se ha hallado cierta correlación entre el uso de pornografía por parte de los adolescentes y el autoconcepto, de forma que el consumo de pornografía parece verse reducido cuando aumenta la autoestima y el desarrollo social
- Los adolescentes que consumen pornografía, especialmente la que se encuentra en Internet, tienen un menor grado de integración social, un aumento de los problemas de conducta, mayores niveles de comportamiento delictivo, una mayor incidencia de síntomas depresivos y una disminución del vínculo emocional con los cuidadores.

Respecto a la **relación entre consumo de pornografía y religiosidad:**

- La relación entre pornografía y grado de religiosidad sobre el desarrollo en la adolescencia no presenta un acuerdo unánime para plantear una relación inversa entre consumo de pornografía y religiosidad.

Respecto a las **diferencias de género** se han encontrado hallazgos representativos:

- Se presenta unanimidad al afirmar un consumo de pornografía superior por parte de los varones frente al género femenino.
- Los adolescentes masculinos reportaron mayores tasas de frecuencia de visualización actual y pasada, una edad más temprana en el primer uso de SEM, actitudes más positivas hacia el sexo sin compromiso o recreativo, fueron más



propensos a evaluar la pornografía como realista y a preocuparse más por su rendimiento sexual.

En definitiva, el análisis de la literatura revisada sugiere plantear la educación afectivo-sexual desde un enfoque centrado en la maduración evolutiva de los adolescentes desde una perspectiva biológica, psicológica, sexual y espiritual, basada en el apoyo científico que plantea un impacto potencialmente dañino de la pornografía sobre el desarrollo de la etapa adolescente.

## **8. Limitaciones y prospectiva**

En el planteamiento del presente trabajo se observan limitaciones a tener en cuenta, por ejemplo, la falta de acotamiento de un rango determinado de edad en los sujetos participantes incluidos en los estudios revisados y el número de artículos seleccionados, ya que con un repertorio más amplio se podría optimizar el contraste de información y ahondar en la conformidad o disconformidad entre los hallazgos descubiertos. Estas conclusiones revelan efectos positivos y negativos, pero la investigación científica aún permanece rezagada en este tema y, pese al actual predominio de consecuencias dañinas o contraproducentes, existe poca conformidad entre los hallazgos de los autores respecto a los beneficios y perjuicios de la pornografía en el contexto tratado.

Tras la revisión de numerosos artículos se ha observado una gran dificultad para unificar el marco teórico y la definición de pornografía, lo que supone que la base de la que parten todas las investigaciones parece no ser lo suficientemente sólida aún. Otro detalle a destacar es que en la investigación enfocada al desarrollo integral en la adolescencia, aún no parecen quedar claros los componentes más afectados por el consumo de pornografía y existe escaso acuerdo a la hora de estudiar los mismos elementos y los artículos que coinciden en estos aplican herramientas de medida y análisis estadísticos diferentes. De esta forma, encontrar tasas altas de conformidad entre resultados de diferentes investigaciones en este campo, a día de hoy, parece una visión lejana de la realidad.

En líneas futuras sería recomendable resolver la falta de acuerdo sobre la definición de pornografía, ya que es un factor determinante a la hora de aplicar las herramientas de medición necesarias en este ámbito y condiciona la validez externa de los hallazgos y seguir profundizando en el estudio de la relación entre consumo

pornográfico y el desarrollo en la adolescencia para encontrar mayor acuerdo en los proyectos futuros.

## **Introducción y justificación**

Desde los comienzos de la historia de la humanidad, el comportamiento prosocial de los seres humanos ha sido una herramienta de avance y progreso de las comunidades (De Waal, 2011). Desde el punto de vista evolutivo Charles Robert Darwin ya mencionaba conceptos como la bondad, sacrificio, simpatía, compasión, entre otros, derivados a su vez de aspectos como el altruismo y la cooperación, como posibles nociones que produjeran ventajas adaptativas a los grupos de individuos (Castro, Abrantes, 2018). En su libro “El origen del hombre y la selección con relación al sexo”, describe como la selección natural benefició el progreso de la compasión gracias a comunidades que incluyeron miembros capaces de ser movidos por ese sentimiento dando resultados colectivos con más ventajas adaptativas, comunidades con más fuerza y mayor número de descendientes (Darwin, 1885). También afirmaba que, aunque es cierto que dichos comportamientos prosociales tienden a focalizarse en los miembros familiares más cercanos, su expansión a individuos con menor grado de parentesco o contacto, incluso a individuos completamente desconocidos, hombres y mujeres de otros países y razas, incluso llegar a trascender a los confines del hombre hasta llegar a los animales, incluso a todos los organismos vivos, sería ésta la virtud moral más avanzada (Darwin, 1885).

