



Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta





RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TRASTORNOS DE CONDUCTA

Miembros del equipo que han elaborado la publicación:

María Victoria REYZÁBAL RODRÍGUEZ (COORDINADORA)

María Teresa BOAL VELASCO

María Isabel BRAVO SERRANO

M^a del Carmen GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

Juana M^a HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Mercedes LEÓN EGIDO

Martín MARRÓN ZAPARDIEL

Pilar MUÑOZ DELEITO

Isabel RODRÍGUEZ CEREZO

Marta SANDOVAL MENA

Ana Isabel SANZ GARCÍA



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid

Coordinación de publicaciones: M.ª Victoria Reyzábal

Diseño de cubierta: José Antonio Díaz Vargas

Elaboración gráfica de cubierta: Diseño Gráfico Rodríguez.

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 2006

ISBN: 84-451-2555-9

Depósito Legal: M-4434-2006

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
CAPÍTULO 1: EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A TRASTORNOS DE CONDUCTA	9
1.1. Marco conceptual	11
1.2. Trastornos de conducta más habituales en la infancia y en la adolescencia.....	12
1.2.1. Trastornos Externalizantes	13
1.2.2. Trastornos Internalizantes	15
1.3. Factores asociados a las alteraciones de conducta.....	17
CAPÍTULO 2: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	21
2.1. Detección y evaluación psicopedagógica	23
2.1.1. Consideraciones previas.....	23
2.1.2. Papel de los profesores y orientadores en la detección y evaluación psicopedagógica.....	24
2.1.3. Detección inicial	24
2.1.4. Evaluación psicopedagógica	27
2.1.5. Derivación a otros servicios.....	39
2.2. Necesidades educativas especiales.....	40
CAPÍTULO 3: RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A PROBLEMAS O TRASTORNOS DE CONDUCTA	41
3.1. Medidas ordinarias	43
3.2. Medidas extraordinarias	49
3.3. Medidas terapéuticas	51
ANEXOS	55
I. NORMATIVA	57
II. ESCALAS Y CUESTIONARIOS DE OBSERVACIÓN	61

III. DIRECCIONES DE INTERÉS	65
IV. OTROS RECURSOS	91
BIBLIOGRAFÍA	103

PRESENTACIÓN

Una de las funciones que tiene encomendadas la Dirección General de Promoción Educativa es: "El diseño, desarrollo y coordinación de todas las actuaciones encaminadas a atender a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, sobredotación o derivadas de su pertenencia a minorías étnicas o grupos sociales desfavorecidos".

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en la Sección 4ª, artículo 44, contempla al alumnado con necesidades educativas especiales por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta afirmando que este alumnado tendrá una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración.

La afluencia de demandas recibidas en esta Dirección General, tanto de familias como de directivos y profesorado de Centros de Educación Infantil y Primaria y de Institutos de Educación Secundaria, a través de las Direcciones de Área Territorial, pone de manifiesto la necesidad de planificar la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a problemas o a trastornos de conducta.

Considerando que la respuesta que precisa este alumnado no sólo es educativa, ya que muchos de ellos requieren también medidas terapéuticas y la intervención de los servicios sociales, se hace necesaria la coordinación de los distintos servicios educativos, sanitarios y sociales para que confluyan en los diferentes distritos y municipios.

Por ello, esta Dirección General ha promovido la creación de un grupo de estudio con profesionales de las Consejerías de Familia y Asuntos Sociales, Sanidad y Consumo y Educación de la Comunidad de Madrid, los cuales han realizado aportaciones, dentro de su ámbito de actuación, para la elaboración de esta publicación, que pretende ser una guía de apoyo tanto al profesorado de los Centros, como a los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Departamentos de Orientación de la Comunidad de Madrid.

En el primer capítulo, se plantea un marco teórico en el que se definen y diferencian dos grandes grupos de estudiantes: aquellos que presentan problemas de conducta, los cuales requieren una intervención eminentemente pedagógica, y los que manifiestan trastornos de conducta y precisan por tanto, además de la educativa, una intervención sanitaria y, en su caso, de servicios sociales.

En el segundo capítulo, se desarrolla el apartado de necesidades educativas especiales, en el que se incluye la detección y los aspectos que deben recogerse en la evaluación psicopedagógica de este alumnado. Dicha evaluación está diseñada tanto para problemas como para trastornos de conducta. El último apartado recoge la derivación a los servicios de Salud Mental cuando se sospeche la existencia de un trastorno.

El tercer capítulo plantea las actuaciones que puede realizar el profesorado a través de los diferentes niveles de concreción del currículo que deben implementar los centros educativos para dar una respuesta válida a este alumnado. Los documentos que se mencionan se utilizan actualmente en los centros y deberán ser objeto de revisión en función de la nueva normativa que pueda aparecer en el futuro.

Del mismo modo, se incorporan diferentes anexos que recogen el marco legal correspondiente, instrumentos de evaluación que pueden facilitar la intervención de los orientadores, así como la información sobre aquellos recursos educativos, sociales y sanitarios que se consideran de interés para los profesionales que actúan con este alumnado.

Por último, se aportan una serie de referencias bibliográficas utilizadas en la elaboración de esta obra y que pueden ampliar la información facilitada en la misma.

María Antonia Casanova Rodríguez
Directora General de Promoción Educativa

CAPÍTULO 1

EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A TRASTORNOS DE CONDUCTA

1.1. Marco conceptual

El concepto de "problemas de conducta" resulta ambiguo, detectándose gran disparidad en la conceptualización y definición del mismo, dependiendo del ámbito desde el que se aborde: social, sanitario, educativo, político o económico. Este hecho se evidencia, tanto en la bibliografía como en el vocabulario habitualmente utilizado, en el ámbito docente y en la sociedad en general. La consecuencia más directa es que aparece un gran número de etiquetas y términos que se usan indiscriminadamente como sinónimos (problemas de conducta, conducta disruptiva, conducta inadaptada, caracteriopatías, comportamiento antisocial, trastornos de conducta etc.).

Se suele entender que una determinada conducta puede considerarse problemática cuando responde a los siguientes criterios:

1. El/la alumno/a exhibe conductas que los adultos de su medio ambiente consideran como excesivas, deficitarias o inadecuadas a la situación en que se producen.
2. Tales conductas se desvían significativamente en frecuencia, duración e intensidad de la norma imperante en un contexto determinado. La frecuencia, duración e intensidad ha de ser suficientemente significativa como para producir deterioro en la adaptación personal, social o académica.
3. Los excesos, déficits y/o inadecuaciones pueden expresarse a través de uno o más sistemas de respuesta (actividad motora, verbal...) y ocurren en situaciones, momentos y contextos distintos (el aula, el hogar, la calle).
4. Sigue produciéndose, en niveles inaceptables, después de una intervención directa (avisos, pautas de control...), llevada a cabo con recursos del propio medio donde se produce.

Dentro de las alteraciones de conducta que se manifiestan en los contextos escolares, podemos diferenciar, entre otras, las siguientes: faltas de disciplina, maltrato entre compañeros, vandalismo y daños materiales, violencia física, absentismo escolar.

No todas estas alteraciones corresponden a trastornos psicopatológicos, aunque en muchas ocasiones tienda a darse por válida semejante suposición. Aquéllas que obedecen a faltas de disciplina o, en general, disfunciones del proceso de enseñanza y aprendizaje sin otra trascendencia patológica, las denominamos "problemas de conducta", mientras reservamos el concepto de "trastornos de conducta" para aquellas alteraciones sintomáticas de cualquiera de los diversos trastornos psíquicos que se inician en la infancia y la adolescencia, requieren el diagnóstico clínico de los servicios especializados y se hallan descritos en las dos principales obras que aportan clasificaciones nosológicas aceptadas internacionalmente: la Clasificación

Internacional de Enfermedades décima revisión (CIE-10), de la Organización Mundial de la Salud (OMS), y su equivalente americano el Manual de Diagnóstico Estadístico de Trastornos Mentales en su cuarta revisión (DSM-IV-TR), redactado por la American Psychiatric Association (APA).

Algunas conductas que pueden parecer "anómalas", se manifiestan transitoriamente en determinadas épocas del desarrollo y pueden remitir si la actitud del medio (familiar, escolar y social) resulta adecuada.

En la valoración e interpretación pronóstica de la sintomatología conductual conviene tener en cuenta el momento evolutivo del niño/a y/o adolescente. La edad cronológica, el nivel de desarrollo cognitivo y social, junto con el ambiente familiar o social, influyen en la definición de un determinado problema, el curso de éste y su pronóstico, así como en las posibles decisiones acerca de la intervención más adecuada.

Antes de formular un diagnóstico a partir de las manifestaciones conductuales de un determinado estudiante, conviene distinguir entre conductas aisladas y agrupaciones de síntomas que tienden a superponerse e interferir el funcionamiento adaptativo y que, en consecuencia, constituyen, con un elevado índice de probabilidad, los indicativos de un trastorno.

1.2. Trastornos de conducta más habituales en la infancia y en la adolescencia

Posiblemente todas las categorías diagnósticas consideradas por la CIE-10 o la DSM-IV-TR incluyen, entre los síntomas que las caracterizan, alteraciones del comportamiento significativas en el ámbito escolar. No obstante, vamos a realizar una selección de las mismas (quizá necesariamente simplificadora) para centrarnos en aquellas alteraciones más directamente relacionadas con la problemática conductual que ha de afrontar el docente en el aula.

Al hablar de "trastornos de conducta" se tiende a pensar únicamente en los "externalizantes" (agresividad, negativismo...) porque implican dificultades en la convivencia y en el clima de la clase. No obstante, en el contexto educativo no debería olvidarse la relevancia de otros trastornos que frecuentemente pasan desapercibidos, los "internalizantes" (ansiedad, depresión, fobia escolar...), que también interfieren seriamente en el bienestar y la adaptación del estudiante.

1.2.1. TRASTORNOS EXTERNALIZANTES

A. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

Este trastorno incluye alteraciones relacionadas con la atención, la impulsividad y la hiperactividad. La característica esencial del mismo es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, el cual es más frecuente y grave que el observado habitualmente en alumnos de un nivel de desarrollo similar.

Algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o de desatención causantes de problemas pueden haber aparecido antes de los 7 años de edad. Los problemas relacionados con los síntomas deben producirse al menos en dos contextos (por ejemplo, en casa y en la escuela). Debe haber pruebas claras de interferencia en la actividad social o académica propia del nivel de desarrollo.

Los alumnos que manifiestan **dificultades de atención** se distraen con facilidad ante estímulos irrelevantes y, a menudo, parecen no escuchar lo que se les dice. Las actividades que exigen una atención sostenida son experimentadas como desagradables y suelen evitarlas, al igual que aquéllas que implican exigencias organizativas o de concentración.

Por otro lado, la **impulsividad** se manifiesta cuando existe precipitación al dar las respuestas antes de la finalización de las preguntas, así como para guardar el turno de palabra. Interrumpen e interfieren a otros en situaciones sociales o académicas.

Así mismo, la **hiperactividad** se caracteriza por un exceso de actividad motriz que sobrepasa los límites normales para su edad y nivel madurativo, manifestándose en la necesidad de moverse constantemente, falta de autocontrol corporal y de emociones.

B. Trastorno negativista

La característica esencial de este trastorno es un patrón recurrente de conducta negativista, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a las figuras de autoridad, que persiste durante 6 meses o más y se distingue por la frecuente aparición de por lo menos 4 de los siguientes comportamientos:

- Episodios de cólera.
- Discusiones con adultos.
- Desafío activo o negativa a cumplir las demandas o normas de los adultos y tendencia a llevar a cabo, deliberadamente, actos que molestarán a otras personas.
- Acusaciones a otros de sus propios errores o problemas de comportamiento.

- Sentimientos frecuentes de ser molestado por otros.
- Muestras de resentimiento y rabia.
- Actitudes de rencor o venganza.

Frecuentemente se inicia antes de los 8 años. El comienzo es gradual y se mantiene a lo largo de meses e, incluso, años. En ocasiones es antecedente de un trastorno disocial.

Para calificar el trastorno como negativista desafiante, las conductas deben aparecer con más frecuencia de lo típicamente observado en personas de edad y nivel de desarrollo comparable, y tienen que producir deterioro significativo de la actividad social y académica.

Las conductas negativistas y desafiantes se expresan por terquedad persistente, resistencia a las órdenes y renuncia a comprometerse, a ceder o negociar con adultos o compañeros, generalmente, ignorando órdenes, discutiendo o no aceptando la responsabilidad de los propios actos. La hostilidad puede dirigirse a los adultos o a los compañeros y se manifiesta molestando conscientemente a los otros o agredidos verbalmente. Este trastorno surge casi invariablemente en el ambiente familiar, pudiendo no aparecer en la escuela ni en la comunidad.

C. Trastorno disocial

La característica esencial del trastorno disocial es un patrón de conducta persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o las normas sociales que, por edad, el sujeto ya tendría que tener asumidas. Estas conductas se manifiestan en:

- Agresividad que causa daño físico o amenazas a personas o animales.
- Conductas que causan pérdidas o daños a la propiedad.
- Fraudes o robos.
- Violaciones graves de las normas.

El inicio del trastorno disocial puede producirse hacia los 5 ó 6 años de edad, pero usualmente se observa al final de la infancia o al inicio de la adolescencia. Es muy raro que comience después de los 16 años de edad.

Para realizar el diagnóstico se requiere que tres (o más) conductas características hayan aparecido durante los últimos 12 meses y, por lo menos, una de ellas se haya producido durante los últimos 6 meses. Este trastorno provoca un deterioro significativo de la actividad social y académica.

Teniendo en cuenta la edad de inicio se pueden diferenciar dos variantes:

- **Trastorno disocial de inicio infantil** que se define por la aparición de por lo menos una característica de trastorno disocial antes de los 10 años de edad. Los alumnos manifiestan relaciones problemáticas con sus compañeros, incluso violentas físicamente, y suelen haber manifestado un trastorno negativista desafiante durante su primera infancia y, usualmente, presentan síntomas que satisfacen todos los criterios de trastorno disocial antes de la pubertad.
- **Trastorno disocial de inicio en la adolescencia** que se define porque no han existido características de trastorno disocial antes de los 10 años de edad y suelen presentar menos conductas agresivas con los compañeros y relaciones más normativas con ellos.

Los estudiantes que manifiestan un trastorno disocial pueden tener escasa empatía y poca preocupación por los sentimientos, los deseos y el bienestar de los otros. Perciben mal las intenciones de los demás, interpretándolas como más hostiles y amenazadoras de lo que son en realidad. Resultan insensibles, careciendo de sentimientos apropiados de culpa o remordimiento. La autoestima es generalmente baja, aunque el sujeto proyecte una imagen de "dureza", y suele presentarse junto con una escasa tolerancia a la frustración, irritabilidad, arrebatos emocionales e imprudencia.

1.2.2. TRASTORNOS INTERNALIZANTES

A. *Trastorno de ansiedad*

La ansiedad es una emoción que surge cuando la persona se siente en peligro, sea real o no lo que vivencia como amenaza. La mayoría de los niños experimentan muchos temores leves, transitorios y asociados a una determinada edad que se superan espontáneamente en el curso del desarrollo. Durante la infancia los temores suelen estar relacionados con miedo a los animales, temor a la oscuridad, a las catástrofes y a ciertos seres imaginarios, así como al contagio emocional del miedo experimentado por otras personas y a la preocupación por la desaprobación social. También pueden aparecer temores al daño físico o al ridículo por la ausencia de habilidades escolares y deportivas, y miedos más significativos emocionalmente, como el temor a conflictos graves entre los padres o al mal rendimiento escolar. Entre los adolescentes tienden a surgir temores más relacionados con la autoestima personal (capacidad intelectual, aspecto físico, temor al fracaso, etc.) y con las relaciones interpersonales.

La ansiedad se puede manifestar de diferentes formas en el ámbito educativo:

- Ansiedad de separación que es el temor desproporcionado que experimenta un niño cuando se separa real o supuestamente de sus seres queridos, especialmente de la madre.
El niño con ansiedad de separación puede presentar una sintomatología en la que aparecen pensamientos constantes y miedos por su propia seguridad y por la de sus padres, por lo que puede negarse a asistir a la escuela, presentar malestares físicos, tendencia al aislamiento, apatía, tristeza y falta de concentración.
- La fobia escolar, que se refiere al rechazo prolongado que un niño experimenta a acudir a la escuela por algún tipo de miedo relacionado con su situación en el centro, es poco frecuente y suele producirse entre los 3-4 años de edad o bien alrededor de los 11-12 años. Viene precedida o acompañada habitualmente de síntomas físicos de ansiedad (taquicardia, trastornos del sueño, pérdida de apetito, palidez, náuseas, vómitos, dolor de cabeza) y de una anticipación cognitiva de consecuencias negativas asociadas a la escuela, así como de una relación muy dependiente con la madre y de la proliferación de temores inespecíficos.
La consecuencia es que evita asistir al centro escolar. La fobia escolar aparece asociada a otros trastornos como la depresión y una baja autoestima.

B. Depresión

Los niños y adolescentes que se portan mal en casa y en los centros educativos pueden estar sufriendo de depresión, sin que nadie se dé cuenta de ello porque no dan la impresión de estar tristes. Sin embargo, si se les pregunta directamente, algunas veces, admiten su tristeza o su infelicidad.

El término "depresión" hace referencia a un estado cuyo rasgo más característico radica en la alteración del estado de ánimo, manifestado bien por la tristeza o la irritabilidad. A este estado anímico, se suelen asociar frecuentemente sentimientos de minusvalía, culpa, falta de vitalidad e interés por las cosas, incapacidad de disfrutar, así como desinterés por la vida o, incluso, pensamientos y tentativas suicidas. La depresión afecta a todo el organismo, y, junto con las alteraciones puramente "psíquicas", aparecen las físicas, tales como la alteración del apetito (aumento o disminución), del sueño (insomnio o somnolencia excesiva), afectación del ritmo intestinal y otras molestias corporales más o menos difusas.

Los padres y docentes deben solicitar ayuda especializada si uno o más de los siguientes síntomas de depresión persisten:

- Tristeza persistente, lloriqueo y llanto profuso.
- Pérdida de interés en las actividades favoritas o incapacidad para disfrutar de las actividades favoritas previas.
- Aburrimiento persistente y falta de energía.
- Aislamiento social y comunicación pobre.
- Baja autoestima y culpabilidad.
- Sensibilidad extrema hacia el rechazo y el fracaso.
- Dificultad en sus relaciones con otras personas.
- Quejas frecuentes de dolencias físicas, tales como dolor de cabeza o de estómago.
- Inasistencias frecuentes a la escuela y deterioro en los estudios.
- Dificultades de concentración.

1.3. Factores asociados a las alteraciones de conducta

Existen diferentes estudios y teorías que intentan explicar el origen y los factores asociados en las alteraciones de la conducta de niños y adolescentes. En este apartado, se recogen algunos de los modelos explicativos que existen sobre el tema.

Los especialistas, al hablar de la etiología de la psicopatología infantil, interpretan que una conducta siempre es el producto de la naturaleza y la crianza. Entienden que los factores "naturales" incluyen tanto la herencia y sus características genéticas como otros aspectos no genéticos, tales como un trastorno orgánico. Dentro de la crianza se refieren a factores ambientales, relacionados con el medio sociocultural, familiar y de aprendizaje del niño (Willis, D., Swanson, M. y Walker, E., 1986)

En otros estudios, se pone de relieve que los trastornos emocionales y de conducta de los niños pueden tener su origen tanto en factores de predisposición biogénicos, que se relacionan con aspectos biológicos y hereditarios, como en factores psicogénicos, que se explican por la interrelación entre el niño y su ambiente en las distintas fases evolutivas, que abarcan desde la primera infancia a la adolescencia. En este estudio también se comunican otras revisiones (Knopf, 1984) donde se ofrecen hasta siete modelos etiológicos explicativos de los trastornos del comportamiento: genético, bioquímico, neuropsicológico, psicoanalítico, sociocultural, de aprendizaje y humanístico (Castanedo, C., 1997).

