

Prof. M. Angeles de la Caba Collado
Orientación Educativa y Social. Campus Virtual. OCW. Universidad del País vasco. UPV/EHU

M. Angeles de la Caba Collado

Departamento de MIDE (Sección de Orientación)

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Universidad del País Vasco UPV-EHU

Correo electrónico: marian.delacaba@ehu.es

Practica 1

Autoestima alta	Autoestima baja
Frente al éxito y el fracaso	
<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad en las posibilidades de hacer la tarea con éxito • Las dificultades son retos estimulantes • Satisfacción con los éxitos • Los fracasos no cuestionan la valía personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad y preocupación ante las tareas a realizar • Las dificultades no son retos estimulantes • Atribución externa de los éxitos • Las dificultades y los obstáculos confirman la autoimagen negativa
Valoración de los demás	
<ul style="list-style-type: none"> • Las valoraciones negativas de otros no hace perder la confianza personal • Confía en las propias capacidades para convencer a otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ataca ante las criticas • La falta de confianza personal hace que se produzca o bien una sobreadaptación, que evita el contraste, o bien el ataque
Rendimiento efectivo	
<ul style="list-style-type: none"> • La autoconfianza facilita un buen rendimiento • Regulación emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • La falta de confianza disminuye el rendimiento • Dificultad para controlar las emociones

Practica 2

Ejemplo de autoestima bajos inestable

Iker es un profesor de Secundaria. Se muestra seguro de sí mismo y, en general, está considerado como un buen profesor. Sin embargo, sus relaciones no parecen muy satisfactorias, desde el punto de vista de sus compañeros. Parece que siempre tiene que tener razón en todo y nunca admite los errores. Cuando algún compañero le señala que no le parece bien algo que ha hecho se exalta con facilidad y se pone irascible, usando su sentido del humor para atacar.

Practica 3

Las tres pautas elegidas son

- Conocerse en las situaciones de estrés y amenaza, porque ello facilitará la búsqueda de elementos de afrontamiento
- Controlar al crítico interior, porque es, sin duda, en el ámbito psicopedagógico uno de los mayores enemigos del trabajo en grupo y las relaciones interpersonales satisfactorias
- Buscar apoyo social. Saber pedir ayuda y sentirse apoyado pueden marcar la diferencia entre obtener éxito en la tarea y las relaciones o conseguir frustración que se vuelve contra uno mismo y los demás

Practica 4

a.- Quitar importancia al problema no es una estrategia de ayuda. Mas bien al contrario desanima. Por otra parte, podemos estar ante una situación de riesgo (aislamiento, maltrato) y no prestarle atención agrava el problema

b.- Se están utilizando dos estrategias. Por un lado, se empatiza con los sentimientos y se hace escucha activa. Se reflejan, por tanto, los sentimientos (veo que estás triste) con una estrategia de comunicación facilitadora que facilita a la otra persona contar lo que le preocupa. Por otra parte, se utiliza “el pensamiento reflexivo” para ayudar a explorar alternativas, potenciando la autonomía (¿qué es lo que tú haces cuando te dicen eso?)

c.- Se está utilizando, aparentemente, la escucha activa, pero de forma inadecuada, puesto que se están dando “interpretaciones” y haciendo conjeturas

Practica 5

ELOGIAR	ESFORZARSE
<p>Argumentos</p> <p>“...Ese profesor no tiene ni idea”</p> <p>“Qué listo eres”</p> <p>“Eres el mejor”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede hacer perder el sentido de la realidad - Sobrevalorar las propias capacidades - competitividad <p>Pruebas</p> <p>Experimento con dos grupos. A un grupo se le elogia por la inteligencia y al otro por el esfuerzo</p>	<p>Argumentos</p> <p>“Estudia, nada se consigue sin trabajo”</p> <p>“No te desanimes, si no lo logras a la primera; puedes mejorar”</p> <ul style="list-style-type: none"> - facilita la motivación interna - ayuda a confiar en las propias capacidades para mejorar <p>Pruebas</p> <p>Los elogiados por el esfuerzo afrontan mejor las dificultades, sin abandonar</p>

Practica 6

1.- Las condiciones de eficacia de la escucha activa son de dos tipos. En primer lugar, cuidar el código no verbal para manifestar atención. En segundo lugar, atender a las condiciones de eficacia de la escucha: parafrasear, traducir lo implícito y estar atento a las reacciones del interlocutor para asegurarse de que se ha entendido bien.