Considerando entonces la noción de la compasión, dentro de los comportamientos prosociales, como un sentimiento o un valor ético importante para la supervivencia y progreso de las comunidades humanas, sería interesante analizar su origen en la existencia de cada individuo. Es decir, el momento en el que sucede y si es posible desarrollarlo.

De entrada, una noción de compasión puede precisarse como “el sentimiento de pena, de ternura y de identificación ante los males de alguien” (RAE, 2021), aunque más adelante se describirán los aspectos de una terminología de este concepto que será más exacta. Todo podría apuntar a priori que, si dicho sentimiento o actitud ha sido una ventaja adaptativa en la evolución de la humanidad, el ser humano debería estar dotado para desarrollarlo de manera natural teniendo en cuenta que, como en el caso de cualquier otro rasgo, las condiciones ambientales lo permitan. Y es ahí donde podría entrar en juego la educación, propiciando dicho entorno adecuado. Según los estudios realizados por Richard Davidson y su equipo, mediante un entrenamiento mental sobre el cuidado hacia los demás y hacia uno mismo mediante prácticas de *mindfulness* se asociaron con una mayor actividad en las áreas corticales del cerebro responsables de la empatía y la compasión (Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnston y Davidson, 2008). También argumenta que “los niños pequeños son capaces de involucrarse en establecer intenciones diarias y prácticas apropiadas para su edad para extender el cuidado y los buenos deseos” (Flook et al., 2015, p.3). Estos estudios podrían ser un indicativo de que, a partir de la primera infancia, en la etapa de educación infantil, el alumnado estaría preparado para desarrollar el aspecto de la compasión u otro tipo de comportamientos prosociales.

Sin embargo, en el área de la psicología durante largos años se tenía el pensamiento de que las niñas y los niños eran incapaces de tener comportamientos prosociales dado que ya desde su nacimiento eran egoístas y amorales. Esta idea fue avalada inicialmente por Freud cuando afirmaba que la personalidad de los infantes solo posee la parte que se refiere a los impulsos innatos y la autocomplacencia y no es hasta

los cinco o seis años cuando empiezan a desarrollar la conciencia (citado en Eisenberg, 1999, p.18). Esta idea de que los niños solo disponían de una visión egocéntrica fue confirmada y asentada por Piaget durante sus estudios sobre el desarrollo evolutivo de los infantes al afirmar que hasta los seis o siete años eran incapaces de comprender los puntos de vista de los demás (Piaget, Inhelder, 1956). Sin embargo, en la actualidad ya hay estudios que demuestran que en los primeros años de vida son capaces de producir conductas prosociales donde a partir de los seis meses de vida se han podido registrar comportamientos los cuales demuestran interés en las adversidades de los otros, pudiéndose asentar este interés a través de esfuerzos explícitos por interactuar de manera positiva con el que sufre ya a los dos años de vida (Eisenberg, 1999). Por tanto, dichos estudios vienen a apoyar también la línea de investigación de Davidson (Flook et al., 2015), mencionada con anterioridad, sobre el entrenamiento de la compasión o bondad amorosa, comportamientos prosociales que los niños pueden llegar a desarrollar desde la primera infancia mediante un entrenamiento mental. De la mano de este autor se plantea la propuesta de un programa de estudios específico para tal fin a través de prácticas del *mindfulness* vinculado con la bondad amorosa o la compasión, el Currículum *Kindfulness* (Healthy Minds, 2017), un plan de estudios sobre la amabilidad.