También desde el modelo de estrés psicosocial se ha postulado una integración entre las variables biológicas, psicológicas y sociales que explicarían como los trastornos del comportamiento se desencadenarían a partir de alguna alteración en las vías y formas de interacción y comunicación que se dan en un contexto determinado (Rodríguez Sacristán, J. y Caballero Andaluz, R., 1999).

Recientes revisiones sobre factores de riesgos psicosociales en los niños indican, de forma concluyente, que existen ciertas situaciones que facilitan la aparición de trastornos psicopatológicos; sin embargo, esas mismas situaciones no son generadoras de trastornos en todos los niños (San Román, P., Pedreira Massa, J.L., López-Torres Hidalgo, J., Yacer, J.M., Castelló Pons, T., 2002). Esta idea iría asociada al concepto de vulnerabilidad, concepto que se refiere al hecho de que frente al mismo riesgo no todos los niños presentan al final los mismos trastornos, y que los factores personales juegan un papel considerable. Los citados autores afirman que apenas existen estudios específicos sobre factores de riesgo asociados a los trastornos de conducta, con metodología epidemiológica fiable para la evidencia científica.

Conceptos como vulnerabilidad, resistencia y variantes protectoras son términos que describen procesos de distinto tipo de adaptación del individuo ante determinadas circunstancias y acontecimientos. Favorecer la acción de los factores de protección sobre los de riesgo es lo que se conoce como resiliencia (Rutter, 1986).

También desde el modelo transaccional (Goodman, 1992), se ha considerado que de la interrelación entre las expresiones afectivas, cognitivas y conductuales, el estilo interactivo de los padres, el ambiente o entorno familiar cercano y las características y habilidades del niño a lo largo del tiempo, surgen los factores de riesgo y de protección que determinarán las posibilidades de padecer o no un trastorno psiquiátrico.

A la vista de esta rápida revisión, podríamos generalizar afirmando que parece existir un cierto consenso entre los expertos acerca de que el riesgo de aparición de un problema de conducta o trastorno de conducta está asociado a dos grandes grupos de factores: los relacionados con lo biológico y los relacionados con el ambiente.

Respecto a este último grupo de factores, numerosos estudios han dirigido su atención hacia el fenómeno del maltrato como un causante de disfunción en la crianza y generador de numerosos trastornos en los niños. A este respecto, desde nuestra cultura y nuestros valores, podemos considerar que cualquier acción u omisión no accidental, por parte de los padres o cuidadores, que comprometa la satisfacción de las necesidades básicas del menor debe ser considerada un maltrato (ADIMA, 1993).

Las **causas del maltrato** citadas por los investigadores han sido varias, algunas de ellas se han centrado en las características de las personas maltratantes. Otras explicaciones enfocan la responsabilidad hacia las condiciones que afectan a la familia y un tercer tipo de estudios se ha centrado en las condiciones de la víctima. Pero, cada vez con más frecuencia, se acude a **modelos de causalidad múltiple y concurrente** que tienen un carácter integrador. Algunos de ellos plantean cuatro niveles de

influencia mutuamente interactivos (Belsky, J., 1980): un **nivel ontogenético**, donde sitúan los rasgos psicológicos de la persona que maltrata. Después, un **nivel del microsistema**, donde encontramos las características de la familia. A continuación, un **nivel del exosistema**, donde se sitúan las relaciones con otros grupos. Por último estaría el **nivel del macrosistema**, que está referido a las actitudes y representaciones sociales de los implicados sobre los niños y su crianza, actitud social ante la violencia, etc.

Respecto a las **consecuencias del maltrato** las investigaciones realizadas apuntan a la idea de que el impacto de los negativos efectos del maltrato no es lineal, pues no en todas las víctimas genera los mismos problemas (Cerezo, M^a A.: 1995). Como muestra de los múltiples efectos que puede causar el maltrato sirvan estos tres:

- a) Efectos en las conductas de apego que el bebé desarrolla (llantos, quejas, etc.) y que son provocados por malestar, hambre, dolor, ruidos súbitos, objetos extraños, quedarse solo, etc., y sirven para reclamar la proximidad de la figura de apego; el bebé aprende a anunciar esa proximidad, lo que le proporciona confort y seguridad. El abuso físico y/o emocional no colabora en proporcionar esa predecibilidad y, en consecuencia, desarrollará un "apego inseguro".
- b) Los niños que padecen malos tratos manifiestan un funcionamiento problemático en su comportamiento: conductas agresivas, físicas o verbales, hostilidad, oposición, robos, mentiras, absentismo. En este sentido, parece estar bien documentada la relación entre los problemas de conducta y las pautas de socialización familiar. En cuanto al impacto del maltrato cabe pensar que el núcleo de la cuestión está en las interrelaciones desajustadas padres-hijos que promueven el desarrollo de alteraciones infantiles al obstaculizar la consecución de ciertas metas evolutivas, ya que en la base de estas interrelaciones se hallan las prácticas de socialización.
- c) Respecto a la conducta social con iguales, los resultados de los estudios coinciden en indicar que los niños maltratados manifiestan dificultades y distorsiones en la percepción de la conducta y las intenciones de los demás. Estos déficits, asociados a comportamientos agresivos, propician el rechazo de los iguales. Siguiendo este hilo conductor, es sabido que el rechazo y el estatus social negativo afecta al ajuste de los niños y constituye un predictor importante del abandono de la escuela y del riesgo de delincuencia.

Por último, señalar que, dentro de los factores de riesgo ambientales, interesa detectar también, aquéllos relacionados con la escuela y que pueden provocar o reforzar conductas desadaptativas como:

- La insensibilidad de la escuela al no tener en cuenta todas las características personales del alumno.
- Las expectativas inadecuadas (altas o bajas) hacia el alumno.
- Los procedimientos de manejo conductual inconsistentes.
- Los materiales y trabajos académicos repetitivos o poco interesantes para el alumno, así como, las estrategias de enseñanza poco eficaces con el mismo.

Un tipo de maltrato estudiado con cierta intensidad en los últimos años es la violencia entre iguales en el ámbito escolar, entre las características del mismo se reconocen (Díaz-Aguado, M^a J., Martínez Arias, R. Martín Seoane, G., 2002):

- Las que incluyen conductas negativas de diverso tipo como burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos, etc.
- Las que tienden a originar problemas que se repiten y prolongan a lo largo del tiempo.
- Las que suelen estar provocadas por un alumno, que es apoyado por un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y que por sí misma no puede salir de esa situación.
- El hecho de que el maltrato se mantiene debido a la pasividad (o ignorancia) de las personas que rodean a los protagonistas, sin intervenir directamente.

CAPÍTULO 2

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.1. Detección y evaluación psicopedagógica

La identificación de las necesidades educativas del alumnado con problemas o trastornos de conducta, se realizará a través de la evaluación psicopedagógica. La evaluación psicopedagógica se entiende como el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante en relación con un determinado alumno que presenta o puede presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, así como la relativa a su contexto escolar, social y familiar.

Dicha información nos permitirá fundamentar y concretar los planes de actuación y los recursos que el alumno pueda precisar para progresar en su desarrollo personal, contando, para ello, con la opinión de los padres, del equipo directo y de los profesores del centro donde el alumno esté escolarizado.

2.1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Antes de referirnos al proceso de evaluación psicopedagógica, el profesor o profesora y el orientador deben tener presentes ciertas cuestiones previas:

- Se tiene que considerar que las alteraciones de conducta de un alumno no se explican sólo por las características de éste sino también por la forma en que el medio escolar, familiar y social interactúa con él. Por tanto, no sólo habrá que prestar atención especial a las conductas que manifiesta el estudiante sino también a la situación y a las interacciones que establece con los contenidos y materiales de aprendizaje, con los profesores, con los compañeros; es decir, con todo el contexto escolar en el aula o fuera de ella y, con la familia.
- Se suelen detectar más fácilmente aquellas conductas externalizantes que interfieren de forma disruptiva en el medio escolar, que aquellas otras de carácter más internalizante como pueden ser las de los alumnos que muestran conductas de evitación o aislamiento. Por tanto, se tendrá que hacer un esfuerzo especial para identificar también la problemática relacionada con aquellas alteraciones que pasan más desapercibidas en el aula, ya que pueden incidir en la evolución personal y escolar del alumno con igual o mayor gravedad que las conductas disruptivas.
- Hay que tener en cuenta que la significación social de las alteraciones de conducta será distinta dependiendo del periodo evolutivo en que se encuentren los estudiantes, así como del grupo cultural al que pertenezcan los mismos.

- La identificación debe hacerse lo más precozmente posible, cuando haya indicios de que las respuestas conductuales y/o emocionales que exhibe un alumno están alteradas y que, consecuentemente, repercuten en su aprendizaje y en su desarrollo socio-emocional.

2.1.2. PAPEL DE LOS PROFESORES Y ORIENTADORES EN LA DETECCIÓN Y EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En el ámbito escolar, el profesorado constituye el primer nivel de detección de las alteraciones de la conducta de este alumnado. Su tarea consistirá, inicialmente, en identificar las conductas desadaptadas que presente un estudiante a través de la observación sistemática en el aula, para luego contrastarla con la información aportada por otros docentes y la propia familia. La no detección de dichas alteraciones y por consiguiente el no poder establecer unas líneas generales de actuación adecuadas, originará, entre otras, disfunciones en el aula y en el centro.

En los casos en los que el profesor tutor considere la necesidad de asesoramiento por parte de los profesionales de la orientación (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o Departamentos de Orientación), solicitará la intervención de los mismos, quienes valorarán la posibilidad de realizar una evaluación psicopedagógica que complete la información recogida por el docente con el fin de concretar las necesidades educativas especiales que manifieste el alumno y proporcionar las orientaciones adecuadas. A su vez, dichos equipos, en aquellos casos que los consideren necesario, podrán solicitar por los cauces normalizados, la intervención de Salud Mental, previa información a los padres del alumno.

Estos profesionales establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas de cada alumno, contando con el parecer de los padres y con el del equipo directivo y el de los profesores del centro correspondiente.

2.1.3. DETECCIÓN INICIAL

Análisis Funcional de la Conducta

Como se ha dicho anteriormente, en todo el proceso evaluador el profesor es un agente valiosísimo y especialmente en la primera fase de detección. La recogida inicial de información pretende por una parte, orientar el seguimiento sucesivo de evaluación y, por otra, constituye una oportunidad para que el docente reflexione sobre la naturaleza de la conducta, en cuestión, y la describa detalladamente. Para ello, el profesor recogerá información relacionada con la conducta que manifieste el alum-

no y las variables personales y ambientales que pueden estar asociadas a los problemas que presenta. El análisis de una conducta desadaptada implica el estudio del conjunto de circunstancias y acontecimientos que interactúan con la misma, para ello, el profesor en colaboración con el orientador utilizará, entre otros instrumentos, escalas de observación.

Teniendo en cuenta lo anterior se deberá:

- Detectar las conductas - problema.
- Definir las conductas - problema.
- Observar la conducta y registrarla de forma sistemática.
- Analizar todos los posibles determinantes que incidan en la conducta:
 - Antecedentes.
 - Respuestas emocionales y conductuales.
 - Consecuentes.
- Marcar los objetivos de cambio de las conductas - problema y temporalizarlos.

Suele ser útil que al principio se recoja un conjunto amplio de comportamientos que nos muestren la incidencia de la conducta del alumno en la interacción con sus compañeros, con el profesorado y con el aprendizaje.

A continuación se señalan, a modo de ejemplo, una serie de indicadores y de preguntas que pueden considerarse en esta primera fase de la evaluación, aunque en el Anexo II se especifican algunos instrumentos de observación conductual:

1. Definición de las conductas-problema

- a. Se especificará, en términos operacionales, la alteración o alteraciones de conducta del alumno que se observan en el aula; tanto los excesos como los déficits conductuales y la inadecuación situacional de la conducta.
- b. Se especificarán las características objetivas de la conducta y la dimensión o dimensiones que la definen: - **Tasa de ocurrencia** ¿Cuántas veces ocurre la alteración de conducta de un alumno en un determinado período de tiempo?, - **Duración** ¿Cuánto dura una conducta determinada? e - **Intensidad**. Este concepto es el más complejo de medir y el más subjetivo, ya que se valora la gravedad de la conducta desde la percepción del profesor.
- c. Se especificará el contexto espacio-temporal en el que ocurren los problemas de conducta del alumno. Es decir, dónde aparece la alteración de conducta y en qué situación y momento se presenta.

2. Análisis de las causas

¿Qué ocurre antes de que el alumno muestre la alteración conductual?
 ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan un comportamiento inadecuado?
 ¿Qué pretende expresar el alumno con ese comportamiento inadecuado?
 Responder a ésta y otras preguntas dará la pauta inicial de las posibles causas que provocan la alteración.

3. Análisis de las consecuencias

Dentro de este apartado tendrán que responderse interrogantes como los siguientes:
 ¿Qué sucede en la clase cuando se produce un problema de conducta? ¿Qué hace el profesor responsable en ese momento? ¿Los problemas de conducta interfieren con determinados tipos de aprendizaje? ¿Qué ventajas cree lograr el alumno con su comportamiento?

Otros aspectos que deben tenerse en cuenta

Independientemente del registro observacional que se utilice, es importante que los profesores recojan información sobre los siguientes aspectos:

- Hay evidencia de interacciones sociales o comunicaciones alteradas o de un repertorio significativamente restringido de actividades e intereses.
- El alumno asiste a la escuela irregularmente o hay absentismo.
- Hay evidencias de hábitos alimentarios inadecuados.
- El alumno ha participado en actos violentos o ha sido objeto de intimidación en la escuela.
- Existe evidencia de maltrato.

Estos aspectos pueden ser difíciles de detectar porque implican una observación del alumno más allá del grupo-aula, así como la colaboración de otros miembros del centro escolar o de la familia.

Una vez recogida toda la información y realizado el análisis funcional de la conducta, el equipo docente, coordinado por el tutor y, en colaboración con el orientador del centro, iniciará el proceso de toma de decisiones para establecer medidas que puedan ser aplicadas desde el centro, o para que continúe la evaluación, ante la posibilidad de que el estudiante presente necesidades educativas especiales.

2.1.4. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En el ámbito educativo son los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Departamentos de Orientación de los centros docentes, según corresponda, los que tienen la competencia de evaluar y valorar de manera formal si un alumno tiene necesidades educativas especiales asociadas a problemas o a trastornos de conducta, así como de orientar sobre las medidas educativas y los recursos necesarios.

Para poder determinar las necesidades educativas especiales y el consiguiente ajuste de la ayuda pedagógica es fundamental realizar una evaluación amplia y precisa, contextualizada, donde se analicen los factores personales del alumno que están dificultando su desarrollo y se obtenga la información pormenorizada de los contextos en los que se desenvuelve.

Análisis del Desarrollo General del Alumno

La valoración de un estudiante con problemas o trastornos de conducta debe ser capaz de explicar cuál es el origen de los mismos y determinar qué habilidades tiene adquiridas o no, respecto a lo que se considera apropiado para su edad. De igual forma, debe poder describir su funcionamiento en una amplia diversidad de capacidades que tengan en cuenta a toda la persona y no solamente algunos aspectos (inteligencia, conducta...). Dado que los problemas o trastornos de conducta se relacionan con la existencia de déficits de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas, la evaluación debe profundizar en estas áreas.

– Capacidad cognitiva

El nivel de desarrollo cognitivo del alumno, ya sea reflejado como Cociente de Desarrollo o de Inteligencia, proporciona por sí mismo muy poca información. Sin embargo, es necesario conocer su **capacidad cognitiva**, ya que ésta se relaciona directamente con la conducta adaptativa, pues permite la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes que se manifiestan en destrezas sociales y comunicativas.

Igualmente, hay que recabar información sobre los procesos que subyacen al funcionamiento intelectual. Se trata de valorar las **habilidades de procesamiento de información** tales como la atención, percepción o memoria, porque determinados problemas de conducta se asocian a déficits en estas habilidades, siendo la atención la más deteriorada en estos alumnos, por tanto habrá que valorarla especialmente.

Después, debe ser objeto de evaluación la **función ejecutiva**; es decir, la habilidad de organizar la conducta propia en función de planes y representaciones internas del mundo, porque las personas con problemas de conducta presentan con frecuencia dificultades en la planificación, predominando el ensayo y error, así como la dificultad para abandonar determinadas respuestas que no son efectivas en la consecución del plan o meta propuesta.

Por otro lado, es necesario conocer qué **estrategias cognitivas** maneja el alumno para relacionarse con el entorno, y valorar en qué grado percibe la relación causal entre sus acciones y las consecuencias observables. Se trata de evaluar la atribución de causalidad (**locus de control**): proceso por el que las personas establecen una relación de causalidad entre la conducta y sus consecuencias. El **locus interno** supone atribuir el éxito o fracaso a causas internas o personales y el **locus externo** a causas relativas al azar, la acción de otros... Sus relaciones con la conducta agresiva han sido el objetivo de muchos trabajos de investigación que encuentran que los sujetos en los que predomina un control interno muestran menos conducta agresiva que aquellos en los que predomina un control externo.

También hay que valorar la **capacidad de inferir** las creencias, pensamientos y emociones de otra persona, la capacidad de engañar, la capacidad de reconocer cuando otra persona es engañada o trata de engañar (**teoría de la mente**), que implica la capacidad de atribuir a los otros estados mentales inobservables, porque determinados problemas de conducta se pueden relacionar con dificultades, que no déficits propiamente dichos. También se sabe que los niños con riesgo de manifestar problemas de conducta a menudo exhiben atribuciones sesgadas, es decir, sobrestiman la hostilidad de otros, culpándolos por sus fracasos. Durante un conflicto, subestiman su propia agresividad y se implican excesivamente en acciones no verbales.

Igualmente es necesario valorar la **autoestima** que tiene el alumno (atribuciones que uno mismo se hace sobre su propia conducta) y que forma parte del **autoconcepto** (percepción que se tiene de uno mismo, basada en las experiencias en relación con los demás y en las atribuciones propias).

La **motivación** es otro aspecto que debe evaluarse, ésta puede ser entendida como estilo de comportamiento (no se desanima ante las dificultades, tiene miedo a fracasar, indefensión...), pero también puede hacer referencia a la atención y persistencia ante las tareas o actividades escolares. Mientras que en el primer caso sus conductas pueden ser más o menos estables, en el segundo la motivación puede variar considerablemente. Así, debemos observar, por ejemplo, las preferencias del alumno por determinadas tareas (manipulativas, con material visual...), el tiempo que permanece ejecutando una actividad, realización de actividades de carácter no

funcional y que ocupan todo su interés (como jugar exclusivamente con algunos objetos, permanecer enganchado a ciertos estímulos).

Otra variable que hay que evaluar es la **impulsividad**, que hace referencia a la falta de control del impulso que lleva a actuar y decir cosas, sin reflexionar sobre las consecuencias de tal conducta. Así, por ejemplo, la impulsividad es un factor que dificulta el dominio sobre el propio control de la agresividad en la interacción con otros niños. Este control, que debe irse produciendo durante el desarrollo, permite sustituir la respuesta agresiva física por la verbal y por estrategias como explicar, razonar, discutir, convencer, y otras, que tienen más aceptación y permiten mejores resultados a largo plazo. En los niños impulsivos, el proceso de control es más lento y requiere una acción educativa constante que les ayude a conseguirlo.