2.- En esta entrevista hay múltiples indicadores de “no escucha”. Desde el punto de vista del código no verbal: se mira a los papeles en vez de a la madre y se manifiesta impaciencia: “bien, bien...”. Desde el punto de vista de los requisitos de eficacia, sencillamente no se siguen. Se interrumpe, se corta, se utilizan preguntas cerradas. se cambia de tema en vez de parafrasear y centrar sobre qué está preocupada la madre. No traduce lo implícito ni atiende a las emociones. En vez de eso sugiere culpabilidad con preguntas (Bien, bien....pero ¿ya están encima de ella para que termine sus tareas? y afirmaciones que ponen de manifiesto que se duda de que los padres lo estén haciendo bien: “estoy segura de que, si ustedes están encima de ella se esforzará más. De lo contrario, si sigue así, en Junio va a tener problemas para aprobar

Practica 7

Caso 1

Lo que hace la orientadora es afrontar la hostilidad con otro ataque lo cual es absolutamente inadecuado desde el punto de vista de los objetivos (colaborar en una reunión de equipo). La orientadora ha tenido dos obstáculos: el ataque directo, en primer lugar, por parte de un profesor y, en segundo lugar, su propia respuesta emocional reactiva. Su respuesta ha sido de enfado emocional mal canalizado, porque se dirige contra la persona. Es inadecuada porque añade nuevos obstáculos a la comunicación y sin comunicación no hay colaboración. Entre las alternativas de respuesta una clara. Podría haber afrontado la crítica con calma, sin necesidad de darle la razón y autoafirmarse en los motivos: “entiendo que hacer reuniones es cansado para todos pero tenemos que coordinarnos”.

Caso 2

Parece que el objetivo de la orientadora debería ser la comunicación. Sin embargo, los obstáculos parecen haberle dificultado la tarea. En este caso la tutora mantiene una actitud respetuosa, exponiendo sus motivos. Está utilizando un mensaje yo con respuesta asertiva para responder (“yo no había quedado con ninguna familia y puedes comprobarlo en la agenda de citas. Me siento injustamente tratada cuando me hablas en ese tono”) y escucha, que supone reconocimiento de los motivos del otro (mira, entiendo que estés molesta porque tuviste que atender a la familia”. Por el contrario, la orientadora se deja llevar por su enfado y ataca a la tutora con un comportamiento agresivo, tanto en lo no verbal (interrumpe) como en lo verbal utilizando la ironía y la descalificación. Es la tutora la que pensando en la comunicación, como objetivo, utiliza una estrategia de afrontamiento adecuada. Lo que hace es evitar seguir con la conversación, reconociendo el enfado y sin enfadarse ni atacar sugerir continuar en otro momento: “bien, de acuerdo. Ya veo que estás enfadada. Creo que será mejor que primero comprobemos lo que ha sucedido y luego seguimos hablando...” y reiterar la misma estrategia ante el ataque directo: “si piensas que yo ando diciendo cosas entiendo que estés molesta. Posiblemente yo también lo estaría pero vuelvo a decirte que me siento injustamente tratada porque de verdad que yo no tenía una cita con los padres ni es cierto que yo estoy difundiendo rumores sobre ti.”

Practica 8

Lo que se propone es utilizar estrategias colaborativas que pueden usarse en todos aquellos casos en que se quiere mantener la relación e interesa hacerlo.

Practica 9

El juez está utilizando castigos positivos, y más concretamente “consecuencias lógicas”, incidiendo, especialmente, sobre la reparación del daño. Las consecuencias lógicas son un tipo de castigo positivo con tres características: la medida adoptada está relacionada con lo que se ha hecho, es proporcional y da oportunidad de cambiar el comportamiento inadecuado

Practica 10

Acudir donde la directora es una estrategia poco adecuada, máxime si se tiene en cuenta que con ello da a entender que no puede regular adecuadamente la situación del aula. Desde el punto de vista del manejo de la autoridad es, por tanto inadecuado. Por otro lado, se recurre al castigo (dejar sin recreo) pero no es un castigo positivo, a pesar de que lo hubiera podido ser si se conectara el quedarse sin el tiempo del recreo por el tiempo perdido).