Luego si existe la posibilidad de poder acometer comportamientos prosociales como son la compasión en la infancia, ya que los infantes poseen esa facultad y, además, pudiera ser desarrollada a través de la práctica de una manera consciente, el individuo estaría en situación de poder implementarlo en situaciones reales que lo requieran y que produjeran un mejora social, con un rendimiento mayor que si no se hubiese trabajado con anterioridad en el desarrollo de comportamientos prosociales como la compasión, puesto que al tener ésta de manera más desarrollada tendrían mayor capacidad para empatizar con la situación y entender la necesidad de los demás. Al comprender mejor y empatizar más, ello pudiera llevar más a la acción, al acto de tratar de aliviar, ayudar o cooperar en la situación dada que, en definitiva, es lo que se pretende para conseguir una mejora de la sociedad, acciones específicas que promuevan un desarrollo sostenible.

Para llevar a cabo dichas acciones de mejora social, para que tengan un impacto y un alcance considerable sería preciso también articular procesos que posibiliten su realización y seguimiento de una forma sistematizada, que ayuden a las personas a ponerse en marcha y acometer sus acciones con un fin concreto.

En el ámbito de la educación existe una metodología denominada “aprendizaje y servicio solidario” que permite llevar a cabo proyectos donde se combinan procesos de aprendizaje de contenidos con un servicio a la comunidad en un único proyecto para conseguir mejoras frente a una necesidad de su entorno (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Este tipo de metodología también tiene por objetivo, como puede observarse, promover mejoras sociales al igual que el ejemplo del Currículum *Kindfulness* pero con una finalidad más concreta, basándose en la consecución de un producto final, mientras que la anterior se centra más el trabajo emocional personal. No hay duda de que estos ejemplos por separado traigan consecuencias positivas para educar ciudadanas y ciudadanos con mayor conciencia social y mayor capacidad de acción. Sin embargo, el primero se queda en una práctica personal que produce beneficios en primer lugar al individuo que lo practica y, en segundo lugar, al resto de individuos que le rodean en el entorno en que se practique, que pudiera dar como resultado, una mejora de comportamiento, una mejora del ambiente, un mayor rendimiento escolar, etc.; acciones que no tienen por qué suponer un proyecto de mejora social. Para ello haría falta una posterior definición de un problema social y real de su comunidad, por ejemplo, en la que verse involucrados para que pongan en práctica esos comportamientos prosociales, es

decir, la posibilidad de vincularlo con estrategias metodológicas que elaboren proyectos concretos de mejora social para traducir sus buenos deseos en acciones específicas. Ello podría venir de la mano de proyectos de “aprendizaje y servicio solidario”, donde ya se planifican y desarrollan actividades diseñadas especialmente para ello. Pero si se emprenden dichos proyectos sin una buena base en la que haber hecho un trabajo personal en cuanto al desarrollo de comportamientos prosociales como la compasión o la bondad, las acciones a realizar con la metodología de “aprendizaje y servicio solidario” podrían estar carentes de un significado para los pequeños y pequeñas, podrían ser simplemente la respuesta a demandas exigidas por los adultos donde el alumnado, si no dispone de cierto nivel de desarrollo de esa compasión o bondad, podría articular las acciones demandadas de manera mecánica sin interiorización, sin comprensión, sin verdadera intención, sin que estuviera presente la empatía, solo por el mero hecho de cumplir con lo que se le ha mandado hacer, por lo que el alcance o motivación podría ser menor.

Para este trabajo se propone entonces la combinación de ambas estrategias metodológicas para trabajar, por un lado, el crecimiento personal que proporciona los comportamientos prosociales a través del desarrollo de rasgos como la compasión mediante prácticas de la compasión del *mindfulness* y, por otro lado, la materialización de acciones de mejora social con fines concretos mediante proyectos de “aprendizaje y servicio solidario”. Y dado que el alumnado en su primera infancia ya estaría dotado para poder desarrollar la compasión por lo mencionado con anterioridad, se justifica propicio instaurar metodologías en la etapa de educación infantil, para que cuanto antes puedan cultivarse e instaurarse acciones de mejora social y desarrollo sostenible y, así, en el futuro sean capaces de emprender acciones de un alcance mayor que si hubieran comenzado en etapas posteriores esta labor, y de este modo se pueda colaborar en reducir los comportamientos disruptivos y antisociales y propiciar los comportamientos prosociales.