CAPACIDAD COGNITIVA		
ELEMENTOS	ASPECTOS EVALUABLES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<i>Nivel de desarrollo cognitivo</i>	Cociente verbal Cociente manipulativo CD/CI Funcionamiento intelectual Análisis interárea Análisis intraárea	Test y pruebas estructuradas K-ABC, MSCA, WISC-R.
<i>Procesos cognitivos</i>	Atención Percepción Selección, almacenaje y recuperación de información Memoria a corto y largo plazo	Observación en situaciones de aprendizaje Pruebas sencillas de aula Test y pruebas estructuradas (ACRA ¹ , CAP-aptitudes perceptivas)
<i>Función ejecutiva</i>	Planificación Inhibición de respuesta prepotente Flexibilidad Búsqueda organizada Memoria de trabajo	Pruebas estructuradas (Test de la Torre de Hanoi, Tarjetas de Wisconsin, Cuestionario de afrontamiento) Observación en situaciones no estructuradas y de aprendizaje Pruebas situacionales
<i>Estrategias cognitivas</i>	Locus de control Atribución de causalidad	Pruebas situacionales Pruebas estructuradas
<i>Teoría de la mente</i>	Atribuciones e inferencias Comprensión de falsa creencia Capacidad de engañar Capacidad de reconocer cuando otra persona es engañada o trata de engañar	Historias mentalistas Pruebas de teoría de la mente de primer orden (Sally y Ane, Lacasitos...) Pruebas de teoría de mente de segundo orden Pruebas de engaño y sabotaje
<i>Autoconcepto</i>	Académico Familiar Social Emocional Físico	Pruebas específicas (AFA ² , AF-5 ³) Pruebas situacionales
<i>Motivación</i>	Baja resistencia a la frustración Indefensión aprendida Restricción de intereses y actividades	Observación en distintas situaciones Entrevistas a padres y profesionales Cuestionarios específicos
<i>Estilo cognitivo</i>	Impulsividad	Observación en situaciones naturales, Autoinformes, DHAC-Habilidades cognitivas

¹ Román y Gallego (1994): Es aplicable para niños de 12 a 16 años. Evalúa estrategias de adquisición de la información, codificación de la información, recuperación y apoyo de la información.

² Musitu, García y Gutiérrez (1995): Aplicable entre los 12 y los 18 años, de forma individual y colectiva. Consta de 36 elementos que proporcionan cuatro tipos de puntuaciones: autoconcepto académico, social, familiar y emocional.

³ Musitu y García (1999): Aplicable a adolescentes y adultos. Consta de 30 elementos que proporcionan cinco tipos de puntuaciones: autoconcepto académico/profesional, social, familiar, emocional y físico.

– *Capacidad comunicativo-lingüística*

La dimensión pragmática del lenguaje puede estar afectada en la población de alumnos con problemas de conducta y trastornos de conducta. Por esta razón, será importante valorar la función comunicativa: para qué se comunica, cómo, con quién, cuándo, en qué situaciones, frecuencia...y la capacidad de usar las estrategias y normas que regulan los diálogos y conversaciones (contacto ocular, grado de iniciativa, espera de turnos, atención compartida, manera de pedir clarificación cuando no comprende algo o de hacerse comprender cuando no lo entienden, conocimiento compartido con el interlocutor...).

Algunas personas que manifiestan problemas o trastornos de conducta presentan una comprensión literal del lenguaje, es decir, tienen dificultades para interpretar los aspectos intencionales de las emisiones y para comprender que cuando hablamos, a veces, nos referimos a algo sin hacer referencia directamente a ello, esto sucede porque no interpretan las frases a partir de lo que habitualmente ocurre en su entorno, a partir de lo que saben que la gente hace, a partir de los intereses de los demás... Todas estas cuestiones deben tenerse en cuenta para evaluar los aspectos comprensivos y expresivos del lenguaje.

Además es importante evaluar no sólo la **función comunicativa** sino también la **función reguladora** (el lenguaje regula la conducta de otras personas) y **autorreguladora** (el lenguaje dirigido a uno mismo para planificar y regular la propia conducta). A través del lenguaje, las personas se relacionan con su medio. Por esta razón, el desarrollo adecuado de la lengua materna o segunda, en el caso de los estudiantes extranjeros, está en estrecha relación con la disminución de los problemas de conductas. De hecho, una de las perspectivas que últimamente está cobrando fuerza al abordar los problemas de conducta es la hipótesis del desarrollo de la comunicación.

CAPACIDAD COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICA		
ELEMENTOS	ASPECTOS EVALUABLES	TÉCNICAS
<i>Función comunicativa</i>	<p>Uso comunicativo</p> <p>Diálogo y conversación: estrategias y normas comunicativas</p> <p>Estilo comunicativo Comprender las dobles intenciones de los hablantes (chistes, bromas, juegos de palabras)</p> <p>Comprensión y uso metafórico del lenguaje</p>	<p>Muestras del lenguaje espontáneo</p> <p>Entrevista a los padres y profesionales</p> <p>Pruebas estructuradas (ECO, PLON)</p> <p>Pruebas situacionales</p>
<i>Función reguladora</i>	<p>Regulación de la propia conducta</p> <p>Regulación de la conducta de los otros</p>	<p>Muestras del lenguaje espontáneo</p> <p>Observación en situaciones estructuradas y no estructuradas</p> <p>Pruebas estructuradas (ECO)</p>

– *Capacidad Social*

Otro ámbito importante en la evaluación de estos alumnos es su capacidad de sociabilidad.

Con frecuencia, las dificultades interpersonales son una característica definitoria de muchos de los problemas de conducta de los alumnos. Las interacciones sociales se deben evaluar ya que muchos de los estudiantes que presentan problemas o trastornos de conducta muestran una interacción inadecuada con el contexto escolar y familiar.

Las interacciones con el grupo de iguales son especialmente relevantes, ya que, gracias al grupo de referencia, un alumno crea el autoconcepto de sí mismo. Por otro lado, las relaciones sociales adecuadas constituyen un factor de protección para generar y mantener conductas adaptadas.

En algunos casos, nos podemos encontrar alumnos que no han adquirido **conductas prosociales**, es decir, conductas en la que se ejecuta un rol social cooperador y empático. Estos alumnos suelen manifestar un patrón de conducta antisocial, que se caracteriza sobre todo por una resistencia a las normas de convivencia y por mostrar conductas desajustadas, debido a que son incapaces de interpretar y acatar

las normas sociales de su entorno. Este hecho provoca que los estudiantes con problemas de conducta pongan en práctica mecanismos insuficientes o erróneos para alcanzar los objetivos que implica una determinada situación.

Otro aspecto que debe valorarse en relación con lo expuesto en el párrafo anterior, son las **habilidades sociales**, que representan el conjunto de aptitudes y estrategias que un individuo emplea para actuar de forma competente en una tarea social determinada.

Las **habilidades sociales** del alumno con problemas o trastornos de conducta suelen ser inadecuadas: en un plano cognitivo, a la hora de interpretar conductas y situaciones que suceden en la interacción con los demás; en un plano fisiológico, por mostrar una ansiedad elevada al relacionarse y/o en un plano conductual, en este caso el alumno no dispone de un repertorio de estrategias sociales para iniciar y/o mantener relaciones adecuadas en su interacción social.

Además, estos alumnos suelen mostrar déficit en las **interacciones sociales asertivas**. La conducta asertiva es aquella que permite expresar adecuadamente una opinión, oposición y afecto, de acuerdo con unos determinados intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros. A veces, este alumnado muestra agresividad al defender sus derechos y opiniones o, por el contrario, es incapaz de defender sus derechos ni expresar sus propias opiniones ni sentimientos.

Es conveniente realizar la valoración de la **competencia social** en dos fases, la primera, para determinar si el alumno tiene adquiridas determinadas habilidades sociales y, la segunda, para conocer si aplica las habilidades sociales en el momento adecuado. Es decir, no es más hábil el alumno que más conductas sociales tenga sino el más capaz de discriminar las señales del medio o situación social, las cuales le indican qué conductas tiene que utilizar y poner en práctica.

Otro aspecto de suma importancia en la evaluación de la **competencia social** es conocer o determinar la capacidad del alumno para resolver problemas sociales. Esta capacidad está estrechamente relacionada con las anteriores variables descritas. Así mismo se considera importante la valoración del razonamiento y juicio moral.

En muchas ocasiones, estos alumnos manifiestan, ante los problemas de interacción social, conductas de evitación y escape. Ante una situación problemática habrá que entrenar a los alumnos a distinguir la información relevante y concretar el problema, así como a seleccionar de forma reflexiva una solución; es decir, a inhibir la tendencia a responder de forma impulsiva, que suele ser la génesis de las conductas agresivas.

CAPACIDAD SOCIAL		
ELEMENTOS	ASPECTOS EVALUABLES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<i>Conducta prosocial</i>	Rol social, altruismo, empatía..	Observación natural, <i>role-playing</i> , ICP-Inventario de conducta prosocial (para alumnos), Cuestionario A-D ⁴
<i>Habilidades sociales</i>	Con carácter general podemos clasificar las <i>habilidades sociales</i> en distintos tipos: habilidades básicas (sonreír, saludar...), habilidades para entablar amistades, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades para la solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos	Observación, <i>role-playing</i> , AECS Actitudes y estrategias cognitivas sociales ⁵ Entrevista sobre el conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros (CEIC) ⁶ EHS Escala de habilidades sociales ⁷ Cuestionario de habilidades de interacción social ⁸
<i>Interacción social</i>	Frecuencia e intensidad de relaciones, amistades, posición social en el grupo-clase	Análisis sociométrico, observación natural, <i>role-playing</i>
<i>Adaptación (escolar, social, personal, familiar)</i>	Obedecer, respetar reglas, cooperar, satisfacción del alumno en cada contexto	IAC-Inventario de adaptación de conducta ⁹ , TAMAI- Test evaluativo multifactorial de adaptación infantil ¹⁰
<i>Asertividad</i>	Estilo cognitivo-conductual agresivo, pasivo, pasivo-agresivo, asertivo	Observación, <i>role-Playing</i> , ADCA-Autoinforme de conducta asertiva ¹¹ , EMHAS-Escala Magallanes de hábitos asertivos en casa y en la escuela
<i>Resolución de conflictos</i>	Capacidad de afrontamiento Capacidad para describir un problema Capacidad para generar alternativas de resolución	ACS ¹² <i>Role-playing</i>

⁴ Silva y Martorell (1989): Cuestionario de conductas antisociales delictivas.

⁵ Moraleda, González Galán y García-Gallo (1998): Aplicable a alumnos entre los 12 a los 18 años. Evalúa la competencia social de los adolescentes, es decir, de aquellas variables que facilitan o dificultan su adaptación social al medio en que viven.

⁶ Díaz-Aguado y cols. (1995): Para alumnos de 6 a 10 años. Consta de 4 historias que se presentan verbal y gráficamente sobre asertividad.

⁷ Gismero (2000): Aplicable a adolescentes y a adultos. Evalúa el grado de aserción y habilidades sociales. Explora la conducta habitual en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan esas actitudes.

⁸ Monjas (1994): El cuestionario consta de 60 ítems que describen conductas interpersonales adecuadas.

⁹ De la Cruz y Cordero (1981): Evalúa la adaptación personal, familiar, escolar y social.

¹⁰ Hernández (1987): Aplicación desde los 8 hasta los 18 años.

¹¹ García Pérez y Magaz (1994): A partir de esta prueba se pueden identificar los estilos agresivo, pasivo y asertivo.

¹² Frydenberg y Lewis (1996): Escalas de afrontamiento para adolescentes. Aplicable de 13 a 17 años.

– *Aspectos emocionales*

Aunque los componentes de la capacidad emocional están intrínsecamente relacionados con los componentes de la capacidad cognitiva y social, a continuación, los presentaremos separados con el único motivo de favorecer la claridad expositiva.

Está comprobado que los alumnos que manifiestan problemas o trastornos de conducta muestran mayores alteraciones en sus respuestas emocionales. Suelen manifestar déficits en el conocimiento de sus propias emociones y en el control de sus emociones, así como en el reconocimiento de las emociones ajenas (empatía). Este hecho produce que se caractericen por mostrar labilidad emocional, es decir, que cambien de forma repentina de estado de ánimo. La **empatía** es una respuesta cognitivo-emocional que consiste en reconocer el estado emocional de otra persona y su condición y sentir un estado emocional similar al percibido.

Una de las características emocionales que más definen a este grupo de alumnos es que experimentan mayores niveles de ansiedad. La **ansiedad**, con frecuencia, es producida por pensamientos negativos sobre la propia capacidad, miedo al fracaso o a juicios negativos de los demás. La ansiedad también puede deberse a hechos vitales que son percibidos como estresantes: el bajo logro académico, el nacimiento de un hermano, el cambio de residencia, etc. Aunque a lo largo de la vida se producen inevitablemente hechos estresantes, las respuestas de afrontamiento de estos alumnos son desajustadas, mostrando, en la mayoría de las ocasiones, respuestas de evitación.

Por ello, es importante valorar la ansiedad a través de tres componentes: fisiológico, motor y cognitivo. Resulta de suma importancia, en estos alumnos, evaluar el grado de ansiedad que les produce el enfrentamiento a las tareas escolares y a las interacciones sociales.

CAPACIDAD EMOCIONAL		
ELEMENTOS	ASPECTOS EVALUABLES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<i>Ansiedad</i>	Autocontrol emocional Resistencia a la frustración	<i>Entrevista, observación, registro fisiológico, EPANS, Escala Magallanes de problemas de ansiedad</i> ¹³ , CAS. Cuestionario de ansiedad infantil ¹⁴
<i>Control emocional</i>	Reconocimiento emocional propio Reconocimiento emocional de los demás Afrontamiento del estrés	<i>Role-playing</i> , observación en situaciones naturales, Cuestionario de educación emocional (CEE) ACS-Escalas de afrontamiento para adolescentes ¹⁵ , CACIA ¹⁶
<i>Habilidades sociales</i>	Empatía	* Ver instrumentos y técnicas de HHSS

Nivel de Competencia Curricular

La evaluación del nivel de la competencia curricular implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del currículo ordinario que le corresponde cursar por edad y, en caso necesario, recurrir a los de ciclos anteriores del continuo curricular. Además, es conveniente evaluar dificultades de aprendizaje específicas (lectura, escritura, cálculo).

En muchos casos existe relación entre los problemas de conducta y las dificultades de aprendizaje ya que la falta de obtención de éxito académico genera disruptividad y ésta, a su vez, impide el logro de las adquisiciones escolares.

Es necesario conocer la propia perspectiva del alumno ante el aprendizaje, su manera de afrontar y responder a los diferentes contenidos y tareas escolares y sus preferencias ante las distintas actividades que se plantean, sin olvidar su estilo cognitivo y su motivación (ver apartado de capacidad cognitiva).

Evaluación del entorno del alumno

En la evaluación del entorno escolar hay que evaluar entre otros aspectos los siguientes:

¹³ García Pérez, Magaz (1999): Está diseñada para alumnos de 12 a 18 años. Evalúa los niveles de ansiedad a los que está sometido el alumno de forma sistemática.

¹⁴ Gillis (1989): Destinada a niños de 6 a 8 años.

¹⁵ Frydenberg y Lewis (1996): Aplicable de los 13 a los 17 años.

¹⁶ Capafons y Silva (1986): Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente.

– *El contexto escolar*

1. Las interacciones que establece el alumno con sus compañeros y profesores pueden predisponer y favorecer el aprendizaje de conductas agresivas. Estas relaciones pueden proporcionar un aprendizaje directo, en el que el estudiante reciba refuerzo y aprobación por su conducta agresiva, y también un aprendizaje vicario, en el que aprenda a partir de la observación de otros que reciben refuerzo por su comportamiento agresivo y/o inadecuado.
2. El estilo docente que comprende el manejo de las alteraciones conductuales y el tipo de refuerzo que se da a los alumnos constituyen dos de las herramientas más importantes para modelar las alteraciones de conducta.

Un estilo docente que impulsa a la reflexión, a la participación y a la recepción de críticas constructivas previene las alteraciones conductuales que en muchas ocasiones se producen cuando el alumno percibe una situación como amenazante o injusta. De igual forma, estilos docentes que gestionen la convivencia de su clase con autoridad pero, dando la máxima participación a sus alumnos, que defiendan estrategias de disciplinas humanizadoras y que estén interesados en solucionar los problemas de los estudiantes son muy adecuados.

3. El clima del centro y el de la clase pueden ser cruciales en el proceso de cambiar las conductas antisociales, ya que la existencia de un clima no violento puede fomentar los valores prosociales, sancionar claramente las conductas que alteren la convivencia y estimular a los compañeros espectadores para que desarrollen un papel más activo contra los episodios violentos. Por el contrario, en los centros con climas agresivos, en los que los episodios de violencia no son evaluados ni sancionados, es probable que exista presión social sobre los compañeros que observan la violencia para que, aunque sientan simpatía por las víctimas, adopten el comportamiento seguro de no intervenir e, incluso, para que se lleguen a desensibilizar respecto al sufrimiento de los otros.
4. Otros elementos valorables en el contexto escolar son los **aspectos organizativos**:
 - Las dimensiones de la escuela, la distribución de espacios, los horarios y la antigüedad del edificio pueden ser aspectos significativos para explicar los problemas de convivencia. Características como poca organización, masificación, clases pequeñas y pocas motivadoras, pocos lugares para recreo y ocio, así como edificios viejos, disfuncionales y descuidados,

pueden facilitar, en ocasiones, problemas de violencia interpersonal y vandalismo.

- La planificación y estructuración no sólo de las tareas escolares, sino también de los momentos de cambios entre clase ayudan a minimizar la posibilidad de aparición de alteraciones conductuales.
- Las normas de funcionamiento que se utilicen en los centros y las oportunidades de participación e implicación de los alumnos en su elaboración, son también factores que pueden facilitar que surja o no este tipo de problemas. Centros que permiten participar a los alumnos en la definición del Reglamento de Régimen Interior del centro están mejor preparados para evitar hechos graves de violencia.

- *El contexto familiar*

En algunos casos, el alumnado que exhibe alteraciones conductuales está inserto en una situación de riesgo social, producida por un conjunto de factores como pueden ser: desestructuración familiar, situación económica deteriorada, vivencias vitales estresantes (muerte de un familiar, hospitalización prolongada, maltrato...). Este entorno puede que no atienda las necesidades vitales de los alumnos, lo que produce una inadaptación a su medio, puesta de manifiesto a través de alteraciones conductuales y emocionales.

Conocer el medio familiar en el que se desenvuelve el alumno nos proporciona una información relevante para establecer hipótesis y planificar la intervención. Es importante evaluar las expectativas de la familia respecto a sus hijos, el clima social familiar, las expectativas de los padres en cuanto a la relación familia-escuela, prestando especial atención a las posibilidades de cooperación entre las mismas.

Especial atención en la valoración familiar requieren las actitudes emocionales básicas de los padres hacia los niños durante los primeros años. Una actitud emocional negativa, caracterizada por la falta de implicación, puede influir en la génesis de un patrón de conducta inadecuado. Del mismo modo, el modelo de disciplina familiar permisivo hacia los problemas de conducta de los alumnos, sin que se establezcan límites claros que controlen o, por el contrario, el modelo de disciplina familiar autoritario, están asociados a la aparición o mantenimiento de alteraciones conductuales.

– *El contexto comunitario*

La valoración del contexto comunitario que hace referencia al análisis de los ambientes más próximos al alumno, brinda oportunidades para la intervención. Habrá que valorar tanto si el entorno permite que el alumno pueda generalizar los aprendizajes de las conductas adecuadas que son aprendidas en el colegio como, si por el contrario, su entorno ofrece un modelamiento inadecuado que no permite dicha generalización. Igualmente, en este apartado, interesa conocer las posibilidades de apoyo al alumno que el contexto comunitario le puede ofrecer a través de otros recursos y servicios como los de salud mental, servicios sociales, asociaciones juveniles, centros educativo-terapéuticos, recursos de tiempo libre proporcionados por los ayuntamientos...

2.1.5. DERIVACIÓN A OTROS SERVICIOS

Las conclusiones de la evaluación psicopedagógica se recogerán, por parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o de los Departamentos de Orientación, según corresponda, en un informe psicopedagógico en el que se refleje la situación evolutiva y educativa del alumno en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza. Asimismo, deben concretarse, en el caso de los alumnos que manifiesten problemas de conducta, sus necesidades educativas especiales, si las tuvieran y, además, se deben orientar las medidas educativas. En el caso de que se considere que el estudiante pudiera tener necesidades educativas especiales asociadas a trastornos de conducta, se procederá a su derivación al centro de salud mental correspondiente, a través de los cauces normalizados.