En el caso de la alternativa que se propone tampoco es un castigo positivo y mucho menos una consecuencia lógica. “Hacer un ejercicio y recogerlo para nota” no cumple ninguno de los requisitos, empezando por el principio: no está relacionado con la lógica de la situación.

Practica 11

Si analizamos la intervención del educador reacciona ante el ataque de Peio y su hostilidad aparentemente, utilizando estrategias de facilitación comunicadora: “no pongo en duda que tuvieras razones para cabrearte...” (estructura de escucha activa, concretamente de reconocimiento de sus razones), “Peio me molesta que grites y la emprendas a patadas con las sillas. El mobiliario es de todos...” (estructura de mensaje yo), así como estrategias asertivas apelando a la empatía y emplazando a seguir con la comunicación más tarde, para buscar alternativas, con calma: “te he escuchado y me gustaría que tú me escucharas a mi. Si quieres luego podemos hablar de qué hacer cuando se meten contigo y te enfadas...pero quiero que tengas en cuenta que no puedes ponerte a gritar y romper las cosas. Si las cosas se rompen hay que repararlas”, adoptando una medida adicional “tendrás que quedarte después de clase”. Las estrategias que, aparentemente, está utilizando el educador son adecuadas aunque hay que matizar en el uso que ha hecho de ellas. Al educador le ha pasado algo que sucede a menudo: añade valoraciones sobre la persona tras las estrategias facilitadoras, lo cual es inadecuado porque anula, en parte, su valor y pone en guardia, acentuando la hostilidad: “de todos modos ya te vale”, “siempre estás buscando líos”

En cuanto a las cuestiones específicas, sí hay un mensaje yo: “me molesta que grites y la emprendas a patadas con las sillas. El mobiliario es de todos”. Hubiera sido una estrategia adecuada si se hubiera limitado a eso pero ha añadido, después del mensaje yo, una valoración “de todos modos ya te vale”

En cuanto a la segunda cuestión, las estrategias utilizadas, pretendidamente, no son inadecuadas y el problema está en las valoraciones.

Practica 12

La manipulación es una estrategia de acoso.

Es particularmente importante en el acoso relacional.

Practica 13

Comportamientos del profesorado que favorecen la cultura de la intimidación de forma directa	Comportamientos del profesorado que favorecen la cultura de la intimidación de forma indirecta
<ul style="list-style-type: none">- Comportamiento autoritario- Comportamiento narcisista- Comportamiento intimidador-	<ul style="list-style-type: none">- Comportamiento permisivo-Comportamiento pasivo y desinteresado

El rol de los espectadores puede ser de ayudantes del acosador, reforzadores (que no atacan de manera activa, pero que muestran consentimiento), no comprometidos (se alejan de esta situación y no toman parte en ella pero que están tolerando el acoso con su silencio), defensores (ofrecen consuelo a la víctima) y los que no tienen un papel claro

La comunicación perversa tiene una relación directa con la cultura de la intimidación.

Desde el punto de vista de la intervención educativa, la implicación más importante es la de los observadores o compañeros. De hecho, el acoso no se podría mantener sin el papel de los que actúan reforzando la conducta intimidatoria o los que actúan de manera pasiva.

La dinámica del acoso en contextos de Educación no formal no se diferencian demasiado de la dinámica en contextos de Educación formal, porque la mayoría de las veces éste tiene lugar fuera del aula (comedor, recreos...)

Practica 14

La situación de riesgo está, fundamentalmente, en los casos de aislamiento. Tan solo aislamiento claro en el primer caso, el de la chica de 9 años que no tiene amigos y que no tiene posibilidades de interacción con los iguales. En el resto de los casos hay vínculos entre los iguales y amigos. Podríamos hablar de problemas de timidez o de consentimiento-sobreprotección pero no de riesgo como tal.

En la primera prueba se usa el dibujo y las preguntas con intenciones proyectivas. Se está intentando ver si se detecta el aislamiento. En cuanto a las competencias que se quiere evaluar con las preguntas, cabe destacar, especialmente, la competencia social y la empatía

A continuación de la narración se podrían hacer preguntas para ver el nivel de competencia social, de la misma manera que con el dibujo

Practica 15

Primer caso.