## 9. Bibliografía

- Albright, J. M. (2008). Sex in America online: An exploration of sex, marital status, and sexual identity in Internet sex seeking and its impacts. *Journal of Sex Research*, 45(2), 175-186.
- Alexy, E. M., Burgess, A. W. y Prentky, R. A. (2009). Pornography use as a risk marker for an aggressive pattern of behavior among sexually reactive children and adolescents. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 14(6), 442-453.
- Ballester, L, Orte, C. y Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. *Vulnerabilidad y resistencia: experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución*, 249-284.
- Beyens, I., Vandebosch, L. y Eggermont, S. (2015). Early adolescent boys' exposure to Internet pornography: Relationships to pubertal timing, sensation seeking, and academic performance. *The Journal of Early Adolescence*, 35(8), 1045-1068.
- Blair, L. (2017). How difficult is it to treat delayed ejaculation within a short-term psychosexual model? A case study comparison. *Sexual and Relationship Therapy*, 1-11.
- Blakemore, S. J. (2012). Imaging brain development: the adolescent brain. *Neuroimage*, 61(2), 397-406.
- Braun-Courville, D. K. y Rojas, M. (2009). Exposure to sexually explicit web sites and adolescent sexual attitudes and behaviors. *Journal of adolescent health*, 45(2), 156-162.
- Breinbauer, C. y Maddaleno, M. (2005). *Youth: Choices and change: Promoting healthy behaviors in adolescents* (No. 594). Pan American Health Org.
- Bronner, G., y Ben-Zion, I. Z. (2014). Unusual masturbatory practice as an etiological factor in the diagnosis and treatment of sexual dysfunction in young men. *The journal of sexual medicine*, 11(7), 1798-1806.
- Brown, J. D. y L'Engle, K. L. (2009). X-rated: Sexual attitudes and behaviors associated with US early adolescents' exposure to sexually explicit media. *Communication research*, 36(1), 129-151.

- Carretero, M., Marchesi, Á. y Palacios, J. (Eds.). (1998). *Psicología evolutiva: Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial.
- Check, J. y Guloien, T. (1989). Reported proclivity for coercive sex following repeated exposure sexually violent pornography, non-violent dehumanising pornography, and erótica. In D. Zillmann y J. Bryant (Eds.), *Pornography: Research advances and policy considerations* (pp. 159-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, A. (1998). Sexuality and the Internet: Surfing into the new millennium. *CyberPsychology y Behavior*, 1(2), 187-193.
- Delgado, A. O. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 25(3), 239-254.
- Demare, D., Briere, J., y Lips, H. M. (1988). Violent pornography and self-reported likelihood of sexual aggression. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 140–153.
- Diz, J. I. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Donevan, M., y Mattebo, M. (2017). The relationship between frequent pornography consumption, behaviours, and sexual preoccupation among male adolescents in Sweden. *Sexual & reproductive healthcare: official journal of the Swedish Association of Midwives*, 12, 82-87.
- Donnerstein, E., y Berkowitz, L. (1981). Victim reactions in aggressive erotic films as a factor in violence against women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 710-724.
- Durston, S., Davidson, M.C., Tottenham, N.T., Galvan, A., Spicer, J., Fossella, J.A. y Casey, B.J. (2006). A shift from diffuse to focal cortical activity with development, *Developmental Science*, 9, 1-8.
- Fisher, W. A. y Barak, A. (1989). Sex education as a corrective: Immunizing against possible effects of pornography. In D. Zillmann & J. Bryant (Eds.), *Communication. Pornography: Research advances and policy considerations* (pp. 289-320). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Flavell, J. (1985): "Cognitive development" (2nd de.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- González-Ortega, Eva, y Orgaz-Baz, Begoña. (2013). Minors' exposure to online pornography: prevalence, motivations, contents and effects. *Anales de Psicología*, 29(2), 319-327. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.131381>
- Gutgesell, M. y Payne, N. (2004). Issues of adolescent psychological development in the 21st century. *Pediatrics in Review*, 25(3), 79-85.
- Hägström-Nordin, E., Hanson, U. y Tydén, T. (2005). Associations between pornography consumption and sexual practices among adolescents in Sweden. *International journal of STD & AIDS*, 16(2), 102-107.
- Hägström-Nordin, E., Sandberg, J., Hanson, U. y Tydén, T. (2006). 'It's everywhere!' Young Swedish people's thoughts and reflections about pornography. *Scandinavian journal of caring sciences*, 20(4), 386-393.
- Haney, J. M. (2006). Teenagers and pornography addiction: Treating the silent epidemic. *Vistas: Compelling perspectives on counseling*, 49-52.
- Hardy, S. A., Steelman, M. A., Coyne, S. M., & Ridge, R. D. (2013). Adolescent religiousness as a protective factor against pornography use. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(3), 131-139.
- Hunter, J. A., Figueredo, A. J. y Malamuth, N. M. (2010). Developmental pathways into social and sexual deviance. *Journal of Family Violence*, 25(2), 141-148.
- Jansma, L. L., Linz, D. G., Mulac, A., y Imrich, D. J. (1997). Men's interactions with women after viewing sexually explicit films: Does degradation make a difference? *Communications Monographs*, 64(1), 1-24.
- Jiménez, A., De-Ayala-López, M. y García, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41(21), 195-204.
- Kim, Y. (2011). Adolescents' health behaviours and its associations with psychological variables. *Central European journal of public health*, 19(4), 205-209.