Siempre que se solicite la intervención de un profesional cualificado del centro de salud mental, para diagnóstico de los alumnos anteriormente citados, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o el Departamento de Orientación, en su caso, hará llegar a través de la familia, el informe sobre las circunstancias que motivan la petición y los datos que, a través de procedimientos como la observación o las pruebas aplicadas, se dispongan del niño o adolescente y puedan facilitar la tarea de dicho profesional.

La derivación a estos servicios se hace necesaria, ya que el diagnóstico de trastornos de conducta únicamente puede hacerse por expertos que tengan experiencia en evaluar el desarrollo personal y sus alteraciones. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la coordinación de los servicios educativos y sanitarios es muy necesaria para dar una adecuada respuesta educativa y terapéutica al alumnado que manifieste trastornos de conducta.

2.2. Necesidades educativas especiales

Se considera que un alumno o alumna presenta **necesidades educativas especiales** cuando muestra dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le correspondería cursar por edad. Dichas necesidades, que se determinarán a partir de la evaluación psicopedagógica, permitirán adecuar la respuesta educativa, así como la previsión de los recursos personales y materiales necesarios.

En el caso del alumnado objeto de esta publicación, las necesidades educativas que puede manifestar se derivan generalmente de causas internas (aspectos cognitivos, comunicativo-lingüísticos, emocionales...), que, en muchos casos, guardan una relación con dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar y/o en el escolar y, como consecuencia, pueden originarle desajustes en el aprendizaje. Por tanto, los centros educativos a la hora de planificar la atención educativa deben tener en cuenta que este alumnado, entre otros aspectos, necesita:

- Adquirir habilidades sociales que le permita interactuar con sus compañeros y sus profesores de forma cada vez más ajustada y más generalizada.
- Alcanzar metas académicas realistas que estén planificadas con antelación.
- Mejorar el uso del lenguaje como elemento de comunicación y de regulación de la conducta.
- Optimizar las habilidades de procesamiento de la información (percepción, atención mantenida y memoria), principalmente la atención mediante la utilización de programas que mejoren y aumenten la reflexividad, el control de la impulsividad y la propia atención.
- Intervenir y colaborar en la elaboración de normas para facilitar la extinción de las conductas desajustadas.
- Recibir una atención individualizada en ambientes más estructurados que posibiliten el adecuado desarrollo personal y el éxito escolar.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de hábitos de trabajo cada vez más autónomos.
- Adquirir la capacidad de anticipar y prever los resultados de las propias conductas.
- Participar en actividades que favorezcan el desarrollo moral y ético.

CAPÍTULO 3

RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A PROBLEMAS O TRASTORNOS DE CONDUCTA

Dentro del marco de atención a la diversidad y, desde un enfoque comprensivo, la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a problemas o trastornos de conducta se contempla, desde el contexto educativo, como un continuo que se inicia con las medidas ordinarias, comunes para el resto de los alumnos, y se continúa con las medidas extraordinarias que este alumnado pueda requerir y cuya aplicación le permitirá el desarrollo equilibrado de sus capacidades.

3.1. Medidas ordinarias

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, será la comunidad educativa en su conjunto la que deberá implicarse en la planificación de las medidas ordinarias que permitirán la respuesta especializada que requiere el citado alumnado.

Estas medidas ordinarias, que tienen un carácter preventivo y benefician a todo el alumnado, se contemplarán en el Proyecto Educativo, en el Proyecto Curricular y se concretarán en la Programación de Aula en Educación Primaria y en las Programaciones Didácticas en Educación Secundaria.

Proyecto Educativo de Centro

En el **Proyecto Educativo de Centro** la comunidad educativa define los objetivos, las prioridades educativas y la organización general del centro.

Por ello y, teniendo en cuenta las finalidades o propósitos que el centro quiere conseguir y que los contextos en los que está integrado el alumnado (escolar, social, familiar) inciden muy activamente en las conductas que manifiesta, se incluirán en los **objetivos generales** los valores y principios relacionados con la convivencia, la sociabilidad y las relaciones personales, que posteriormente se concretarán en el Proyecto Curricular de Etapa.

Igualmente, se hace imprescindible concretar en el proyecto educativo, la **organización del centro** cuya estructura debe ser el resultado del acuerdo de todos los miembros de la comunidad educativa. Para lo cual los centros deben:

- Favorecer estructuras de coordinación interna y externa donde se impliquen todos los profesionales: docentes y no docentes, buscando la comunicación, la ayuda mutua, la asunción de responsabilidades, la intervención conjunta en los distintos ámbitos escolares...

- Establecer cauces de comunicación y colaboración con Servicios del Sector: Servicios Sociales, Centros de Salud Mental, Administración Local (Casas de la Juventud, Mesas de Absentismo...), para rentabilizar los recursos.
- Explicitar vías de colaboración con la familia para establecer pautas conjuntas de intervención y seguimiento.
- Promover la participación del profesorado en programas de formación para la atención e intervención con este alumnado (aprendizaje cooperativo, dinámica de grupos...); así como, en aquellos programas institucionales que, de forma preventiva, puedan favorecer la inserción y la convivencia del alumno en el ámbito escolar (Convivir es vivir, Madrid: encrucijada de culturas, etc.).
- Elaborar el **reglamento de régimen interior** teniendo en cuenta que, la regulación de la pertinencia de los comportamientos personales y sociales deseables se enmarca dentro de la legislación en cuanto a los deberes y derechos de los alumnos y normas de convivencia. Igualmente, hay que tener en cuenta en su elaboración, las características del contexto del centro y contemplar las peculiaridades que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a problemas o trastornos de conducta. Se procurará que la **comisión de convivencia** articule fórmulas que atiendan, dentro de lo posible, el derecho a la diferencia y proponga medidas o iniciativas que favorezcan la convivencia.

Los límites y las sanciones son necesarios para mantener una convivencia adecuada, no obstante, en relación con el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a problemas o trastornos de conducta, hay que tener en cuenta que dichos límites y sanciones podrán no ser eficaces debido a sus características personales, ya descritas en el capítulo anterior, y que requerirán medidas educativas y/o terapéuticas apropiadas.

Suelen ser sanciones apropiadas para este tipo de alumnado:

- La privación temporal de privilegios.
- La derivación a un superior.
- La reparación de la falta como fórmula para arreglar ciertas situaciones.
- La participación en proyectos escolares o comunitarios durante el tiempo libre.

Proyecto Curricular de Etapa

Los centros educativos, en aplicación del principio de atención a la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses del alumnado, incluirán en su proyecto curri-

cular las medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento previstas para la atención, en este caso, del alumnado que manifieste problemas o trastornos de conducta y se escolarice en ellos. Contarán con el asesoramiento y apoyo de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o de los Departamentos de Orientación para ajustar la respuesta educativa a las necesidades especiales de su alumnado.

Las medidas antes mencionadas pueden implicar, entre otras: una **adecuación de objetivos y contenidos** contemplados en la etapa mediante:

- Priorización de objetivos y contenidos relacionados con temas transversales: Educación para la Paz, Educación Moral y Cívica, Educación para la Salud, Educación Intercultural...
- Inclusión de objetivos y contenidos específicos de desarrollo de capacidades: cognitivas, afectivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social.
- Priorización de contenidos procedimentales y actitudinales.

Decisiones metodológicas en el proceso de enseñanza - aprendizaje que tengan en cuenta los siguientes principios:

- Partir del nivel de competencia curricular.
- Asegurar aprendizajes funcionales que potencien la autonomía.
- Procurar la cuidadosa selección de materiales y recursos.
- Utilizar el entorno como experiencia educativa.
- Potenciar los métodos activos de experimentación y manipulación.
- Facilitar estrategias de aprendizaje que faciliten la capacidad de aprender a aprender.

Por otro lado, en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a problemas o a trastornos de conducta:

- Se fomentará la utilización de estrategias didácticas cooperativas, propiciando la comunicación e interacción entre profesor-alumno y de alumnos entre sí.
- Se contemplará la incorporación de programas individualizados de intervención, entre otros, aquellos que utilicen técnicas cognitivo -conductuales.

Es importante, reflexionar sobre la necesidad de utilizar un **modelo de evaluación** continua que incida sobre los procesos de adquisición de conductas adaptativas. En el diseño, se procurará:

- Potenciar su carácter formativo, regulador, social e integrador.
- Fomentar la autoevaluación y la coevaluación.
- Evaluar capacidades afectivas y de inserción social, utilizando procedimientos variados en los que se incluya la observación.

Igualmente, es necesario adoptar una estructura organizativa que permita establecer criterios en los **agrupamientos** del alumnado, donde se contemple:

- La adscripción del estudiante al grupo/clase que mejor pueda compensar las necesidades educativas especiales que manifieste.
- Agrupamientos que faciliten la atención individualizada:
 - Agrupamientos flexibles.
 - Grupos de apoyo intensivo o refuerzo educativo dentro o fuera del aula.

Por los que respecta a la **organización de recursos personales**, es necesario también establecer los criterios de actuación y de responsabilidad de los profesionales que interactúan con este alumnado.

Se fijarán criterios en la **organización de los espacios** para su distribución y utilización, teniendo en cuenta los distintos profesionales que pueden intervenir con este alumnado (profesor de pedagogía terapéutica, logopeda, orientador, técnico educativo III-E, profesor técnico de servicios a la comunidad...) y las coordinaciones que se establecen con la familia y con otros profesionales, así como con los Servicios Sociales y Servicios de Salud.

También será necesario planificar los **tiempos** de intervención de los distintos profesionales que inciden sobre este alumnado y los tiempos de coordinación interna y externa.

Finalmente y, en el **plan de acción tutorial**, deberían establecerse criterios en la coordinación del profesorado para:

- Determinar medidas de refuerzo y adaptaciones curriculares.
- Realizar el seguimiento y la toma de decisiones conjunta referente a las actuaciones que se desarrollen con este alumnado.
- La incorporación de procedimientos ágiles, efectivos y funcionales de coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica/Departamentos de Orientación y Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo y, en su caso, con el profesorado de las Unidades de Hospitalización Breve de Psiquiatría o de los Centros Educativo-Terapéuticos.
- La aplicación de técnicas cognitivo-conductuales.

También se deberían consensuar actuaciones facilitadoras de la integración y participación del alumnado en todas las actividades del centro y proceder a:

- La elaboración y aplicación de un programa de aprendizaje de normas.
- La elaboración e implementación de programas para enseñar a pensar que desarrollen habilidades o capacidades cognitivas.
- El desarrollo de programas de adquisición de habilidades sociales.
- Planificación de actividades de resolución de conflictos.

De la misma forma y, en el caso del alumnado que haya estado escolarizado en los Hospitales de Día-Centros Educativo-Terapéuticos, o bien, hospitalizado en las Unidades de Psiquiatría infanto-juveniles, es importante elaborar actividades de acogida e integración en el centro cuando el alumno se reincorpore al mismo.

Por otra parte, se deben establecer vías de comunicación con la familia o con los tutores legales de los alumnos, a través de entrevistas individuales, de la recogida de datos e intercambio de información significativa en relación con el desarrollo personal y escolar del alumno y, en su caso, de la Adaptación Curricular Individualizada, con el objeto de unificar criterios de actuación conjunta.

Programaciones de Aula

La atención a la diversidad en el aula supone la adopción de un conjunto de decisiones y de medidas encaminadas a ofrecer una respuesta educativa adaptada a las características y necesidades de todo el alumnado que constituye el grupo-clase.

El modelo ideal de aula será aquél que consiga que cada alumno se identifique con los objetivos que debe alcanzar el grupo y sienta la pertenencia al mismo de manera racional y/o emocional. Por ello, y teniendo en cuenta el alumnado al que va dirigida nuestra intervención, se deberían adoptar medidas que mejoren el estilo docente, la estructura organizativa, la metodología que se utilice...

El **profesor** en ciertos momentos actuará con los alumnos de forma individual, en pequeños grupos y, en otros con el grupo - clase, por lo que procurará:

- Mostrar una actitud positiva, concisa y contundente, de acuerdo con los principios que se quieren potenciar en el alumnado. No debe sentir como una agresión personal las alteraciones de conducta de estos estudiantes ni caer en actitudes paternalistas.
- No juzgar de antemano y evitar proceder con resentimiento. Debe convencer verbalmente, evitando el enfrentamiento en situaciones agresivas.

- Potenciar las interacciones entre alumnos y profesor-alumno, creando un clima de seguridad y confianza, donde el estudiante sienta que puede expresar sus opiniones y puntos de vista, de la misma forma que debe favorecer la reflexión, la participación y la recepción de críticas constructivas.
- Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo, donde los objetivos que se persigan beneficien a todo el grupo y faciliten: el pensamiento divergente; las relaciones de los alumnos, haciéndolas positivas, creando sentimientos recíprocos de solidaridad y ayuda; la comunicación y sus estrategias, el descenso de la ansiedad y la mejora de la autoestima.
- Evitar el reforzamiento de conductas desadaptadas, teniendo en cuenta la influencia que tienen la interacción entre compañeros dentro del aula para el desarrollo social del alumnado, la adquisición de competencias y destrezas sociales, en el control de los impulsos agresivos, el nivel de adaptación a las normas, la autoestima y el rendimiento académico. Por ello, se pueden utilizar estrategias de aprendizaje vicario y modelado de conductas a través del aprendizaje social.
- Elaborar protocolos de actuación en situaciones de crisis, en coordinación con el responsable del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación, según corresponda.
- Incorporar técnicas de trabajo específicas como el "contrato didáctico" que permita, a través del acuerdo entre el profesor y el alumno, concretar la adquisición de un objetivo; este objetivo puede ser cognitivo, metodológico o de modificación de conducta.
- Incluir en la programación objetivos didácticos en los que se recojan capacidades relacionadas con los valores sociales.
- Tener en cuenta que las dificultades que tiene el alumnado con problemas o trastornos de conducta cuando se enfrenta a la tarea van a disminuir si:
 - Se evita el exceso de información, seleccionando estímulos relevantes.
 - Se planifica y clarifica la estructura de la tarea, presentando claves significativas para su ejecución.
 - Se gradúa la dificultad y los tiempos de ejecución, evitando que el niño abandone, ya que se frustra con facilidad.
 - Se controlan los elementos potencialmente distractores.

Igualmente, es necesario establecer una **organización flexible** y dinámica del aula que favorezca las conductas prosociales y la comunicación. Para conseguirlo se cuidará la distribución, de tal manera que permita a todos los alumnos un alto gra-

do de participación y desempeño social en todas las actividades que se realicen. Con este mismo objetivo se regulará la vida del aula a través de asambleas y debates.

La **asamblea** puede permitir elaborar, de forma consensuada, las normas que regulen la convivencia en la clase y el centro y que **impulsen la cooperación y el trabajo académico**. Estas normas se deben exponer en un lugar visible del aula y, periódicamente, los propios alumnos evaluarán su grado de cumplimiento.

3.2. Medidas extraordinarias

En algunos casos, las medidas educativas recogidas en los documentos relacionados anteriormente, suelen ser suficientes para dar respuesta a las necesidades educativas especiales que manifiesta el alumnado con **problemas de conducta**.

No obstante, en el caso del alumnado que presenta **trastornos de conducta**, se hace necesario que, además, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o los Departamentos de Orientación, en su caso, orienten sobre las **medidas educativas de carácter extraordinario** que tengan en cuenta las necesidades educativas especiales de estos estudiantes.

Dentro de estas últimas, se contemplan las **Adaptaciones Curriculares Individuales**, aunque se debe tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, la atención adecuada a este alumnado requiere otras medidas externas a los centros educativos y que se explicitarán en el apartado Medidas terapéuticas de este mismo capítulo.

Adaptaciones Curriculares Individuales

Las Adaptaciones Curriculares Individuales constituyen el último nivel de concreción y ajuste del currículo ordinario y permiten adaptar el currículo que le correspondería cursar por edad, al nivel de competencia curricular que tiene el estudiante. En el caso del alumnado que manifiesta trastornos de conducta, se elaborarán cuando se estime que, debido a las necesidades educativas especiales que presenta, la respuesta educativa no puede ser realizada desde la propuesta curricular ordinaria.

Es importante tener en cuenta en su diseño, una priorización de objetivos y contenidos que favorezcan la comunicación y el desarrollo de habilidades sociales, así como la utilización de una metodología de trabajo que permita al alumno organizar, relacionar y jerarquizar sus aprendizajes, monitorizar su propio progreso y participar directamente en la recogida de datos de sus logros.

En aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares, la **evaluación** de los aprendizajes se realizará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados en ellas.

Las adaptaciones curriculares de cada estudiante se recogen en un Documento Individual de Adaptaciones Curricular (D.I.A.C), en el cual, partiendo de los resultados de la evaluación psicopedagógica, se especifican, los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y métodos de trabajo que se van a utilizar con el alumno en cada una de las áreas del currículo y, se organizan y coordinan las actuaciones y los tiempos de intervención de los diferentes profesionales y servicios que intervienen con el mismo, favoreciéndose la colaboración con la familia. Su elaboración es un proceso de cooperación entre los profesionales de la orientación y el profesorado.

En el documento mencionado, y teniendo en cuenta las necesidades específicas que manifiesta el alumnado al que va dirigido, es importante incluir:

- Un resumen de la historia escolar del estudiante donde se reflejen las medidas educativas adoptadas durante su escolarización y las posibles intervenciones terapéuticas que hayan podido surgir a lo largo de la misma.
- Información relativa a los contextos escolares y familiares / tutelares que puedan favorecer o minimizar la aparición de alteraciones conductuales.
- El horario personal del alumno, donde se refleje las horas de no permanencia en su grupo de referencia, bien porque reciba apoyo individualizado fuera del mismo, bien porque asista durante parte del horario escolar a algún tratamiento terapéutico en el Servicio de Salud Mental del Distrito. También sería conveniente registrar el tiempo que permanece fuera del centro recibiendo, en su caso, alguna intervención de tipo educativo-terapéutico.
- Los criterios que debe seguir el equipo docente cuando se producen situaciones en las que el alumno pueda manifestar alteraciones conductuales. Igualmente, los criterios que deben seguirse en la aplicación de programas de entrenamiento en habilidades sociales y/o programas de entrenamiento en técnicas cognitivo-conductuales, teniendo en cuenta que los orientadores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos o Departamentos de Orientación, según corresponda, deben asesorar la aplicación de los mismos, ya que hay que ser muy riguroso para no obtener resultados contrarios a los deseados.
- El procedimiento que se siga en la comunicación con Servicios Sociales; el servicio de Salud Mental del Distrito, el Aula Hospitalaria o, en su caso, el Centro Educativo-Terapéutico.

- Los procedimientos que se establecen para las comunicaciones con la familia o con los tutores legales, así como el seguimiento de los acuerdos adoptados.

3.3. Medidas terapéuticas

En el apartado anterior ya se anticipaba que, el alumnado con trastornos de conducta necesita una respuesta no sólo educativa sino también terapéutica y que la atención que se le debe proporcionar excede, en muchas ocasiones, a la que se puede ofrecer desde los centros educativos.

En la Atención Educativa-Terapéutica se pueden contemplar las situaciones siguientes:

- a) El alumno, además de estar escolarizado en su centro de referencia, recibe tratamiento ambulatorio en el Servicio de Salud Mental de Distrito, al que acude con la periodicidad que el especialista establezca.
- b) El alumno requiere que la atención educativa que se le preste se desarrolle en ámbitos estructurados, dotados con recursos educativos y terapéuticos con los que no cuenta en un contexto escolar ordinario. Para ello, en la Comunidad de Madrid, se cuenta con dos recursos:
 - Centros de hospitalización parcial (Hospitales de Día – Centros Educativo-Terapéuticos).
 - Centros hospitalarios con unidades de psiquiatría infanto-juvenil.

En ambos casos, la Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Promoción Educativa, cuenta con Unidades Escolares de Apoyo en Instituciones Hospitalarias que garantizan la continuidad del proceso educativo del alumnado.