Habría que hacer preguntas para conocer su rendimiento, el momento en el que empieza a tener comportamientos disruptivos, con quién o quiénes tienen lugar, si esos comportamientos son con los profesores (algunos/s, la mayoría) y/ o con los iguales, desde cuándo, si ha sucedido algo que pueda tener relación o esté afectando a esos comportamientos. Asimismo, sería importante hacer preguntas sobre si se ha adoptado medidas para afrontar y corregir ese comportamiento inadecuado, cuáles han sido, durante cuánto tiempo y con qué eficacia

Segundo caso

Como categorías de observación se podría partir de material preelaborado (COIS, por ejemplo)

Practica 16

La hiperactividad no puede confundirse con “ser movido” o “tener problemas de atención”. Es preciso, tal y como establece el DMS, que se den durante más de seis meses seguidos, un gran número de indicadores, que no quedan reflejados en el caso. Por lo tanto, con los datos disponibles del caso no hay razón para pensar que se trata de un caso de hiperactividad.

En cuanto a si hay que pasar pruebas adicionales no parece justificado y mucho menos que le vea un especialista para darle medicación. Pretender medicar al alumnado que se comporta inadecuadamente nada tiene que ver con la hiperactividad.

Practica 17

El primer programa es un programa de tipo global y sistémico. Es global porque tiene contenidos para promover competencias personales y sociales de todo tipo (competencia emocional, competencia social, competencia negociadora, competencia cooperativa) y actividades que recogen las propuestas de los distintos modelos psicológicos (Debate, rol-playing...). Además, es sistémico, por cuanto que incluye actividades para incidir sobre la vida cotidiana del grupo (establecimiento de normas, trabajo cooperativo...)

El segundo programa puede ser considerado de tipo individual, porque se centra en el trabajo con una competencia muy concreta: la emocional (autocomunicación, autoestima, afrontamiento de tensiones)...

Practica 18

Se trata de una evaluación sistémica que pretende recoger los recoger aspectos y las potencialidades, que pueden servir, después, como punto de partida para la mejora en la intervención

Practica 19

Se trata de un programa de tipo sistémico. Entre las principales características La implicación de los trabajadores y educadores sociales en el programa es decisiva. La evaluación de necesidades es sistémica (no solo evalúa deficiencias sino también potencialidades) y es compartida. La aplicación de lo aprendido en el programa se supervisa durante la semana, en la vida cotidiana de la familia. La coordinación interprofesional es uno de los aspectos más importantes del programa y lo es en todas sus fases. El uso de lo informal (el desayuno), de lo lúdico (en el programa de los menores) y de lo cotidiano para la valoración y adquisición de habilidades es otro elemento a destacar

Practica 20

Autonomía, identidad y privacidad son tres competencias básicas que articulan (aunque se pueden seleccionar otras) las pautas que, en mi opinión, sirven tanto para contextos familiares como residenciales

Practica 21

Analizando las propuestas parece que las prioridades del Ministerio de Educación se centran en el aspecto académico, la salud, la competencia digital, y la formación en habilidades parentales.

Si se compara con las competencias establecidas por la Comisión Europea, se puede apreciar que una gran parte de las competencias propuestas no se recogen en las ofertas de formación y formación ofrecidas.

Practica 22

Mitos.

1.- Falso. Aproximadamente el 75% de los padres indicaron que había existido violencia de género durante la relación

2.- Si bien esto puede ser cierto en algunos casos también existen evidencias de que las mujeres asumen un mayor riesgo de violencia y de asesinato después de abandonar a sus parejas

3.- Falso. La seguridad y el bienestar de los hijos es una preocupación fundamental cuando se valora la posibilidad de mantener el contacto con ambos progenitores. Las instituciones deben asegurarse de que se produzca este contacto, en caso oportuno, en circunstancias que no representen ningún riesgo de lesión o agresión para la mujer o los hijos. Lo importante es valorar qué tipo de contacto (y de calidad) ejercerá el progenitor, no que exista contacto en sí

4.- Falso. Las investigaciones realizadas sobre la existencia de violencia de género ponen de manifiesto que normalmente se producen muchos incidentes de abuso y violencia a menudo durante el período antes de que se notifique por primera vez a las autoridades o a las instituciones