- Kraus, S. y Russell, B. (2008). Early sexual experiences: The role of Internet access and sexually explicit material. *CyberPsychology & behavior*, 11(2), 162-168.
- Kühn, S., y Gallinat, J. (2014). Brainstructure and functional connectivity associated with pornography consumption: the brain on porn. *JAMA psychiatry*, 71(7), 827-834.
- Landripet, I., y Štulhofer, A. (2015). Is pornography use associated with sexual difficulties and dysfunctions among younger heterosexual men? *The journal of sexual medicine*, 12(5), 1136-1139.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, vol.10(3), 393-411.
- Lo, V. H., y Wei, R. (2005). Exposure to Internet pornography and Taiwanese adolescents' sexual attitudes and behavior. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 49(2), 221-237.
- Löfgren-Mårtenson, L., y Månsson, S. A. (2010). Lust, love, and life: A qualitative study of Swedish adolescents' perceptions and experiences with pornography. *Journal of sex research*, 47(6), 568-579.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2018). *Educación para una sexualidad original y abierta*. Nov, 2018. Recuperado en [https://www.researchgate.net/publication/334698134\\_Educacion\\_para\\_una\\_sexualidad\\_original\\_y\\_abierta/link/5d3ae2804585153e59224ee4/download](https://www.researchgate.net/publication/334698134_Educacion_para_una_sexualidad_original_y_abierta/link/5d3ae2804585153e59224ee4/download)
- Mesch, G. S. (2009). Social bonds and Internet pornographic exposure among adolescents. *Journal of Adolescence*, 32(3), 601-618.
- Morgan, E. M. (2011). Associations between young adults' use of sexually explicit materials and their sexual preferences, behaviors, and satisfaction. *Journal of sex research*, 48(6), 520-530.
- Mowlabocus, S. (2010). "Porn 2.0 Technology, Social Practice and New Line Porn Industry". En: *Porn.Com: Making Sense de línea de pornografía*. Nueva York: Peter Lang, pp 155-169.



- Negash, S., Sheppard, N. V. N., Lambert, N. M., Fincham, F. D. (2016). Trading later rewards for current pleasure: Pornography consumption and delay discounting. *The Journal of Sex Research*, 53(6), 689-700.
- Nicolosi, A., Laumann, E. O., Glasser, D. B., Moreira, E. D., Paik, A., y Gingell, C. (2004). Sexual behavior and sexual dysfunctions after age 40: the global study of sexual attitudes and behaviors. *Urology*, 64(5), 991-997.
- Olmstead, S. B., Negash, S., Pasley, K., y Fincham, F. D. (2012). Emerging adults' expectations for pornography use in the context of future committed romantic relationships: A qualitative study. *Archives of Sexual Behavior*, 42(4), 625-635. doi:10.1007/s10508-012-9986-7
- Organización Mundial de la Salud. (2018). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. Recuperado en <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>
- Park, B., Wilson, G., Berger, J., Christman, M., Reina, B., Bishop, F., ... y Doan, A. P. (2016). Is Internet pornography causing sexual dysfunctions? A review with clinical reports. *Behavioral Sciences*, 6(3), 17.
- Peter, J. y Valkenburg, P. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *The Journal of Sex Research*, 53(4-5), 509-531.
- Peter, J., y Valkenburg, P. M. (2008a). Adolescents' exposure to sexually explicit internet material and sexual preoccupation: A three-wave panel study. *Media Psychology*, 11(2), 207-234.
- Peter, J., y Valkenburg, P. M. (2008b). Adolescents' exposure to sexually explicit Internet material, sexual uncertainty, and attitudes toward uncommitted sexual exploration: Is there a link?. *Communication Research*, 35(5), 579-601.
- Peter, J., y Valkenburg, P. M. (2009a). Adolescents' exposure to sexually explicit Internet material and sexual satisfaction: A longitudinal study. *Human Communication Research*, 35(2), 171-194.
- Peter, J., y Valkenburg, P. M. (2009b). Adolescents' exposure to sexually explicit internet material and notions of women as sex objects: Assessing causality and underlying processes. *Journal of Communication*, 59(3), 407-433.