Centros de hospitalización parcial: Hospitales de Día - Centros Educativo-Terapéuticos

Los Centros Educativo-Terapéuticos tienen por objeto la atención educativa del alumnado que, transitoriamente, no puede asistir a los centros docentes como consecuencia de necesitar, al mismo tiempo, un tratamiento terapéutico intensivo en entornos estructurados. Igualmente, pueden ser entendidos como el espacio en el que conviven e interactúan, con los alumnos y alumnas que manifiestan trastornos de salud mental, profesionales de los ámbitos educativo y sanitario, con objeto de proporcionarles

una atención integral. Estos centros cuentan con aulas hospitalarias dependientes de la Consejería de Educación y un hospital de día de la Consejería de Sanidad y Consumo.

Los destinatarios son los alumnos escolarizados en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, una vez valorados y derivados por los Servicios de Salud Mental de Distrito. La atención educativa de los alumnos escolarizados en la enseñanza obligatoria se ajusta a los objetivos que se contemplan en las etapas educativas que configuran la educación obligatoria, antes señalada, con las adaptaciones curriculares pertinentes. La planificación de dicha atención se hace en coordinación con el equipo terapéutico y en función de la evolución de cada caso.

Estos centros iniciaron su funcionamiento en la Comunidad de Madrid, de forma experimental, por iniciativa de la Consejería de Educación, en el año 2002, con el Centro Educativo-Terapéutico "Pradera de San Isidro" ubicado en el distrito de Carabanchel de Madrid.

Posteriormente, en la Comunidad de Madrid, han iniciado su funcionamiento los siguientes Hospitales de Día-Centros Educativos Terapéuticos:

- Curso 2003-2004
H.D.-C.E.T. "Vallecas", ubicado en el distrito municipal de Vallecas. Madrid.
- Curso 2004-2005
H.D.-C.E.T. "Puerta de Madrid", ubicado en la localidad de Alcalá de Henares.
- Curso 2005-2006
H.D.-C.E.T. "Norte". Este recurso está funcionando en la Avenida del Cardenal Herrera Oria, 144 de Madrid; no obstante, en fecha próxima, se trasladará a la localidad de Alcobendas, perteneciente a la Dirección del Área Territorial de Madrid-Norte.

Esta medida educativa se incrementará en los próximos años en conformidad con el punto 2.6 del nuevo Acuerdo para la mejora de la calidad del sistema educativo de la Comunidad de Madrid, firmado el 9 de marzo del año 2005.

Unidades de Hospitalización breve de Psiquiatría infanto-juvenil

Están situadas en centros hospitalarios y el tiempo medio de permanencia del alumnado en las mismas es de un mes. Atienden situaciones urgentes, pero el ingreso en ellas suele producirse de forma programada, previa derivación del centro de salud mental de distrito. Las Unidades de Hospitalización Breve de Psiquiatría en la Comunidad de Madrid se encuentran ubicadas en:

- **Unidad de Hospitalización Breve de Psiquiatría:** Hospital "Niño Jesús", situado en la Avda. Menéndez Pelayo, nº 65.
- **Unidad de Hospitalización Breve de Psiquiatría:** Hospital "Gregorio Marañón", situado en la C/ Ibiza, 43.

El alumnado ingresado en las citadas unidades de hospitalización breve cuenta con la atención educativa de las Unidades Escolares de Apoyo situadas en los dos centros hospitalarios. Las actividades educativas que se desarrollan en sus aulas permiten una atención personalizada y adecuada a la edad y nivel escolar de cada estudiante, teniendo en cuenta sus condiciones de salud.

Además, el Hospital "Niño Jesús" cuenta con un Hospital de Día dependiente de la Consejería de Sanidad y Consumo, donde los alumnos reciben atención educativa desde la Unidad Escolar de Apoyo que atiende a la Unidad de Hospitalización Breve del mencionado hospital.

ANEXOS

- I. **NORMATIVA**
- II. **ESCALAS Y CUESTIONARIOS
DE OBSERVACIÓN**
- III. **DIRECCIONES DE INTERÉS**
- IV. **OTROS RECURSOS**

ANEXO I: Normativa

- Constitución Española, de 27 diciembre de 1978 (B. O. E. de 29 de diciembre).
- Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid (B. O. C. M. de 7 de abril).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (B. O. E. de 20 y 21 de noviembre) *.
- Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (B. O. E. de 2 de junio) *.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros (B. O. E. de 2 de junio).
- Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (B. O. E. de 23 de febrero) *.
- Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B. O. E. de 23 de febrero) *.
Corrección de erratas (B. O. E. de 5 de abril).
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (B. O. E. de 12 de marzo).
- Ley 18/1999, de 29 de abril, reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid (B. O. C. M. de 19 de mayo).
- Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa (B. O. C. M. de 25 de octubre).

* Según la Disposición Transitoria Quinta de la L.O.C.E. "En las materias cuya regulación remite la presente Ley a ulteriores disposiciones reglamentarias y, en tanto éstas no sean dictadas, serán de aplicación, en cada caso, las normas de este rango hasta ahora vigentes".

- Orden 253/2001, de 26 de enero, de la Consejería de Educación, por la que se establecen las condiciones y los módulos económicos que regulan la suscripción de convenios de colaboración con Corporaciones Locales para el desarrollo de programas de prevención y control del absentismo escolar del alumnado de centros docentes sostenidos con fondos públicos (C.O.C.M. de 22 de febrero de 2005). Corrección de errores: B.O.C.M. de 22 de febrero de 2001).
- Decreto 64/2001, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Reglamento del Consejo de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid (B. O. C. M. de 18 de mayo).
- Resolución de 11 de junio de 2001, por la que se dictan instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa, relativas al seguimiento y evaluación del alumnado hospitalizado o con convalecencia prolongada (B. O. C. M. de 9 de julio).
- Decreto 136/2002, de 25 de julio, por el que se establece el marco regulador de las Normas de Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid (B. O. C. M. de 8 de agosto).
Corrección de erratas (B. O. C. M. de 16 de agosto).
- Orden 999/2002, de 11 de diciembre, de las Consejerías de Educación y Sanidad de la Comunidad de Madrid, por la que se establece la colaboración entre ambas Consejerías, para la atención educativa de la población hospitalizada en edad de escolaridad obligatoria (B. O. C. M. de 23 de enero).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B. O. E. de 24 de diciembre).
- Orden 22/2003, de 10 de enero, de la Consejería de Servicios Sociales, reguladora de las bases por las que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fin de lucro, cuyas actividades se dirijan a prevenir las situaciones de riesgo y dificultad social de los menores en su entorno natural de convivencia (B. O. C. M. de 23 de enero).
- Orden 464/2003, de 29 de enero, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba la puesta en marcha y se establecen las bases generales para la participación en el programa "Educar en la Diversidad" (B. O. C. M. 21 de febrero de 2003).
- Orden 1005/2003, de 24 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se actualizan las normas reguladoras para la suscripción de convenios de colabora-

ción entre la Consejería de Educación y los Ayuntamientos de la región para la realización de Planes Comarcales o Locales de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos en centros docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria (B. O. C. M. de 13 de marzo).

- Orden E.C.I./1547/2005 de 16 de mayo, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 2005/2006 (B.O.E. de 24 de mayo).
- Orden 3891/2005, de 28 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se establecen los módulos económicos de financiación aplicables a los convenios de colaboración suscritos entre la Comunidad de Madrid y las Corporaciones Locales, para el desarrollo de programas de prevención y control del absentismo escolar del alumnado de centros docentes sostenidos con fondos público, en las etapas de educación obligatoria durante el año 2006 (B.O.C.M. de 2 de septiembre).
- Resolución de 28 de julio de 2005, del Director General de Centros Docentes, por la que se establece la estructura y funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid.
- Resolución de 25 de agosto de 2005, de la Viceconsejera de Educación, por la que se establece el procedimiento para la participación de los centros escolares de la Comunidad de Madrid en el programa “Convivir es vivir” para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia (B.O.C.M. de 15 de septiembre).
- Circular de 12 de septiembre de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, relativa al funcionamiento de los departamentos de orientación para el curso 2005/2006.
- Orden 5229/2005, de 5 de octubre, de la Consejería de Educación, por la que se establecen los módulos económicos aplicables durante el año 2006 a los convenios de colaboración suscritos entre la Consejería de Educación y los Ayuntamientos de la región para la realización de planes comarcales o locales de mejora y extensión de los Servicios Educativos en centros docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria (B.O.C.M. de 21 de octubre).
- Instrucciones de 6 de julio de 2005, de la Dirección General de Promoción Educativa, para el funcionamiento del servicio de apoyo educativo domiciliario durante el curso escolar 2005/2006.

- Instrucciones de 6 de julio de 2005, de la Dirección General de Promoción Educativa, para el funcionamiento de las unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias durante el curso escolar 2005/2006.
- Instrucciones de 6 de julio de 2005, de la Dirección General de Promoción Educativa, para el funcionamiento de las unidades escolares de apoyo en Centros Educativo-Terapéuticos durante el curso escolar 2005/2006.

ANEXO II: Escalas y cuestionarios de observación

A continuación, se presentan un conjunto de instrumentos de evaluación, compuestos por escalas de observación y listados de conductas, que pueden resultar útiles a la hora de precisar los diferentes problemas de conducta:

Instrumento, autor y año	Edad de aplicación	Factores y dimensiones	Ventajas	Desventajas
<i>EACP Escala de áreas de Conductas-Problema</i> (García Pérez y Magaz Lago, 2000).	De 4 a 12 años.	Se compone de 64 ítems, que evalúan las siguientes dimensiones: adaptación social, adaptación académica, problemas de atención y concentración, ansiedad, retraimiento social y problemas de adaptación sexual.	Adecuado para valorar el tipo de alteración de conducta y la frecuencia.	Es adecuado para una primera observación general, ya que las preguntas son demasiado genéricas.
<i>Cuestionario de análisis funcional de la conducta problemática en el aula</i> , (Vallés, 1997).	Para niños y adolescentes.	Recoge datos personales, descripción de la conducta, circunstancias previas a la alteración de conducta, consecuencias conductuales, causas y detección de reforzadores.	Es un buen modelo de análisis descriptivo conductual.	Se debería adaptar a las necesidades del profesor.
<i>Escala de Connors Revisada</i> , (Farré y Narbona, 1999).	De 3 a 17 años.	Los profesores deben valorar en una escala de 0 a 3, según la frecuencia de aparición de la conducta de los menores.	Es de fácil y rápida cumplimentación.	Está indicado para detectar conductas externalizantes.
<i>Inventario de conducta prosocial para profesores (ICP-P)</i> , (Silva y García Merita, 1994).	De 11 a 18 años.	Es un instrumento compuesto de 19 ítems, donde los profesores evalúan las conductas prosociales de sus alumnos. Se utiliza una escala de respuestas de cuatro alternativas referidas a la frecuencia de aparición.		

Instrumento, autor y año	Edad de aplicación	Factores y dimensiones	Ventajas	Desventajas
<p><i>Cuestionario para el profesor (CBCL).</i></p> <p>Traducido al castellano por la Unidad de epidemiología y diagnóstico en Psicopatología del desarrollo de la UAB.</p>	<p>4 a 18 años.</p>	<p>En la primera parte de este cuestionario se recogen datos escolares y la segunda parte lo constituye un listado de conductas que valoran los siguientes perfiles conductuales: aislamiento, quejas somáticas, ansiedad/depresión, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, conducta delincuente y conducta agresiva.</p>	<p>Consta además de una versión similar para padres y para el adolescente.</p>	<p>Se necesita después de aplicarlo un análisis más específico de las alteraciones de conducta. El listado de conductas es muy genérico.</p>
<p><i>Inventario de Problemas en la Escuela (IPE),</i> (Miranda; Martorell; Llacer; Silva, 1993).</p>	<p>De 4 a 14 años.</p>	<p>Se compone de 162 ítems referidos a distintos problemas: dificultades de aprendizaje, inadaptación escolar, conducta antisocial, retraimiento, timidez-ansiedad.</p>	<p>Consta de una versión para padres.</p>	
<p><i>Cuestionarios de capacidades y dificultades (SDQ)</i> (Goodman, 1997).</p> <p>Traducido al castellano por el equipo del Proyecto "Prevalencia de los trastornos psiquiátricos en la población infantil", de Navarra.</p>	<p>Para alumnos de 4 a 16 años.</p>	<p>Está compuesto por 25 ítems. Las cuestiones a las que hace referencia son: hiperactividad, síntomas emocionales, problemas de conducta, problemas entre iguales y conducta prosocial.</p>	<p>Este cuestionario tiene versiones paralelas para padres y adolescentes.</p>	<p>Se ha comprobado que este instrumento es adecuado para detectar la hiperactividad, la depresión y los trastornos de ansiedad, pero es menos adecuado para detectar trastornos de alimentación y fobias específicas.</p>

Instrumento, autor y año	Edad de aplicación	Factores y dimensiones	Ventajas	Desventajas
<i>Cuestionario de problemas de conducta para preescolar (CCP)</i> , (Miranda y Santamaría, 1986).	Para alumnos de 4 a 6 años.	Consta de 59 ítems referidos a hiperactividad/déficit de atención, falta de control/irritabilidad y agresividad.	Puede cumplimentarse también por los padres.	Poco útil para detectar problemas más internos.
<i>Escala de evaluación de la adaptación del niño y del adolescente por parte del educador</i> , (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 1995).	Entre los 6 y los 16 años.	En un instrumento para el profesor, compuesto por 87 afirmaciones que describen conductas observables de niños y jóvenes. Está compuesto por los siguientes factores: Dificultades de aprendizaje, conductas disruptivas, problemas en las relaciones con los compañeros, problemas emocionales e indicios de trastornos sexuales y conductas autodestructivas.		No diferencia las conductas por periodos evolutivos.
<i>Cuestionario sobre abusos entre compañeros</i> , (Fernández García y Ortega, 1998).	Existen dos versiones, una para la etapa de Primaria y otra para la de Secundaria.	El cuestionario está compuesto por 25 preguntas que hacen referencia a la interacción del alumno con su medio y la posible existencia de abusos entre compañeros.	Es útil para detectar maltrato entre iguales en un grupo-aula.	El cuestionario es anónimo para conseguir que las respuestas no estén contaminadas por la influencia social.
<i>BULL-S: Evaluación de agresividad entre escolares</i> , (Cerezo, 2000).	Desde los 8 años hasta la adolescencia	El cuestionario consta de dos partes, una parte es un instrumento sociométrico y otra parte incide sobre la frecuencia de las agresiones en el centro.	Resulta útil para el estudio del clima social en el aula/centro y para la identificación de "agresores" y "víctimas".	No es válido para evaluar conductas internalizantes.

ANEXO III: Direcciones de interés

A) EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA (E.O.E.P.)

Dentro del Sistema Educativo, los E.O.E.P. son los responsables, entre otras funciones, de realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado escolarizado en las etapas educativas de Educación Infantil o Educación Primaria.

Los E.O.E.P. son recursos externos a la escuela de carácter interdisciplinar. Están constituidos por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y, en algunos casos, por profesores con la especialidad de audición y lenguaje, que prestan un servicio de asesoramiento y apoyo técnico al sistema escolar en sus diferentes niveles. Tienen como finalidad colaborar con los centros en el logro de los objetivos educativos.

Según las etapas educativas en las que intervienen y el ámbito geográfico que tienen asignado, se clasifican en: Equipos de Atención Temprana, Equipos Generales y Equipos Específicos.

❖ Equipos Específicos

Como consecuencia de la creciente demanda de los centros educativos, a partir del curso 1999/2000, el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo colabora con los equipos psicopedagógicos (generales y de atención temprana) y con los departamentos de orientación en la evaluación psicopedagógica del alumnado con problemas de conducta y en el asesoramiento especializado a los centros y a las familias de estos estudiantes.

E.E. ALTERACIONES GRAVES DEL DESARROLLO

C/ Cea Bermúdez, 26

CP. "Claudio Moyano"

Teléf.: 91 554 77 37 - 91 554 22 42 - Fax: 91 534 36 91

28003 Madrid

❖ Equipos Generales

Desarrollan las funciones de orientación y atención educativa en los colegios de Educación Infantil y Primaria, en el ámbito de un determinado sector geográfico.

Actualmente, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid cuenta con los siguientes Equipos Generales:

▪ **DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-CAPITAL**

E.O.E.P. CARABANCHEL

C/ Arnedo, s/n

Teléf.: 91 461 70 89 - Fax: 91 461 96 25

28025 Madrid

E.O.E.P. CENTRO-ARGANZUELA

C/ Fortuny, 24 - 5ª Planta

Teléf.: 91 391 43 24 - Fax: 91 391 43 21

28010 Madrid

E.O.E.P. HORTALEZA-BARAJAS

Ctra. Canillas, 51

Teléf.: 91 759 24 62 - Fax: 91 759 70 16

28043 Madrid

E.O.E.P. LATINA

C/ Los Yébenes, 241 bis

Teléf.: 91 717 28 06 - Fax: 91 717 22 65

28047 Madrid

E.O.E.P. MONCLOA-CHAMBERÍ

Reina Mercedes, 22 - entreplanta

Teléf.: 91 533 25 86 - Fax: 91 533 88 35

28020 Madrid

E.O.E.P. MORATALAZ-VILLA DE VALLECAS

C/ Pico de Artilleros, 123

Teléf.: 91 733 25 33 - Fax: 91 733 26 88

28030 Madrid

E.O.E.P. PUENTE DE VALLECAS

Plaza Sierra Ministra, 3

Teléf.: 91 477 23 58 - Fax: 91 478 91 29

28053 Madrid

E.O.E.P. RETIRO-SALAMANCA-CHAMARTÍN

C/ Pío Baroja, 4

Teléf.: 91 573 39 32 - Fax: 91 573 50 56

28009 Madrid

C/ Pradillo, 2

Teléf. y Fax: 91 413 84 13

28002 Madrid

E.O.E.P. SAN BLAS-VICÁLVARO-CIUDAD LINEAL

Avda. Canillejas a Vicálvaro, 82

Teléfs.: 91 306 93 65 - 91 306 51 27 - Fax: 91 306 16 99

28037 Madrid

E.O.E.P. TETUÁN-FUENCARRAL

C/ Hospitalet de Llobregat, 4

Teléfs.: 91 734 83 50 - 91 734 82 71 - Fax: 91 372 11 08

28034 Madrid

E.O.E.P. VILLAVERDE-USERA

C/ Fernando Ortiz, s/n - planta baja

Teléfs.: 91 317 33 34 - 91 317 17 50 - Fax: 91 723 73 21

28041 Madrid

▪ **DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-ESTE**

E.O.E.P. ALCALÁ DE HENARES

Avda. de Castilla, s/n

Teléf.: 91 881 41 45 - Fax: 91 878 73 10

28804 Alcalá de Henares

E.O.E.P. ARGANDA DEL REY-RIVAS VACIAMADRID

CERPA

C/ Picos de Urbión, c/v a C/ Jaén

Teléf. y Fax: 91 301 18 37

28529 Rivas Vaciamadrid

E.O.E.P. COSLADA

C/ Virgen de la Cabeza, 2

Teléf.: 91 673 33 12 - Fax: 91 669 77 48

28820 Coslada

E.O.E.P. TORREJÓN DE ARDOZ

Avda. de la Constitución, 9

Teléf.: 91 656 53 81 - Fax: 91 677 99 89

28850 Torrejón de Ardoz

E.O.E.P. VILLAREJO DE SALVANÉS

C/ San José, 2

Teléf.: 91 874 51 96 - Fax: 91 874 38 04

28850 Villarejo de Salvanes

• DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-NORTE

E.O.E.P. ALCOBENDAS

Avda de España, 8

Teléf.: 91 661 65 55 - 91 661 79 57 - Fax: 91 661 23 57

28100 Alcobendas

E.O.E.P. COLMENAR VIEJO

C/ Retama, 10

Teléf.: 91 845 77 89 - Fax: 91 846 73 43

28770 Colmenar Viejo

E.O.E.P. LA CABRERA

C/ Carlos Ruiz, 6

Teléf. y Fax: 91 868 84 03

28751 La Cabrera

E.O.E.P. SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES

C/ Isla de la Palma, 31

28700 San Sebastián de los Reyes

• **DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-OESTE**

E.O.E.P. COLLADO-VILLALBA
C/ Pico de Gredos, s/n (Urb. Las Suertes)
Teléf.: 91 850 73 42 - Fax: 91 851 89 95
28400 Collado-Villalba

E.O.E.P. GUADARRAMA
C/ Cervantes, 1
Teléf.: 91 854 22 79 - Fax: 91 854 22 52
28440 Guadarrama

E.O.E.P. POZUELO DE ALARCÓN
Avda. Juan XXIII, 28
Teléf.: 91 715 71 62 - Fax: 91 351 53 64
28224 Pozuelo de Alarcón

E.O.E.P. ROZAS, LAS
C/ Esparta, 56 y C/ Juan Ramón Jiménez, s/n
Teléf.: 91 715 71 62 - Fax: 91 351 53 64
28230 Rozas de Madrid, Las

E.O.E.P. VALDEMORILLO-EL ESCORIAL
Camino de Móstoles, 1
E.I. "Los Cedros"
Teléf. y Fax: 91 715 74 88
28691 Villanueva de la Cañada

• **DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-SUR**

E.O.E.P. ALCORCÓN
C/ General Castejón, s/n
Teléf. y Fax: 91 611 69 60 - Fax: 91 611 69 61
28924 Alcorcón

E.O.E.P. ARANJUEZ
C/ Hospital, 3 - bajo
Teléf.: 91 891 55 37 - Fax: 91 892 11 73
28300 Aranjuez

E.O.E.P. FUENLABRADA
C/ Travesía de la Arena, s/n
Teléf.: 91 697 74 61 - Fax: 91 606 37 33
28944 Fuenlabrada

E.O.E.P. GETAFE
Avda. de las Ciudades, s/n
Teléf.: 91 683 21 49 - Fax: 91 682 82 09
28903 Getafe

E.O.E.P. LEGANÉS
Avda. de La Mancha, 2 - 1ª planta
Teléfs.: 91 680 11 71 - Fax: 91 680 15 48
28915 Leganés

E.O.E.P. MÓSTOLES
C/ París, 9 (ANTIGUO C.P. MARÍA ZAMBRANO)
Teléf.: 91 618 31 12 - Fax: 91 618 32 00
28938 Móstoles

E.O.E.P. NAVALCARNERO
C/ Chacones,9
Teléf.: 91 811 26 59 - Fax: 91 811 26 47
28600 Navalcarnero

E.O.E.P. PARLA
C/ Ciudad Real, s/n
Teléf.: 91 698 06 04 - Fax: 91 698 13 50
28980 Parla

E.O.E.P. SAN MARTÍN DE VALDEIGLESIAS
C/ Fuente, 4 - (Apto, 33)
Teléf. y Fax: 91 861 23 29
28680 San Martín de Valdeiglesias

❖ Equipos de Atención Temprana

Tienen asignado un sector geográfico determinado dentro de la provincia e intervienen en la orientación y atención educativa de las Escuelas de Educación Infantil de primer y/o segundo ciclo. En algunos sectores desarrollan también sus funciones en los colegios de Infantil y Primaria, responsabilizándose de la intervención en la etapa de Educación Infantil.

Actualmente, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid cuenta con los siguientes Equipos de Atención Temprana (E.A.T.):

• **DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-CAPITAL**

E.A.T. HORTALEZA

C/ Mar Caspio, 6
Teléf. y Fax: 91 381 73 47
28033 Madrid

E.A.T. LATINA

Plaza Anozíbar, s/n
Teléf. y Fax: 91 465 00 38
28025 Madrid

E.A.T. VILLA DE VALLECAS

C/ Píco de Artilleros, 123
Teléf.: 91 751 31 36 - Fax: 91 772 00 33
28030 Madrid

E.A.T. PUENTE DE VALLECAS

C/ Luis Marín, 1
Teléf. y Fax: 91 303 99 79
28038 Madrid

E.A.T. SAN BLAS

Avda. de Canillejas a Vicálvaro, 82
Teléf.: 91 306 48 08 - Fax: 91 306 64 18
28022 Madrid

E.A.T. TETUÁN

C/ Magnolias, 82
Teléf.: 91 323 22 31 - Fax: 91 314 96 27
28029 Madrid

E.A.T. VILLAVERDE

C/ Consenso, 10
Teléf.: 91 318 80 89
28041 Madrid

• **DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-ESTE**

E.A.T. ALCALÁ DE HENARES

Avda. de Castilla, s/n
Teléf. y Fax: 91 883 62 80
28802 Alcalá de Henares

E.A.T. ARGANDA

C.E.I.P. Federico García Lorca
C/ Niño Jesús, s/n
Teléf.: 91 870 30 32 - Fax: 91 870 18 64
28500 Arganda del Rey

E.A.T. COSLADA-SAN FERNANDO

C/ Nazario de Calonge, s/n
Teléf.: 91 485 01 54 - Fax: 91 671 23 16
28830 San Fernando de Henares

• **DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-NORTE**

E.A.T. ALCOBENDAS-SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES

Avda. Rosa Luxemburgo, s/n
Teléf. y Fax: 91 654 18 14
28700 San Sebastián de los Reyes

E.A.T. CABRERA, LA-LOZOYUELA

C/ Carlos Ruiz, 6
Teléf.: 91 868 84 70
28751 La Cabrera

E.A.T. COLMENAR VIEJO-TRES CANTOS

C/ El Viento, 4
Teléf.: 91 293 81 99 - Fax: 91 293 81 98
28760 Tres Cantos

DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-OESTE

E.A.T. POZUELO-MAJADAHONDA
C/ Mirasierra, 2
Teléf.: 91 639 27 44 - Fax: 91 639 23 26
28220 Majadahonda

E.A.T. TORRELODONES
Ctra. de Torrelozones, 35
Teléf.: 91 859 28 94 - Fax: 91 859 28 00
28250 Torrelozones

E.A.T. VILLANUEVA DE LA CAÑADA
E.I. "Los Cedros"
Camino de Móstoles, 1
Teléf.: 91 815 52 76 - Fax: 91 815 71 80
28691 Villanueva de la Cañada

DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID-SUR

E.A.T. ALCORCÓN
C.P. "Bellas Vistas"
C/ Sahagún, 32
Teléf.: 91 611 17 03 - Fax: 91 611 47 04
28925 Alcorcón

E.A.T. ARANJUEZ
C/ Hospital, 3 - Bajo
Teléf.: 91 875 42 57 - Fax: 91 891 70 37
28300 Aranjuez

E.A.T. FUENLABRADA
Travesía de la Arena, s/n
Teléf.: 91 606 57 51 - Fax: 91 697 41 86
28944 Fuenlabrada

E.A.T. GETAFE
Avda. de las Ciudades, s/n
Teléf.: 91 683 21 47 - Fax: 91 682 82 09
28903 Getafe

E.A.T. LEGANÉS

Avda. de la Mancha, 2

Teléf.: 91 687 31 46 - Fax: 91 680 24 33

28915 Leganés

E.A.T. MÓSTOLES

C/ París, 9 (ANTIGUO C.P. MARÍA ZAMBRANO)

Teléf.: 91 648 00 67 - Fax: 91 648 00 68

28938 Móstoles

E.A.T. NAVALCARNERO

C/ Libertad, 31

Teléf. y Fax: 91 811 40 28

28600 Navalcarnero

E.A.T. PARLA

C/ Ciudad Real, s/n

Teléf. y Fax: 91 605 20 82

28980 Parla

E.A.T. SAN MARTÍN DE VALDEIGLESIAS

C/ Toledo, s/n

Teléf.: 91 861 08 39 - Fax: 91 861 01 08

28680 San Martín de Valdeiglesias

B) RED DE SERVICIOS DE SALUD MENTAL

Los Servicios de Salud Mental son dispositivos de atención sanitaria, que configuran una red integrada funcionalmente. Esta red está compuesta por equipos interdisciplinarios con profesionales dependientes de la Consejería de Sanidad y Consumo.

Todos los servicios de Salud Mental están estructurados en dos ámbitos, uno extrahospitalario y otro hospitalario, y trabajan en coordinación con la red sanitaria general, la red de servicios sociales especializados, los servicios sociales de los Ayuntamientos y cualquier otro dispositivo asistencial del Distrito, cuando así sea necesario.

El acceso a los Servicios de Salud Mental, como para otras especialidades médicas, se realiza por derivación desde el nivel primario de asistencia sanitaria; es decir, a través del médico de cabecera (médico general o pediatra) o equivalente. El equipo del centro de salud mental evalúa el motivo de la consulta y la situación del potencial paciente; si tras la evaluación clínica se detecta la existencia de un tras-

torno psíquico, el tratamiento puede realizarse en régimen ambulatorio, en centros de hospitalización parcial (hospitales de día), o bien, en casos muy graves, en centros con hospitalización total (unidades de hospitalización breve de psiquiatría infanto-juvenil).

❖ **Servicios de Salud Mental de Distrito (no hospitalarios)**

• **ÁREA 1**

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE ARGANDA

C/ Juan de la Cierva, 20

Teléf.: 91 870 04 17 - Fax: 91 870 39 37

28500 Arganda del Rey

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE RETIRO

C/ Lope de Rueda, 43

Teléf.: 91 400 86 90 - Fax: 91 573 99 32

28009 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE MORATALAZ

C/ Hacienda de Pavones, s/n, 1ª planta

Teléf.: 91 328 32 09 - Fax: 91 772 77 76

28030 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE PUENTE DE VALLECAS

C/ Peña Gorbea, 4

Teléf.: 91 477 87 46 - Fax: 91 477 91 37

28018 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE VALLECAS VILLA

C/ San Claudio, 154

Teléf.: 91 390 99 53 - Fax: 91 390 99 53

28038 Madrid

• **ÁREA 2**

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE COSLADA

Avda. de España, s/n

Teléf.: 91 669 67 69 - Fax: 91 669 68 46

28820 Coslada

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE SALAMANCA
C/ Uruguay, 9
Teléf.: 91 413 55 48 - Fax: 91 574 90 77
28016 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE CHAMARTÍN
C/ Marqués de Ahumada, 11
Teléf.: 91 713 19 90 - Fax: 91 361 35 74
28028 Madrid

• **ÁREA 3**

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE ALCALÁ DE HENARES
Avda. Reyes Magos, s/n
Teléf.: 91 881 21 29 - Fax: 91 880 39 15
28806 Alcalá de Henares

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE TORREJÓN DE ARDOZ
Avda. de la Unión Europea, 4
Teléf.: 91 678 06 06 - Fax: 91 678 06 42
28850 Torrejón de Ardoz

• **ÁREA 4**

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE CIUDAD LINEAL
Avda. de Badajoz, 14
Teléf.: 91 403 07 15 - Fax: 91 404 01 95
28027 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE HORTALEZA
C/ Mar Caspio, 8
Teléf.: 91 381 82 66 - Fax: 91 381 83 98
28033 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE SAN BLAS
C/ Julia García Boután, 8
Teléf.: 91 313 55 40 - Fax: 91 324 20 93
28022 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE BARAJAS

C/ General, 5, 2º A

Teléf.: 91 305 60 17 - Fax: 91 305 64 19

28042 Madrid

• **ÁREA 5**

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE ALCOBENDAS

Avda. de España, 20

Teléf.: 91 651 99 41 - Fax: 91 653 13 92

28700 San Sebastián de los Reyes

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE COLMENAR VIEJO

C/ Doctor Cecilio de la Morena Arranz, 2

Teléf.: 91 845 67 59 - Fax: 91 845 34 39

28770 Colmenar Viejo

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE FUENCARRAL

C/ Cándido Mateos, 11

Teléf.: 91 373 39 77 - Fax: 91 373 29 27

28035 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE TETUÁN

C/ Maudes, 32

Teléf.: 91 534 99 20 - Fax: 91 534 91 30

28003 Madrid

• **ÁREA 6**

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE MAJADAHONDA

Avda. España, 7

Teléf.: 91 634 71 54 - Fax: 91 634 72 15

28220 Majadahonda

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE MONCLOA

C/ Quintana, 11

Teléf.: 91 541 72 67 - Fax: 91 542 35 36

28008 Madrid

UNIDAD INFANTO-JUVENIL DEL H. CLÍNICO "SAN CARLOS"
C/ Profesor Martín Lagos, s/n
Teléf.: 91 543 70 31 - Fax: 91 330 31 82
28040 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE COLLADO-VILLALBA
C/ Los Madroños, 5
Teléf.: 91 850 30 08 - Fax: 91 849 09 28
28400 Collado Villalba

• **ÁREA 7**

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE CENTRO
C/ Cabeza, 4
Teléf.: 91 527 14 18 - Fax: 91 530 05 20
28012 Madrid

UNIDAD INFANTO-JUVENIL DEL H. CLÍNICO "SAN CARLOS"
C/ Profesor Martín Lagos, s/n
Teléf.: 91 543 70 31 - Fax: 91 330 30 00
28040 Madrid

UNIDAD INFANTO-JUVENIL DEL H. CLÍNICO "SAN CARLOS"
C/ Profesor Martín Lagos, s/n
Teléf.: 91 543 70 31 - Fax: 91 330 31 82
28040 Madrid

• **ÁREA 8**

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE NAVALCARNERO
C/ de la Doctora, 10
Teléf.: 91 811 43 30 - Fax: 91 811 46 42
28600 Navalcarnero

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE MÓSTOLES
C/ Nueva York, 16
Teléf.: 91 648 02 10 - Fax: 91 647 10 51
28938 Móstoles

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE ALCORCÓN

Avda. Lisboa, s/n
Teléf.: 91 488 09 81 - Fax: 91 610 91 85
28925 Alcorcón

• ÁREA 9

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE LEGANÉS

Paseo de Colón, s/n
Teléf.: 91 586 65 30 - Fax: 91 586 65 44
28911 Leganés

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE FUENLABRADA

C/ Comunidad de Madrid, 10
Teléf.: 91 606 72 11 - Fax: 91 697 36 88
28940 Fuenlabrada

• ÁREA 10

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE PARLA

C/ Pablo Sorozábal, 4
Teléf.: 91 605 69 03 - Fax: 91 605 45 12
28980 Parla

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE GETAFE

Avda. de los Ángeles, 53
Teléf.: 91 682 30 12 - Fax: 91 683 01 54
28903 Getafe

• ÁREA 11

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE VILLAVERDE

C/ Totanes, 1. 4ª planta
Teléf.: 91 795 55 46 - Fax: 91 796 89 53
28021 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE USERA

C/ Visitación, 5
Teléf.: 91 500 10 15 - Fax: 91 500 07 76
28026 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE CARABANCHEL

C/ General Ricardos, 177

Teléf.: 91 465 06 52 - Fax: 91 462 76 55

28025 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE ARGANZUELA

C/ Ronda de Segovia, 52

Teléf.: 91 365 48 58 - Fax: 91 366 14 55

28005 Madrid

SERVICIO DE SALUD MENTAL DE ARANJUEZ

C/ Rey, 43

Teléf.: 91 892 00 31 - Fax: 91 892 53 36

28300 Aranjuez

DISPOSITIVO: VALDEMORO

C/ Duque de Lerma, s/n. Bloque 6. Local 1

Teléf.: 91 895 46 69 - Fax: 91 895 46 69

DISPOSITIVO: CIEMPOZUELOS

C/ Jardines, 1

Teléf.: 91 893 01 50

28350 Ciempozuelos

C) RED DE SERVICIOS SOCIALES

❖ Centros de Servicios Sociales

Son centros donde se informa, orienta y ayuda a resolver las necesidades sociales de los ciudadanos. En ellos se presta atención a familias, menores, ancianos y jóvenes en situación de dificultad personal o familiar.

La Comunidad de Madrid cuenta con setenta y un Centros (veinticinco en la Capital y cuarenta y seis distribuidos en el resto de la Comunidad) de dependencia municipal, desde donde se imparten las prestaciones necesarias y se desarrollan los programas correspondientes. Las Unidades de Trabajo Social (U.T.S.) forman parte de los Centros y son las encargadas de prestar atención social a los usuarios en todos los municipios, distribuidos territorialmente de la siguiente forma:

- Un Centro de Servicios Sociales por Demarcación.
- Una U.T.S. por Zona Básica de Servicios Sociales.

Dichos Centros constituyen el primer nivel de atención social a los ciudadanos.

• **AREA 1 (NORTE)**

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES"

C/ Federico García Lorca, s/n

Teléfs.: 91 654 05 32 - 91 654 08 22 - Fax: 91 654 68 24

28700 San Sebastián de los Reyes

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "ALCOBENDAS"

C/ Libertad, 6

Teléf.: 91 663 70 01 - Fax: 91 654 50 76

28100 Alcobendas

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "ALGETE"

C/ Limón Verde, 2

Teléfs.: 91 620 49 18 - 91 628 14 72 - Fax: 91 628 09 30

28110 Algete

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD 2016

C/ San Juan, 15

Teléf.: 91 884 53 31 - Fax: 91 884 56 53

28814 Daganzo de Arriba

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "MECO"

Plaza de la Constitución, 1

Teléf.: 91 886 00 03 - Fax: 91 886 11 43

28880 Meco

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "COLMENAR VIEJO"

C/ Hoyo de Manzanares, 20

Teléf.: 91 846 12 10 - Fax: 91 846 31 40

28770 Colmenar Viejo

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "EL MOLAR"

Plaza Mayor, 1

Teléf.: 91 841 10 65 - Fax: 91 841 09 72

28710 El Molar

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "TRES CANTOS"

Plaza de la Estación, 4
Teléf.: 91 293 81 91 - Fax: 91 293 81 60
28760 Tres Cantos

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "COLLADO VILLALBA"

Plaza Príncipe de España, 1
Teléf.: 91 850 69 11 - Fax: 91 851 07 26
28400 Collado Villalba

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD THAM

C/ Carlos Picabea, 1- 3º
Teléf.: 91 856 21 51 - Fax: 91 856 21 52
28250 Torreloz

PUNTO DE ATENCIÓN DE SERVICIOS SOCIALES LA CABRERA

Plaza de la Concepción, 1
Teléf.: 91 868 82 93 - Fax: 91 868 81 27
28751 La Cabrera

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD "LA MALICIOSA"

C/ Recaredo Collar, 6
Teléfs.: 91 854 35 82 - 91 854 84 41 - Fax: 91 854 88 14
28440 Guadarrama

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD "SIERRA NORTE"

Avda. de Madrid, 32
Teléf.: 91 869 43 37 - Fax: 91 869 40 92
28752 Lozoyuela

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES DE LA MANCOMUNIDAD "LAS CAÑADAS"

C/ Paloma, 1
Teléf.: 91 848 00 70 - Fax: 91 847 96 03
28791 Soto del Real

• ÁREA 3 (OESTE)

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "ALCORCÓN"

C/ General Dávila, 1 y 3
Teléf.: 91 610 66 11 - Fax: 91 642 53 11
28924 Alcorcón

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "MÓSTOLES"

C/ Juan XXIII, 6

Teléf.: 91 618 51 51 - Fax: 91 618 43 61

28938 Móstoles

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "GALAPAGAR"

C/ Juan Fraile, 1

Teléf.: 91 858 57 28 - Fax: 91 858 78 06

28260 Galapagar

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "MAJADAHONDA"

C/ Mieses, 16

Teléf.: 91 634 91 29 - Fax: 91 634 9125

28220 Majadahonda

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "POZUELO DE ALARCÓN"

Plaza del Padre Vallet, s/n

Teléfs.: 91 452 27 24 - 91 452 27 25 - Fax: 91 452 27 99

28223 Pozuelo de Alarcón

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "LAS ROZAS DE MADRID"

C/ Comunidad de la Rioja, 2

Teléf.: 91 637 72 63 - Fax: 91 637 02 00

28230 Las Rozas de Madrid

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "BOADILLA DEL MONTE"

C/Arco, 4

Teléf.: 91 632 49 10 - Fax: 91 633 47 28

28660 Boadilla del Monte

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD "SIERRA OESTE"

C/ Juan de Toledo, 27 - Planta Baja

Teléf.: 91 896 04 15 - Fax: 91 896 04 05

28200 San Lorenzo de El Escorial

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "NAVALCARNERO"