- Peter, J., y Valkenburg, P. M. (2010). Processes underlying the effects of adolescents' use of sexually explicit internet material: The role of perceived realism. *Communication Research*, 37(3), 375-399.
- Piaget, J. (1954): The construction of reality in the child. New York, Basic Books.
- Pizzol, D., Bertoldo, A., y Foresta, C. (2016). Adolescents and web porn: a new era of sexuality. *International journal of adolescent medicine and health*, 28(2), 169-173.
- Pornografía. (2014). En el Diccionario de la Real Academia Española (23a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=ThYXkZ3>
- Porto, R. (2016). Habitudes masturbatoires et dysfonctions sexuelles masculines. *Sexologies*, 25(4), 160-165.
- Radzik, M. (2008). Psychosocial development in normal adolescents. *Adolescent health care: A practical guide*, 27-31.
- Rasmussen, K., y Bierman, A. (2016). How does religious attendance shape trajectories of pornography use across adolescence?. *Journal of Adolescence*, 49, 191-203
- Russell, D. E. H. (1998). *Dangerous relationships: Pornography, misogyny, and rape*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Senn, C. Y. y Radtke, H. L. (1990). Women's evaluations of and affective reactions to mainstream violent pornography, nonviolent pornography, and erotica. *Violence and Victims*, 5, 143-156.
- Senn, C. Y., y Desmarais, S. (2004). Impact of interaction with a partner or friend on the exposure effects of pornography and erotica. *Violence and victims*, 19(6), 645.
- Struthers, W. M. (2009). *Wired for intimacy: How pornography hijacks the male brain*. InterVarsity Press.
- Štulhofer, A., Buško, V., y Schmidt, G. (2012). Adolescent exposure to pornography and relationship intimacy in young adulthood. *Psychology y Sexuality*, 3(2), 95-107.
- Sun, C., Bridges, A., Johnson, J. A., y Ezzell, M. B. (2016). Pornography and the male sexual script: An analysis of consumption and sexual relations. *Archives of sexual behavior*, 45(4), 983-994.

- Svedin, C. G., Åkerman, I., y Priebe, G. (2011). Frequent users of pornography. A population based epidemiological study of Swedish male adolescents. *Journal of adolescence, 34*(4), 779-788.
- Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G., Konstantoulaki, E., Constantopoulos, A., y Kafetzis, D. (2009). Adolescent pornographic internet site use: A multivariate regression analysis of the predictive factors of use and psychosocial implications. *CyberPsychology y Behavior, 12*(5), 545-550.
- Villegas, P., Rodríguez, E., y Ochoa, A. (1993). *Sexualidad*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Wei, R., Lo, V. H., y Wu, H. (2010). Internet pornography and teen sexual attitudes and behavior. *China Media Research, 6*(3), 66-75.
- Wolak, J., Mitchell, K., y Finkelhor, D. (2007). Unwanted and wanted exposure to online pornography in a national sample of youth Internet users. *Pediatrics, 119*(2), 247-257.
- Ybarra, M. L., y Mitchell, K. J. (2005). Exposure to Internet pornography among children and adolescents: A national survey. *Cyberpsychology & behavior, 8*(5), 473-486.
- Zeifman, D., y Hazan, C. (2008). *Pair bonds as attachments: Reevaluating the evidence*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 436–455). The Guilford Press.
- Zillmann, D., y Bryant, J. (Eds.). (1989). *Pornography: Research advances and policy considerations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, In.