C/ Libertad, 6

Teléf.: 91 811 12 51 - Fax: 91 811 34 88

28600 Navalcarnero

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD "LOS PINARES"
C/ Ávila, 1
Teléfs.: 91 861 09 61 - 91 861 28 85 - Fax: 91 861 28 70
28680 San Martín de Valdeiglesias

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "VILLAVICIOSA DE ODÓN"
Avda. Príncipe de Asturias, 199
Teléf.: 91 616 38 53 - Fax: 91 616 39 02
28670 Villaviciosa de Odón

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD "LA ENCINA"
C/ Molino, 2
Teléf.: 91 811 76 50 - Fax: 91 812 54 41
28691 Villanueva de la Cañada

• **ÁREA 3 (SUR)**

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "FUENLABRADA"
Avda. de la Hispanidad, 1
Teléfs.: 91 492 28 00 - Fax: 91 697 80 36
28945 Fuenlabrada

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "GETAFE"
C/ Hospital de San José, 4
Teléf.: 91 681 79 67 - Fax: 91 696 97 71
28901 Getafe

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "LEGANÉS"
C/ Juan Muñoz, 9
Teléf.: 91 248 92 86 - Fax: 91 248 92 92
28911 Leganés

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD "SUROESTE"
C/ Miguel Hernández, 8
Teléf.: 91 814 16 22 - Fax: 91 814 16 13
28971 Griñón

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "PARLA"
C/ Ramón y Cajal, 5
Teléf.: 91 698 02 61 - Fax: 91 605 41 86
28980 Parla

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "PINTO"

C/ Federico García Lorca, 12
Teléf.: 91 248 38 00 - Fax: 91 248 37 10
28320 Pinto

• **ÁREA 4 (ESTE)**

**CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD "MEJORADA-
VELILLA"**

Plaza de España, 1
Teléf.: 91 679 33 56 - Fax: 91 679 26 74
28840 Mejorada del Campo

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "TORREJÓN DE ARDOZ"

Avda. Virgen de Loreto, 2
Teléf.: 91 656 69 12 - Fax: 91 677 85 13
28850 Torrejón de Ardoz

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "SAN FERNANDO DE HENARES"

Avda. de Irún, s/n
Teléf.: 91 674 00 14 - Fax: 91 674 03 23
28830 San Fernando de Henares

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "COSLADA"

Plaza Mayor, 35
Teléf.: 91 627 82 00 - Fax: 91 627 83 78
28820 Costada

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "ALCALÁ DE HENARES"

Plaza de Cervantes, 12
Teléf.: 91 880 33 00- Fax: 91 887 96 17
28804 Alcalá de Henares

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD "ESTE DE MADRID"

C/ El Moral, 29
Teléfs.: 91 873 33 38 - 91 873 34 14 - Fax: 91 873 35 96
28510 Campo Real

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "TORRES DE LA ALAMEDA"
C/ Mayor, 52
Teléf. y Fax: 91 886 82 59
28813 Torres de la Alameda

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "ARANJUEZ"
C/ Primero de Mayo, s/n
Teléf.: 91 892 15 46 - Fax: 91 892 15 76
28300 Aranjuez

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD "LAS VEGAS"
Avda. del Generalísimo, 24 - 2º
Teléf.: 91 893 50 51 - Fax: 91 893 51 97
28370 Chinchón

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES MANCOMUNIDAD "MISECAM"
C/ Luis de Requesens, 2
Teléf.: 91 874 48 41 - Fax: 91 874 47 31
28590 Villarejo de Salvanés

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "VALDEMORO"
C/ Eloy López de Lerena, 20
Teléf.: 91 809 96 39 - Fax: 91 895 38 38
28340 Valdemoro

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "ARGANDA DEL REY"
C/ Virgen del Pilar, 1
Teléf.: 91 870 07 44 - Fax: 91 875 72 17
28500 Arganda del Rey

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "RIVAS VACIAMADRID"
C/ Las Acacias, 122
Teléf.: 91 666 60 49 - Fax: 91 666 81 15
28529 Rivas Vaciamadrid

• **ÁREA 5 (MADRID CAPITAL)**

01 – CENTRO

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "PUERTA DE TOLEDO"
C/ La Paloma, 39
Teléf.: 91 588 50 67 - Fax: 91 588 50 70
28005 Madrid

02 – ARGANZUELA

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "CASA DEL RELOJ"
Paseo de la Chopera, 10
Teléf.: 91 588 62 65 - Fax: 91 588 62 15
28045 Madrid

03 – RETIRO

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "RETIRO"
C/ José Martínez de Velasco, 22
Teléf.: 91 557 13 00 - Fax: 91 557 13 18
28007 Madrid

04 – SALAMANCA

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "GUINDALERA"
C/ Pilar de Zaragoza, 28
Teléf.: 91 713 07 01 - Fax: 91 713 07 16
28028 Madrid

05 – CHAMARTÍN

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "SANTA HORTENSIA"
C/ Santa Hortensia, 15
Teléf.: 91 510 68 50 - Fax: 91 510 68 53
28002 Madrid

06 – TETUÁN

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "MARÍA ZAYAS"
Travesía de María Zayas s/n
Teléf.: 91 449 21 40 - Fax: 91 449 21 43
28039 Madrid

07 – CHAMBERÍ

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "GALILEO"

C/ Luchana, 23

Teléf.: 91 591 51 22 - Fax: 91 593 42 13

28015 Madrid

08 – FUENCARRAL-EL PARDO

CENTRO BÁSICO DE SERVICIOS SOCIALES "FUENCARRAL"

C/ Badalona, 122

Teléf.: 91 735 55 10 - Fax: 91 735 14 98

29034 Madrid

09 – MONCLOA

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "DEHESA DE LA VILLA"

C/ Antonio Machado, 22

Teléf.: 91 376 87 72 - Fax: 91 373 52 49

28035 Madrid

10 – LATINA

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "GALLUR"

C/ Gallur, s/n

Teléf.: 91 422 03 40 - Fax: 91 422 03 44

28047 Madrid

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "LOS YEBENES"

C/ Los Yebenes, 241, bis

Teléf.: 91 719 65 00

28047 Madrid

11 – CARABANCHEL

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "CARABANCHEL"

C/ Monseñor Óscar Romero, 42

Teléf.: 91 360 29 81 - Fax: 91 360 29 83

28025 Madrid

12 – USERA

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "SAN FILIBERTO"

C/ San Filiberto, 7

Teléf.: 91 565 60 20 - Fax: 91 565 60 38

28026 Madrid

13 - PUENTE VALLECAS

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "SAN DIEGO"

C/ Javier de Miguel, 10

Teléfs.: 91 757 19 00 - 91 757 13 14 - Fax: 91 757 19 15

28018 Madrid

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "ENTREVÍAS"

C/ Yuste, 8

Teléf.: 91 507 92 70 - Fax: 91 507 92 83

28018 Madrid

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "PABLO NERUDA"

C/ Gerardo Diego, 8 - Esq. a Extremeños

Teléf.: 91 380 68 40 - Fax: 91 380 68 47

28038 Madrid

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "RAMÓN PÉREZ DE AYALA"

C/ Ramón Pérez de Ayala, s/n - Esq. a C/ de las Marismas

Teléf.: 91 502 19 11 - Fax: 91 502 19 13

28038 Madrid

14 – MORATALAZ

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "FUENTE CARRANTONA"

C/ Fuente Carrantona, 8

Teléf.: 91 588 74 62 - Fax: 91 588 74 65

28030 Madrid

15 - CIUDAD LINEAL

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "LUIS VIVES"

C/ Hermanos García Noblejas, 160

Teléf.: 91 440 23 60 - Fax: 91 440 23 76

28037 Madrid

16 – HORTALEZA

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "CONCEPCIÓN ARENAL"

C/ Javier del Quinto, 8

Teléf.: 91 382 15 63 - Fax: 91 382 15 74

28043 Madrid

17 – VILLAVERDE

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "VILLALONSO"

C/ Villalonso, 12

Teléf.: 91 588 89 33 - Fax: 91 710 03 75

28021 Madrid

18 - VILLA DE VALLECAS

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "VILLA DE VALLECAS"

C/ Peña Veiga, s/n

Teléf.: 91 380 79 40 - Fax: 91 778 97 01

28031 Madrid

19 - VICÁLVARO

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "VICÁLVARO"

Avenida Real, 36

Teléf.: 91 775 31 50 - Fax: 91 775 31 54

28032 Madrid

20 - SAN BLAS

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "SAN BLAS"

C/ Torre Arias, 2

Teléf.: 91 371 73 84 - Fax: 91 741 28 54

28022 Madrid

21 – BARAJAS

CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES "TERESA DE CALCUTA"

Plaza del Navío, 4

Teléf.: 91 329 59 20 - Fax: 91 329 18 91

28042 Madrid

Para ampliar esta información y actualizar la red básica de Servicios Sociales se puede consultar en www.madrid.org, la Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

ANEXO IV: Otros recursos

❖ Seguro Escolar

La normativa reguladora del Seguro Escolar se encuentra recogida en la Ley de 17 de julio de 1953, en la Orden de 11 de agosto de 1953 que aprueba los Estatutos del Seguro Escolar y en las distintas Órdenes Ministeriales que desarrollan las prestaciones contenidas en el mismo.

1. BENEFICIARIOS

1.1. Por razón de nacionalidad

La Ley de 17 de julio de 1953 estableció el Seguro Escolar con carácter obligatorio para todos los estudiantes españoles que reúnan las condiciones que reglamentariamente se establezcan (Orden 11 – 08 – 53, art. 2). Así, están incluidos en el ámbito de cobertura de dicho seguro:

- Los estudiantes nacionales de todos los países pertenecientes a la Unión Europea, así como los integrados en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo (Islandia, Liechtenstein y Noruega) (Reglamento -CE- 307/1999).
- Los refugiados y apátridas que residan en el territorio de los países anteriores.
- Todos los estudiantes extranjeros residentes, en las mismas condiciones que los españoles, siempre que cursen los citados estudios en España (Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, art. 14).

1.2. Por razón de estudios

Quedan incluidos en el Seguro Escolar, entre otros, los alumnos que cursen en España los siguientes estudios oficiales:

- Tercero y cuarto de E.S.O.
- Bachillerato.
- Programas de Garantía Social.
- Formación Profesional: ciclos formativos de grado medio o superior.
- Educación Especial: Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta.
- Alumnos de Centros integrados.
- Estudios de grado superior en Conservatorios de Música y Danza.
- Segundo curso de Educación Secundaria de Personas Adultas (tercer tramo).

- Estudios Universitarios: de grado medio, de grado superior, doctorado y Proyecto Fin de Carrera (sólo durante el curso en que se matriculen).

1.3. Por razón de edad

De acuerdo con lo establecido en la Ley de 17 de julio de 1953, la edad límite para la aplicación del Seguro Escolar será de 28 años, si bien el Seguro Escolar cubrirá todo el año escolar en el que el estudiante cumpla dicha edad.

2. ÁMBITO TERRITORIAL DE LA COBERTURA DEL SEGURO ESCOLAR

El Seguro Escolar protege a los estudiantes incluidos en su ámbito de aplicación de todas aquellas contingencias expresamente reconocidas, siempre y cuando los gastos sanitarios ocasionados se produzcan dentro del territorio nacional, de acuerdo con el principio de territorialidad recogido en la Ley General de la Seguridad Social.

3. COBERTURA DEL SEGURO ESCOLAR EN NEUROPSIQUIATRÍA

3.1. Prestaciones

Entre las prestaciones que oferta el Seguro Escolar se encuentra la Neuropsiquiatría.

3.2. Trámites para solicitar la prestación del seguro escolar

La solicitud debe hacerse antes de iniciarse el tratamiento. En casos de internamientos de urgencia, existen tres meses de plazo tras la hospitalización.

El trámite es el siguiente:

- Cumplimentar un formulario de solicitud que se recoge en las Agencias de la Seguridad Social.
- Adjuntar al formulario la siguiente documentación:
 - Certificado médico oficial en el que conste el diagnóstico según las clasificaciones internacionales (CIE10, DSM III-R), el tratamiento indicado y el tiempo estimado para la curación.

- Justificante de pago de las tasas del Seguro Escolar del curso actual y del anterior.
- D.N.I. / N.I.E.

3.3. Centros Sanitarios

El Seguro Escolar facilitará las prestaciones de asistencia sanitaria señaladas a través de los centros concertados y autorizados por la Dirección General del I.N.S.S. No obstante, el asegurado puede optar por cualquier otro centro o médico no concertado; en este caso, el Seguro Escolar abonará las cantidades previstas en sus baremos para cada modalidad de tratamiento, quedando el resto a cargo del asegurado. En el ámbito psiquiátrico, los conciertos se centran principalmente con psiquiatras y hospitales de día.

Para ampliar esta información y conocer los centros hospitalarios y especialistas concertados se puede llamar al Instituto de la Seguridad Social, ubicado en C/ Velázquez 157, 2ª planta, Teléf.: 91. 562 55 93, así como consultar en www.seg_social.es

❖ Planes comarcales o locales de mejora y extensión de los servicios educativos para centros docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria

La Orden 5882/2001, de 11 de diciembre, de la Consejería de Educación (B.O.C.M. de 21 de diciembre) tiene como finalidad establecer las normas reguladoras para la suscripción de convenios de colaboración entre la Consejería de Educación y los Ayuntamientos de la Región para la realización de Planes Comarcales o Locales de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos para centros docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria.

1. DEFINICIÓN

Son programas, actuaciones y actividades que, elaborados y presentados por los Ayuntamientos de la región, incluyen el desarrollo de actividades de carácter extraescolar y de extensión de la atención educativa del alumnado en horario y períodos no lectivos.

2. OBJETIVOS

- Facilitar la participación y el compromiso de las Administraciones Públicas, los centros educativos y distintas organizaciones que integran la vida escolar en la mejora y extensión de los servicios educativos.
- Garantizar el carácter de la educación como servicio público capaz de compensar o reequilibrar las desigualdades existentes en el seno de la sociedad.
- Potenciar aquellas estructuras curriculares y organizativas de los centros que aseguren la calidad educativa de las actividades que se realicen y experimentar nuevas estructuras de coordinación tanto en cada centro como en la zona o sector.
- Integrar las actividades organizadas por las Asociaciones de Madres y Padres legalmente constituidas y por otras entidades del entorno próximo, dentro de un plan global y equilibrado, con el resto de actividades lectivas, complementarias y de extensión educativa.
- Incorporar la iniciativa educativa de los Ayuntamientos, recogiendo su experiencia y garantizando, con ello, la calidad de la oferta de actividades de extensión educativa.
- Relacionar las actividades de extensión educativa con las necesidades del alumnado a través del consejo orientador del Tutor o Tutora.
- Extender la atención socioeducativa al alumnado en horario y períodos no lectivos.

3. ACTUACIONES

- Actividades desarrolladas específicamente en centros de Educación Infantil, Primaria, Especial o de Educación Secundaria dirigidas al alumnado de los propios centros.
- Actividades llevadas a cabo específicamente en centros de Educación Infantil, Primaria, Especial o de Educación Secundaria dirigidas al alumnado de los distintos centros comprendidos en una zona.
- Otras actividades desarrolladas en instalaciones situadas fuera de los centros educativos: bibliotecas, instalaciones deportivas, centros culturales, aulas de la naturaleza, etc., dirigidas a todos los alumnos.

4. REQUISITOS

Las actuaciones que se acaban de señalar deben reunir los siguientes requisitos:

- Realizarse fuera del horario lectivo de los centros.
- Tener carácter voluntario para el alumnado.

- No estar integradas en el proceso de evaluación del alumnado.
- Carecer de carácter lucrativo.
- No formar parte de la formación incluida en el currículo de las etapas.

5. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS PROPUESTAS PRESENTADAS

Dentro de los criterios de selección establecidos en el artículo sexto de la Orden citada, se van a destacar dos (c y d) por su especial conexión con esta publicación:

- Implicación de centros educativos que escolaricen minorías étnicas o culturales y alumnado que presente necesidades educativas especiales asociadas a situaciones socioculturales desfavorecidas o derivadas de discapacidades y **trastornos de la conducta**.
- Inclusión de medidas específicas para propiciar la participación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Para asesoramiento técnico y ampliación de esta información, se puede contactar con la Dirección General de Centros Docentes y el Servicio de la Unidad de Programas Educativos de las Direcciones de Área Territorial de la Comunidad de Madrid.

❖ **Convivir es Vivir: programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar**

La Resolución de 25 de agosto de 2005, de la Viceconsejera de Educación, (B.O.C.M. de 15 de septiembre) establece el procedimiento para la participación de los centros escolares de la Comunidad de Madrid en el Programa "Convivir es Vivir" para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia.

1. DEFINICIÓN

Es un programa educativo interinstitucional, abierto y preventivo para el desarrollo y mejora de la convivencia, así como la prevención de la violencia escolar.

2. OBJETIVOS

- Mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos y en su entorno próximo mediante la coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos.

- Fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar.
- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los posibles conflictos que puedan surgir en los centros relacionados con el deterioro de la convivencia.

3. DESTINATARIOS

Centros educativos sostenidos con fondos públicos que escolaricen alumnado de Educación Infantil (tres-seis años), Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Programas de Garantía Social y Ciclos Formativos del ámbito territorial de la Comunidad de Madrid.

4. MODALIDADES

- Modalidad I:

El objetivo de esta modalidad es que los centros, con el compromiso de elaborar, desarrollar e implantar el Programa a lo largo de dos cursos escolares (2005-2006 y 2006-2007), elaboren un Plan Interno de Actuación (P.I.A.) que actúe como instrumento que posibilite la consecución de los objetivos del programa.

- Modalidad II:

Esta modalidad tiene como objetivo el que los centros puedan llevar a cabo distintas actuaciones, relacionadas con las líneas del Programa a lo largo de un curso escolar (2005-2006), y con una doble dimensión:

- De un lado, la posibilidad de que los centros escolares elaboren un Proyecto de actuaciones siempre relacionadas con las líneas y objetivos del Programa "Convivir es vivir" y que por su naturaleza y carácter supongan un primer nivel de iniciación.
- De otra parte, incluye aquellos centros seleccionados con anterioridad a la última convocatoria publicada en el año 2004 que tengan como objetivo la profundización en algunas de las líneas prioritarias del programa.

- Modalidad III:

Esta modalidad tiene como objetivo facilitar la sensibilización y la primera toma de contacto de los centros educativos con el programa "Convivir es vivir". Los centros en su conjunto o mediante la iniciativa de profesores, u otros agentes de la

Comunidad Educativa, podrán solicitar incorporarse a esta modalidad a lo largo del curso 2005-2006, pudiendo incluir, entre otras iniciativas: la realización, en cualquier momento del curso escolar, de actividades puntuales en torno al Programa "Convivir es vivir" y sus objetivos en los centros; la participación y presencia en los centros de los organismos e instituciones que participan en el Programa "Convivir es vivir"; la asistencia a actividades realizadas fuera del centro; la realización de actividades de formación en esta materia, así como la posibilidad de acogerse a posibles recursos que desde la Comunidad de Madrid se oferten a los centros conforme a convocatorias específicas.

5. RECURSOS

- **Formación, apoyo y asesoramiento.**
Los Centros de Apoyo al Profesorado facilitarán a los centros seleccionados el desarrollo de diferentes actividades de formación, en función de la modalidad elegida, así como apoyo y asesoramiento.
- **Actividades de ocio y tiempo libre en horario no lectivo.**
- **Actividades de intercambio y presentación de experiencias.**
- **Apoyo documental y técnico.**
- **Colaboración de los Consejos Escolares.**
- **Designación y liberación horaria del coordinador del Programa "Convivir es vivir".**
- **Participación de familias.**

Para ampliar esta información se puede llamar al Servicio de la Unidad de Programas Educativos de las Direcciones de Área Territorial.

❖ Educar en la Diversidad: programa de actividades de ocio y tiempo libre

La Orden 464/2003, de 29 de enero, de la Consejería de Educación (B.O.C.M. de 21 de febrero) aprueba la puesta en marcha y establece las bases generales para la participación en el programa "Educar en la diversidad".

1. OBJETIVOS

Realizar en períodos vacacionales actividades de ocio y tiempo libre que favorezcan la incorporación e integración social de todos los colectivos y que potencien valores de respeto, solidaridad y tolerancia entre la población, fomentando la participación de los diferentes sectores de la comunidad.

2. DESTINATARIOS

Niños y adolescentes entre 8 y 16 años de edad, escolarizados en centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid.

3. SOLICITUDES

Los centros educativos realizarán las solicitudes de plazas, de acuerdo con las condiciones específicas de cada convocatoria singular y se encargarán de todos los aspectos relativos a la información e inscripción del alumnado que desee participar en el programa.

4. SELECCIÓN DE SOLICITUDES

Para la selección de solicitudes deberá contemplarse la participación, en el porcentaje que se exprese en cada convocatoria singular, del alumnado que se encuentre en cualquiera de las situaciones siguientes:

- a) Minorías étnicas o en situación de desventaja social y cultural de la que se deriven problemas en su socialización.
- b) Dificultades de inserción educativa derivadas de situaciones de abandono familiar u otras situaciones de marginación.
- c) Riesgo de abandono del sistema educativo.
- d) Alumnado integrado en los diferentes programas de apoyo con necesidades educativas especiales y cuya conveniencia de participación sea avalada por los diferentes servicios de orientación psicopedagógica del centro respectivo.

La Dirección General de Juventud es la encargada de gestionar el programa, en cuanto a recursos personales, materiales, transporte, alojamiento, seguros y actividades, los cuales tendrán carácter gratuito para los alumnos que participen.

❖ **Programas de prevención y control del absentismo escolar del alumnado de centros docentes sostenidos con fondos públicos**

El primer Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid se firmó el 19 de enero de 1999 con las diferentes organizaciones sociales representativas del sector. Este Acuerdo contempla la atención preferente a los Planes Regionales de Educación Compensatoria. Destaca como uno de los criterios que se deben tener en cuenta en relación con la organización y planificación

escolar: la "necesidad del seguimiento de la escolarización del alumnado en situación de desventaja social a través de los Consejos Escolares municipales o de distrito."

El 16 de noviembre de 2001, la Asamblea de Madrid aprobó por unanimidad el **Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid**. Uno de sus objetivos es "Elaborar un Programa marco de seguimiento escolar que se incluya en el Pacto Local y posibilite su concreción y puesta en marcha a nivel municipal". Entre las actuaciones previstas para el desarrollo de este objetivo figura la "puesta en marcha de Comisiones de seguimiento y prevención del absentismo escolar de ámbito municipal/distrital, en colaboración con la Administración local y con incorporación de otras instituciones públicas y de entidades sociales, con definición de procedimientos de trabajo en los centros y servicios educativos".

La Orden 253/2001, de 26 de enero, de la Consejería de Educación, (B.O.C.M. de 22 de febrero) establece las condiciones y módulos económicos para la suscripción de convenios de colaboración entre la Consejería de Educación y las Corporaciones Locales de la Comunidad de Madrid para el desarrollo de medidas de acción positiva orientadas a apoyar la permanencia en el sistema educativo del alumnado en edad de escolarización obligatoria.

La Orden 3891/2005, de 28 de julio, de la Consejería de Educación, (B.O.C.M. de 5 de septiembre) establece los módulos económicos de financiación aplicables a los convenios de colaboración suscritos entre la Comunidad de Madrid y las Corporaciones Locales, para el desarrollo de programas de prevención y control de absentismo escolar del alumnado de centros docentes sostenidos con fondos públicos durante el año 2006.

1. OBJETIVOS

- Establecer la colaboración entre las instituciones firmantes para prevenir y controlar el absentismo escolar.
- Cada convenio contendrá un Programa Marco de Prevención y Control del Absentismo Escolar (objetivos y líneas de actuación prioritarios) y se establecerá un Plan Anual de Actuación (objetivos y líneas de actuación para cada curso escolar) que deberá ser aprobado por la comisión de seguimiento.

2. DESTINATARIOS

Los Ayuntamientos en los que exista alumnado escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos, de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, así como, por su carácter preventivo, de Educación Infantil.

3. COMISIONES DE SEGUIMIENTO

Las actuaciones que se convengan en cada convenio serán coordinadas y supervisadas por una comisión de seguimiento que estarán formadas por representantes de cada una de las partes firmantes y de las asociaciones de padres y madres del municipio legalmente constituidas. Asimismo, podrán contar con representación de los agentes sociales y otras organizaciones que ambas partes estimen procedente.

La Comisión se reunirá trimestralmente con carácter ordinario. Con carácter extraordinario podrá reunirse cuantas veces sea necesario, a demanda de cualquiera de las partes.

4. COMISIÓN TÉCNICA DE ABSENTISMO ESCOLAR

En cada Municipio/Distrito Municipal se establecerá esta Comisión, que dispondrá de autonomía suficiente para determinar aspectos de organización y funcionamiento internos (frecuencia de reuniones, sede...). En todo caso, será necesaria una reunión trimestral, con objeto de tener un conocimiento real y periódico de la situación en la zona, remitiendo un informe del análisis y valoración de dicha situación a la Comisión de Seguimiento del Convenio.

Para mayor información se puede llamar a la Dirección General de Promoción Educativa.

❖ **Convenio de colaboración establecido entre la Consejería de Educación y la FUNDACIÓN ANAR (ayuda a niños y adolescentes en riesgo) para el desarrollo de acciones formativas dirigidas a madres y padres de alumnos de centros públicos**

1. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACCIONES FORMATIVAS DIRIGIDAS A MADRES Y PADRES DE ALUMNOS DE CENTROS PÚBLICOS

Los **destinatarios** son madres y padres de alumnos de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria.

Los **contenidos** de las acciones formativas que, a continuación se relacionan, se dirigen hacia la prevención y atención a situaciones de riesgo en la infancia y adolescencia. Los centros pueden completar dicho listado con propuestas propias:

- **Dificultades de relación entre padres e hijos.**

- **Violencia entre iguales.**
- **Trastornos en la alimentación (Anorexia y Bulimia).**
- **Adicción a las Nuevas Tecnologías en la infancia y la adolescencia.**
- **Trastornos de conducta.**
- **Educación en el buen trato.**
- **Sexualidad.**
- **Prevención del consumo de drogas.**
- **Normas y límites.**
- **La adolescencia: una época de cambios y transformaciones.**

Las **fechas previstas** para la realización de las actividades corresponden al primer trimestre del curso escolar 2005/2006.



BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- AA.VV. (2000): *Planificación terapéutica de los trastornos psiquiátricos del niño y del adolescente*. Madrid: SmithKline Beecham.
- ADIMA (1993): *Guía de atención al maltrato infantil en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, Dirección General de Atención al niño.
- AJURIAGUERRA, J. (1996): *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995): *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- ALBOR-COHS (1999): *Avancemos. Programa de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes*. Madrid: Albor-Cohs.
- ALVÁREZ HERNÁNDEZ, J. (1999): *Habilidades sociales*. Tomos I y II. Málaga: Aljibe.
- CABALLO, V. E. (1993): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- CAPAFOONS, A. y SILVA, F. (1986): *Cuestionario de auto-control infantil y adolescente (CACIA)*. Madrid: TEA.
- CARRASCOSA, M^a J. y MARTÍNEZ MUT, B. (1998): *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid: Escuela Española.
- CASANOVA, M^a A. (1991): *La sociometría en el aula*. Madrid: La Muralla.
- CASTANEDO, C. (1997): *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Cap.: 6. "Alumnos con trastornos emocionales y con trastornos de conducta". Madrid: CCS.
- (1998): "Los alumnos con problemas emocionales y conductuales". En: *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e intervención*. Madrid: CCS.
- CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1996): *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA (2000): *Comportamiento desadaptado y respuesta educativa en Secundaria. Propuestas para la reflexión y la acción*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- CEREZO RAMÍREZ, F. (1997,1998, 1999): *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de Intervención*. Madrid: Pirámide.
- CEREZO, M^a A. (1995): "El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar". En: *Revista Infancia y Aprendizaje*, 71, 135-138.
- (2000): *Evaluación de la agresividad entre escolares (BULL-S)*. Madrid: Albor-Cohs.

- CRUZ, M^a V. de la y CORDERO, A. (1981): *Cuestionario de adaptación para adolescentes (IAC)*. Madrid: TEA.
- CYRULNIK, B. (2002): *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995): "Escala de evaluación de la adaptación del niño y de adolescentes por parte del profesor". En: DÍAZ-AGUADO, M^a J. [et al.]: *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Cuaderno 6. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- . (1996): *Programas de Educación para la Tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: INJUVE.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; MARTÍN SEOANE, G. (2002): *Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en Centros de Menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- EQUIPO METRA (coord.) (2003): *Análisis Interdisciplinar de los Menores con Transtornos Psíquicos*. Madrid: Ediciones Universidad Pontificia de Comillas.
- FARRÉ, A. y NARBONA, J. (1997): "Escala de Connors en la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad: nuevo estudio factorial en niños españoles". En: *Revista de Neurología*, 25, 200-204.
- . (2000): *Escalas para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (EDAH)*. Madrid: TEA.
- FERNÁNDEZ, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FRYDENBERG, E. y LEWIS, R. (1996): *Escalas de afrontamiento para adolescentes (Manual ACS)*. Madrid: TEA.
- GARCÍA PÉREZ, E. M. y MAGAZ LAGO, A. (1999): *Escala Magallanes de problemas de ansiedad (EPANS)*. Madrid: Albor-Cohs.
- . (2000): *Escala de Áreas de Conductas Problema (EACP)*. Madrid: Albor-Cohs.
- GARGALLO, B. (1997): *Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad (PIAAR-R)*. Madrid: TEA.
- GILLIS, J.S. (1989) : *Cuestionario de ansiedad infantil (CAS)*. Madrid: TEA.
- GISMERO, E. (2000): *Escala de habilidades sociales (EHS)*. Madrid: TEA.
- GOLDSTEIN, A. [et al.] (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- GOODMAN, R. (1997): "The strenghts and difficulties questionnaire; a research note". En: *Journal of child psychology and psychiatry*, 38, 581-85.
- HERNÁNDEZ, P. (1987): *Test evaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI)*. Madrid: TEA.
- LEBOVICI, S. [et al.] (1990): *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- MARCHESI, Á.; COLL, C.; PALACIOS, J. (comp.) (1990,1999): *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. (2004): "Que será de nosotros los malos alumnos". Madrid: Alianza.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, E. (2000): *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Programa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales*. Madrid: CEPE.
- MARTÍNEZ FRANCÉS, M^a D. y GARRIDO, V. (1994): "Un programa de habilidades sociales para la prevención de la desadaptación en la escuela". En: *Bordón*, 46 (2), 201-208.
- MARTÍNEZ PAMPLIEGA, A. y MARROQUÍN, M. (1997): *Programa Deusto 14-16. I Desarrollo de habilidades sociales*. Bilbao: Mensajero.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997): *Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la CM*. Madrid: MEC / Obra Social de Caja Madrid, 2^o ed.
- MIRANDA, A. [et al.] (1999): *Intervención en el aula: un programa de formación para profesores*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- MIRANDA, C.A. y SANTAMARÍA, M.M. (1986): *Hiperactividad y dificultades de aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- MONJAS, M^a I. (2000): *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- . (1994): "Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar". En VERDUGO, M.A. (dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- MORALEDA, M.; GONZÁLEZ GALÁN, A.; GARCÍA GALLO, J. (1998): *Actitudes y estrategias cognitivas sociales (AECS)*. Madrid: TEA.
- MORENO GARCÍA, I. (2002): *Terapia de conducta en la infancia. Guía de Intervención*. Madrid: Pirámide.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (1992): "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa". En: *Revista iberoamericana de educación*, 18.
- MUSITU, G., y GARCÍA, F. (1999): *AF-5*. Madrid: TEA.
- MUSITU, G.; GARCÍA, F.; GUTIÉRREZ, M. (1995): *AFA*. Madrid: TEA.
- NAVARRO, A. M. [et al.] (1993): "Escala de Problemas de Conducta". En: SILVA, F. y MARTORELL, M.C. (ed.). *Evaluación de la personalidad infantil y juvenil*. Madrid: Mepsa.
- OLIVARES RODRÍGUEZ, J. y MÉNDEZ CARRILLO, F.X. (1999): *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1992): *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Mentor.

- ORJALES VILLAR, I. (2001): *Déficit de Atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- ORJALES VILLAR, I. y POLAINO LORENTE, A. (2001): *Programas de Intervención Cognitivo-Conductual para niños con Déficit de Atención con Hiperactividad*. Madrid: CEPE.
- PALACIOS, J.; MORENO, C.; JIMÉNEZ, J. (1995): "El maltrato infantil: concepto, tipos, etiología". En: *Infancia y Aprendizaje*, 71.
- PÉREZ PÉREZ, C. (1996): "La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas". En: *Revista de Educación*, 310, 361-378.
- PIZARRO DE ZULLIGER, B. (2003): *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.
- RODRÍGUEZ SACRISTÁN, J. y CABALLERO ANDALUZ, R. (1999): "Prevención de los trastornos de conducta en la infancia y adolescencia". En: *Trastornos por abuso sexual en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Alertes.
- ROMÁN, J. M^a. y GALLEGO RICO, S. (1994): *Escala de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- SAN ROMÁN, P. [et al.] (2002): "Impacto del riesgo psicosocial en los bebés: un estudio longitudinal". En: *Revista Psiquiatría.com*. Vol. 6, 5.
- SERRANO PINTADO, I. (1996, 1997, 1998): *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.
- SILVA, C.; SILVA, F.; MERITA, M. (1999): "El inventario de conducta prosocial". En: SILVA, F. (coord.): *Avances en evaluación psicológica*. Valencia: Promolibro.
- SILVA, F. y MARTORELL, M.C. (1989): *Batería de socialización (BAS)*. Madrid: TEA.
- TALBOTT, J.A. [et al.] (1997): *Tratado de psiquiatría*. Barcelona: Áncora.
- TORREGO, J.C. (coord.) (2001): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual de formación para mediadores*. Madrid: Narcea.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1997): *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Alcoy: Marfil.
- VILLEGAS, F. (1998): "Un programa para trabajar las normas en el aula". (Documento inédito entregado en el curso sobre resolución de conflictos de convivencia en el IES Alarnes).
- WILLIS, D.; SWANSON, M.; WALKER, E. (1986): "Factores etiológicos de la psicopatología infantil". En: OLLENDICK, Th. H. y HERSEN, M.: *Psicopatología Infantil*. Barcelona: Martínez Roca.

TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Plan Regional de Compensación Educativa
- Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2000-2001
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2002-2003
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2003-2004
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2004-2005
- Atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos educativos 2005-2006
- Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital
- Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región
- Botiquín de Plástica
- Superdotación y adolescencia
- Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I “Enséñame a cuidarme”
- Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II “Enséñame a colaborar en casa”
- Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III “Enséñame a moverme por el mundo”
- Actas del Seminario: “Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad”
- La percepción de los jóvenes ante la discapacidad
- Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual
- Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil
- Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid
- Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria
- Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria
- La enseñanza del español como segunda lengua a través de *Marinero en Tierra*
- Mujer y sobredotación: intervención escolar
- Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos
- Lectura y escritura en contextos de diversidad
- La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua
- Relaciones de género en psicología y educación
- Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda lengua (CD-ROM)
- Juego y educación
- Arteterapia y educación
- Cómo superar una crisis
- Aulas de Enlacc. Orientaciones metodológicas y para la evaluación
- Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad
- Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda lengua I y II (CD-ROM)
- Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: MADRID EN EL MUNDO

La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa
Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños
Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura creativas
Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos. Madrid: encrucijada de culturas (CD-ROM)
Acto de presentación del Programa “Madrid: encrucijada de culturas” (Recopilación multimedia y 3 CD-ROM)
¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión
Proyectos y poemas. Madrid: encrucijada de culturas (DVD-ROM)
Vivir loco y morir cuerdo. El Quijote como recurso didáctico (CD-ROM)
La creatividad de la mirada

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 1999-2000
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2000-2001
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2001-2002
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2002-2003
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2003-2004
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2004-2005
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2005-2006
II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas
III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI
IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos
V Escuela de Verano. La educación de personas adultas: entre lo global y lo local
VI Escuela de Verano. Ciudadanía europea y educación de personas adultas
Alpha Signo Lavoro. Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional
De las transferencias educativas a la ley de calidad de la educación. La educación de las personas adultas en la Comunidad de Madrid
Guía del alumno. Tecnologías de la información
Propuesta para la Orientación en los centros de educación de personas adultas

TALLERES OPERATIVOS

Taller de geriatría
Taller de vidrieras
Taller de joyería
Taller de cocina
Taller de restauración de muebles
Taller de patronaje y confección
Taller de auxiliar de ayuda a domicilio
Taller de monitor en actividades deportivas
Taller de peluquería
Taller de fontanería

REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

- Nº 7. Contiene el monográfico: Talleres ocupacionales y operativos
- Nº 8. Contiene el monográfico: Educación y centros penitenciarios
- Nº 9. Contiene el monográfico: Educación e inmigrantes adultos
- Nº 10. Contiene el monográfico: La orientación académico-laboral en Educación de Personas Adultas
- Nº 11. Contiene el monográfico: Las enseñanzas abiertas en la Educación de Personas Adultas
- Nº 12. Contiene el monográfico: La lectura y la escritura en la Educación de Personas Adultas
- Nº 13. Contiene el monográfico: El aprendizaje en la edad adulta
- Nº 14. Contiene el monográfico: Proyectos europeos y EPA
- Nº 15. Contiene el monográfico: La mujer y la Educación de Personas Adultas
- Nº 16. Contiene el monográfico: La Educación a Distancia en la EPA
- Nº 17. Contiene el monográfico: Educación para la Salud
- Nº 18. Contiene el monográfico: Perfiles del alumnado participante en la EPA
- Nº 19. Contiene el monográfico: Las Revistas de EPA
- Nº 20. Contiene el monográfico: Educación Básica: tramo de Secundaria
- Nº 21. Contiene el monográfico: Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la EPA
- Nº 22. Contiene el monográfico: Organización de los centros de EPA

OBRAS EN COEDICIÓN

- Jornadas de formación Inicial del profesorado. Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo. Diciembre, 2000 (en coedición con la FMM)
- Proceso Evaluativo en los Programas de Garantía Social, modalidad de Formación y Empleo. Septiembre, 2003 (en coedición con la FMM)
- Vídeo: La Garantía social en los ayuntamientos. 1ª exposición madrileña (en coedición con la FMM)
- Influencia de la Cultura Islámica en la Española a través de la ciudad de Córdoba. Actividades de Apoyo a los Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo (en coedición con la FMM)
- Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Alumnos superdotados: experiencias educativas (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Números 1, 2, 3, 4 y 5 de la revista *De todo un poco* (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- El valor de ser superdotado (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria (en coedición con el CIDE)
- La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas (en coedición con el CIDE)

ISBN 84-451-2555-9



9 788445 125557

El presente libro surge con la intención de dotar, tanto a las familias como al profesorado de los centros de Infantil y Primaria y de los institutos de Educación Secundaria, de protocolos de intervención y herramientas con los que atender a aquel alumnado que presenta trastornos de personalidad o conducta.

Tras un primer capítulo, en el que se definen los grupos de estudiantes susceptibles de intervención, el libro se centra en los procesos de evaluación de los problemas y trastornos de conducta, abordando incluso la posible derivación a los servicios de Salud Mental en determinados casos. Tras esto, los autores plantean una serie de actuaciones que el profesorado puede llevar a cabo, de acuerdo con los distintos niveles de concreción del currículo, para dar una respuesta adecuada a este colectivo.

Como cierre, se incorporan diferentes anexos que recogen el marco normativo correspondiente, instrumentos de evaluación que pueden facilitar la intervención de los orientadores, así como información sobre diversos recursos educativos, sociales y sanitarios que pueden resultar de interés para los distintos profesionales que actúan con este alumnado.



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa