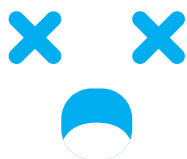




materiales de apoyo a la acción educativa
Orientación Educativa



EDUCACIÓN PARA LA GESTIÓN DE LA CONDUCTA DEL ALUMNADO



Orientaciones para el profesorado de
educación infantil y etapas de
educación obligatoria

Pautas, procedimientos y actuaciones
preventivas



GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Unión Europea
Fondo Social Europeo
"El FSE invierte en futuro"





EDUCACIÓN PARA LA GESTIÓN DE LA CONDUCTA DEL ALUMNADO

Orientaciones para el profesorado de
educación infantil y etapas de
educación obligatoria

Pautas, procedimientos y actuaciones
preventivas

Título: Educación para la gestión de la conducta del alumnado. Orientaciones para el profesorado de educación infantil y etapas de educación obligatoria. Pautas, procedimientos y actuaciones preventivas.

Autoría: Servicio de Equidad Educativa.

Colección: Materiales de apoyo a la acción educativa.

Serie: Orientación Educativa.

Edita: Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Promueve: Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Diseño gráfico e impresión: González Tejo.

Depósito Legal: AS-02590-2019

Copyright: 2019 Consejería de Educación del Principado de Asturias.

La reproducción de fragmentos de las obras escritas que se emplean en los diferentes documentos de esta publicación se acogen a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/1.996, de 12 de abril, modificado por la Ley 23/2006, de 7 de julio, «Cita e ilustración de la enseñanza », puesto que «se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan solamente con fines docentes».

Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro, y se distribuye gratuitamente a los centros educativos del Principado de Asturias.

Queda prohibida la venta de este material a terceros, así como la reproducción total o parcial de sus contenidos sin autorización expresa de los autores y las autoras del Copyright.

Todos los derechos reservados.

ÍNDICE

1. Introducción 7

2. Postulados básicos referentes a la gestión de la conducta.....9

3. Orientaciones para la gestión de la respuesta educativa..... 12

 3.1. Anticipar el significado y la naturaleza de la pérdida de control..... 12

 3.2. Anticipar las consecuencias cuando se produzca una situación de
 conflicto derivada de la pérdida de control..... 15

4. Bibliografía.....17





1. Introducción

“Aprender a vivir juntos” es uno de los pilares de la educación y los centros docentes han de abordarlo en el seno de una sociedad inmersa en un profundo cambio. Se reclama una adecuación de la respuesta educativa ante nuevas demandas de aprendizaje de forma que permitan al alumnado integrarse y participar de forma activa dentro de un contexto en constante cambio que le plantea nuevas e importantes exigencias.

La escuela debe crear las condiciones adecuadas que contribuyan al pleno desarrollo de la personalidad de todo su alumnado en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales tal como recoge el artículo 27 de la Constitución, proporcionando a su alumnado herramientas que le ayuden en el proceso de construcción personal.

La respuesta educativa que se deriva de estos planteamientos se articula en torno a tres ejes:

1. Los avances realizados en diferentes campos de investigación que aportan información relevante acerca de cómo aprenden las personas.
2. El enfoque de la educación basada en competencias que permite a las personas integrar los conocimientos, destrezas y actitudes que les otorgan la posibilidad de reorganizar el pensamiento y de ejecutar eficientemente las tareas, apoyándose en experiencias vitales de aprendizaje.
3. La normativa vigente sobre derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia donde se recoge:
 - a. El derecho a una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.
 - b. El deber de estudio, asistencia a clase y esfuerzo, de contribuir al logro de un clima de estudio adecuado y de respetar el derecho a la educación que tienen las demás personas.
 - c. El deber de respetar al profesorado y las normas de convivencia en los centros.

7

La confluencia en el contexto educativo de estos tres ejes de trabajo y de reflexión contribuye a crear un buen clima de centro y de aula, lo que a su vez favorece el desarrollo integral de la persona. Se trata de un proceso que se sustenta sobre la base de una educación emocional adecuada y sistemáticamente planificada, que contribuye a reforzar el carácter educativo que han de tener las acciones que se emprendan, para prevenir y enmendar las conductas inapropiadas, al tiempo que se fomentan y se mantienen actitudes de responsabilidad.

El camino a seguir desde los centros educativos resulta complejo en la medida en que, en su transcurso, se van incorporando variables que antaño no eran conocidas y que han de afrontarse como retos que deben ensamblarse en los procesos de mejora y de reflexión asociados a la actualización docente.

Este documento pretende servir al profesorado como referencia para impulsar la práctica de estrategias de prevención de situaciones extremas y repentinas de falta de control de conducta que pueden presentarse con el alumnado que cursa Educación Infantil y del resto de las etapas de la educación obligatoria.

Propone pautas y procedimientos de actuación que tienen en cuenta la imbricación de los procesos cognitivos y de los procesos emocionales en los citados casos.

Representa un esfuerzo por repensar nuestro marco teórico y constituye una oportunidad de mejora y de aprendizaje que permite responder a la confianza que deposita la sociedad en todos los profesionales de la educación.





Introducción

La traslación a los centros de esta propuesta requiere poner en marcha un proceso sistemático que permita articular una respuesta ajustada a los requerimientos del alumnado y del profesorado que contempla:

- Conocer los fundamentos de la propuesta.
- Proporcionar orientaciones básicas sobre cómo llevar a cabo la intervención educativa.

Teniendo en cuenta las observaciones, las aportaciones, las consultas y las preguntas que el profesorado ha venido formulando en estos últimos años de formación, en la Comunidad asturiana se ha optado por estructurar el contenido del presente documento en dos secciones:

- a. Postulados básicos sobre gestión de conducta.
- b. Orientaciones para la gestión de la respuesta educativa:
 - Anticipando el significado y la naturaleza de la pérdida de control.
 - Anticipando las consecuencias cuando se produzca una situación de conflicto derivada de la pérdida de control.

2. Postulados básicos referentes a la gestión de la conducta.

Las aportaciones de la neurociencia a la educación configuran un cambio de mirada, no sólo en lo que se refiere al concepto de aprendizaje sino también al papel del docente que lo facilita.

Estas aportaciones permiten realizar cuatro afirmaciones de enorme relevancia a la hora de buscar la respuesta educativa:

A. El cerebro se construye a sí mismo.

Esta afirmación tiene una gran repercusión en el ámbito educativo por la responsabilidad que entraña el hecho de educar. Dependiendo de cómo el niño o la niña vaya interactuando con su medio, de cómo vaya experimentando y de cómo vaya viviendo y sintiendo estas experiencias, se va a configurar un cerebro u otro lo cual, además de representar una nueva concepción de la educación, supone un importante reto: cómo facilitar que la construcción de este cerebro se realice de la mejor manera posible.

B. Hay aprendizaje si se configuran cambios en el cerebro.

Estos cambios se refieren a la proliferación de conexiones dendríticas entre las neuronas cuando la persona da respuesta a los requerimientos del medio.

C. Aprender o no aprender depende de cada persona.

Nadie puede obligar a otra persona a aprender, a entender o a interesarse por algo. Cuando algo que se nos presenta en el exterior, despierta nuestra “curiosidad” y nos “motiva” a hacerlo nuestro. En este momento el cerebro activa todos los recursos que tiene a su alcance para adaptarse, para interiorizar o para aprender aquello tan interesante que no sabe y que quiere saber y dominar.

D. El cerebro piensa y siente.

La cognición y la emoción son los sustratos del proceso de enseñanza-aprendizaje competencial.

Teniendo en cuenta todas estas afirmaciones, respaldadas desde los estudios de neurociencia, el modelo Humanista-Estratégico (Pérez y Timoneda, 2007) explica la base del aprendizaje y de la conducta al tiempo que permite poner en práctica y afianzar aquellas metodologías y recursos que se muestren útiles en el quehacer docente.

Dentro de este modelo, la Teoría PASS (Das, Nagliery y Kirby, 1994; Das, Kar, Parrila, 1996; Das, Garrido, Gonzalez, Pérez-Alvarez y Timoneda, 2001; Timoneda, 2007; Pérez-Alvarez y Timoneda, 2014). permite explicar los procesos cognitivos que posibilitan toda actividad mental y la gestión de los procesos emocionales. Por lo tanto, muestra la imbricada conexión entre cognición y emoción a la hora de explicar los procesos de aprendizaje en su globalidad, y por lo tanto, de la conducta humana.

Apunta a cuatro procesos cognitivos que interactúan entre sí cuando se produce aprendizaje o se gestiona una conducta y relaciona a cada uno de ellos con un sustrato neurológico, tal como refleja el cuadro 1.

Cuadro 1. Relación entre los procesos cognitivos y el sustrato neurológico

PROCESO	SUSTRATO NEUROANATÓMICO
Planificación.	Lóbulo prefrontal.
Atención.	Estructuras subcorticales: - sistema reticular ascendente; - lóbulo prefrontal (una pequeña porción).
Secuencial.	Lóbulo temporal.
Simultáneo.	Lóbulo parietal. Lóbulo occipital.





Postulados básicos referentes a la gestión de la conducta

Pese a que los cuatro procesos cognitivos, en general, actúan conjuntamente, es la planificación el proceso que desempeña un papel primordial en la toma de decisiones y el más relacionado con los procesos emocionales.

Es importante tener en cuenta que:

El substrato neuroanatómico de la Planificación, es el lóbulo prefrontal que, en su parte más ventral y medial, tiene un papel primordial en la gestión emocional. Es el lugar donde confluyen la cognición y la emoción.

Así, la parte cognitiva del área prefrontal permite a la persona entender la tarea y captar lo que se espera de ella, mientras que la parte emocional posibilita que se sienta capaz de conseguir aquello que se proponga, contribuye a que la atención se centre y a que la planificación actúe conforme a valores y creencias personales, también es fundamental para dar sentido a la tarea

No obstante no podemos perder de vista que las emociones son procesadas cerebralmente, según establece la Teoría del Procesamiento Cerebral de las Emociones (Pérez y Timoneda, 2007; 2014).

Se ha comprobado que cuando se producen emociones negativas, y por tanto dolorosas para la persona, se activan conductas cuya misión es la de protección o defensa ante este dolor psíquico, siendo el origen de estas conductas completamente inconsciente, o lo que es lo mismo cuando nos encontramos ante una situación que se percibe inconscientemente como un peligro, se pone en marcha de forma automática una conducta de defensa.

10

Veamos un ejemplo: un estudiante que, ante el ejercicio de escribir palabras al dictado, inicia conductas como distraerse, mirar hacia otro lugar, hablar de lo que le ha pasado un rato antes, escribir por escribir, mostrar conductas disruptivas, etc. En ese momento, no es consciente de estos comportamientos, sino que percibe peligro y esa percepción desencadena una conducta de defensa. Si a pesar de todo el docente insiste en realizar la tarea es muy probable que esta conducta defensiva se intensifique cada vez más y se manifieste en forma de comportamientos no deseables.

Como consecuencia de lo anterior es muy importante tener en cuenta el hecho de que hay ocasiones en las que las personas captamos peligro cuando objetivamente no hay ningún tipo de peligro. Pensemos en el ejemplo anterior ¿qué tipo de peligro puede sentir el niño o la niña del ejemplo ante el dictado de unas palabras?

LeDoux (1996) hace una interesante aportación al respecto y señala que el aprendizaje emocional inconsciente e implícito tiene lugar de manera continuada durante toda la infancia y que la amígdala actúa como centro de almacenamiento de estas memorias emocionales.

En virtud de ello podemos afirmar que la amígdala guarda, ya desde que nacemos, la sensibilidad negativa asociada a cualquier experiencia que vivimos y más adelante nos defenderá cuando “interprete” que la situación que nos afecta puede significar un peligro. No se trata sólo del peligro físico, sino también del peligro psicológico o emocional (Pérez y Timoneda, 2012).

En conclusión:

Los lóbulos prefrontales del cerebro son la base anatómica de acciones tan básicas como pensar, tener criterio propio, decidir, valorar, saber lo que queremos en la vida, gestionar nuestras emociones, etc. Por tanto, decir que contribuir a la maduración del prefrontal del alumnado es la diana en la tarea docente, tanto para facilitar el aprendizaje en general como para la gestión de conducta en particular.

Postulados básicos referentes a la gestión de la conducta

Todo lo expuesto en este apartado resulta de gran relevancia a la hora de gestionar los conflictos.

No debe perderse de vista que el conflicto no solo es inevitable sino que es inherente a la vida de cualquier persona por tanto, dado que siempre va a estar presente, es necesario ser conscientes de ello, aceptarlo y sacar el mayor provecho educativo posible teniendo en cuenta tres consideraciones:

1. Si el conflicto es ineludible en el contexto educativo, debiera de ser considerado dentro del mismo como una oportunidad para fomentar el aprendizaje de la gestión de las emociones, de este modo se contribuye a la maduración personal del alumnado día a día.
2. Si es lo normal, cuando se da un conflicto es una falta de control y que las personas involucradas sientan malestar emocional, es muy importante aprender a gestionar ese malestar.
3. Es fundamental aceptar que este malestar existe y que no necesariamente es debido a una praxis educativa incorrecta. Cuando surja, es cuestión de evitar luchar contra él o contra la situación generada o contra las personas que probablemente habrán perdido el control de la conducta en ese momento.





Orientaciones para la gestión de la respuesta educativa

3. Orientaciones para la gestión de la respuesta educativa.

La normativa vigente referida a derechos y deberes del alumnado establece que en los centros educativos las normas de convivencia concretarán los derechos y deberes del alumnado en éste ámbito, lo que significa:

- A. Precisar las medidas a aplicar para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse.
- B. Incluir un sistema para detectar el incumplimiento de dichas normas y proponer las medidas educativas y formativas que, en su caso, se aplicarán.

Teniendo en cuenta los postulados expuestos en el apartado 2 de este documento, la gestión de la respuesta educativa ante una situación de conflicto, pasa por adoptar medidas preventivas que permitan anticipar:

- el significado y la naturaleza de la pérdida de control para facilitar la gestión positiva del malestar que insoslayablemente se genera como consecuencia de ésta.
- el modo de proceder cuando se produzca una situación que resulte conflictiva debido a la pérdida de control de una o más personas.

3.1. Anticipar el significado y la naturaleza de la pérdida de control.

Desde el centro se buscarán los medios y recursos óptimos para transmitir claramente a todo el alumnado, siempre en función de su edad, el mensaje de partida a través de:

Imágenes, cuentos o metáforas

que harán hincapié en los siguientes temas:

A. El conflicto es inherente a la vida.

Se pueden poner ejemplos de confrontación de intereses, discusiones, etc.

B. El cerebro de cualquier persona a cualquier edad tiene el cometido de controlar la conducta.

Comenzamos con una metáfora:

- Si comparáramos el cerebro con un coche, lo que todos queremos sin excepción es que el coche siga la carretera y no se salga de ella.
- El control depende del conductor o de la conductora.
- A veces, sin querer, puede pasar que el coche se salga del circuito o de la carretera.
- En este caso, el conductor o conductora tendrá un problema que probablemente afectará también a otros coches que circulen por la zona en aquel momento.
- No queremos que esto nos pase pero puede pasar porque a veces todos y todas podemos perder el control de nuestro coche.

Los centros educativos articularán el modo más adecuado de transmitir a los miembros de la comunidad educativa los mensajes que se apuntan a continuación, siempre adaptando las explicaciones a la edad o nivel educativo del alumnado:

1. El cerebro se carga de malestar.
2. Cada persona debe de estar atenta a las señales que manda el cerebro.
3. Es necesario fijar cómo se pueden activar “las válvulas de escape”.
4. Uso adecuado de “las válvulas de escape” por parte del alumnado.
5. Necesidad de anticipar las consecuencias que se derivarán si estalla la “olla a presión”.
6. Necesidad de reparar el daño antes de continuar con sus tareas habituales.

1. El cerebro se “carga de malestar”.

Ante una situación de conflicto el cerebro se carga de malestar:

- Es como si se convirtiera en una olla a presión que empieza a hervir.
- ¿Y cómo hace la olla a presión para que no reventar?
- Lleva incorporada una “válvula de escape” que se activa cuando el vapor generado en su interior es tal que la haría explotar.

Cuando esto nos ocurre a nosotros también podemos activar nuestra válvula de escape. De este modo el malestar acumulado, del que la mayoría de veces no vamos a ser conscientes o no sabremos debido a qué se ha generado, puede encontrar una salida.

Sin embargo es necesario tener presente que, a diferencia de la olla a presión, la válvula de escape de nuestro cerebro, en un inicio, no se activa sola y tenemos que activarla nosotros.

2. Cada persona debe de estar atenta a las señales que manda el cerebro.

Cuando el nivel de ebullición de la tensión interior empieza a ser alto el cerebro siempre envía señales de alarma.

Si no lo sabemos o no actuamos, la tensión crecerá y crecerá hasta el punto de que el cerebro necesitará descargar toda esta tensión y malestar acumulado.

Cuando esto ocurre, el efecto es como si la olla explotara, pudiendo provocar daño físico y emocional, tanto a la persona que lo experimenta como a quienes estén interactuando con ella.

Después, lo habitual es que las personas nos sintamos mal por lo que ha ocurrido y por no haber evitado que explotara poniendo adecuadamente la válvula de escape.

Son ejemplos de esas señales de alarma los siguientes:

- notamos como hormiguitas en la barriga,
- percibimos que nos ponemos nerviosos,
- sentimos como si las manos, los pies, las piernas tuvieran más prisa que nuestra cabeza,
- nos percatamos de que la lengua habla como si se disparase sola y profiere insultos y gritos que oímos, pero nos cuesta de parar en aquel momento,
- etc.





Orientaciones para la gestión de la respuesta educativa

3. Es necesario fijar cómo se pueden activar las “válvulas de escape”.

Se trata de dar opciones al alumnado para poder canalizar el malestar, evitando decirle “que no lo sienta”, ya que de ese modo se le estaría pidiendo un imposible.

De este modo se le está dando la oportunidad de que deje salir al “vapor acumulado”, procurando que se convierta en una pauta aceptada y normalizada para que no repercuta negativamente en la dinámica del grupo clase.

Al mismo tiempo dará la oportunidad al profesorado de sentirse cómodo sabiendo que, el hecho de que un alumno o una alumna en un momento dado deje de atender o de realizar una tarea para “activar la válvula de escape”, no constituye un problema sino una solución que contribuye a su maduración emocional y a la mejora del clima de convivencia en la clase o en el centro.

Son ejemplos de actuaciones que permiten activar la válvula de escape los siguientes:

- que expresen al docente que sienten el nivel de alarma y que necesitan “airearse” saliendo de clase e ir a lavarse cara y manos,
- salir a dar unas vueltas al patio,
- coger un objeto previamente indicado para el cometido y apretarlo fuerte en las manos,
- hacer presión en una hoja con un bolígrafo dibujando trazos o garabatos, etc.

14

4. Uso adecuado de las “válvulas de escape” por parte del alumnado.

Ante la duda de si el alumnado va a abusar de esas válvulas de escape no deberían generarse suspicacias en el centro educativo.

Si conseguimos transmitir el mensaje con naturalidad, no es probable que se produzca esta situación, puesto que con estas prácticas estamos ayudando al alumnado a controlar eficazmente sus sistemas límbicos, la parte de su cerebro responsable de sus emociones.

Este control emocional va a contribuir a su bienestar y no sentirá la necesidad de otras vías de escape.

5. Necesidad de anticipar las consecuencias que se derivarán si estalla la “olla a presión”.

Si, a pesar de todo lo anterior, la presión la válvula de escape resulta insuficiente, es necesario tener previsto el modo de actuar y hacer al alumnado conocedor las consecuencias.

Desde el centro educativo se puede fijar un tiempo muerto teniendo en cuenta diferentes opciones y eligiendo aquellas que se consideren más viables.

Se trata de dejar al alumno o la alumna que se tranquilice, sin juzgar ni recriminar, puesto que ni el momento adecuado para ello, ni una buena medida educativa.

Es importante tener en cuenta que este periodo de tiempo puede variar en función de la persona o personas de que se trate y sirve para minimizar consecuencias de los hechos que se derivan de la explosión que se haya producido.

A veces, el tiempo muerto podrá incluir la salida del centro educativo y la permanencia en casa durante unas horas o hasta el día siguiente. En cualquier caso esta medida se ajustará a lo establecido en el Plan Integral de Convivencia de acuerdo con el Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, modificado por Decreto 7/2019, de 6 de febrero.

Como norma general los tiempos muertos se establecerán en función del tiempo que sea necesario para calmar al alumno o a la alumna, no tanto de la gravedad de los hechos.

6. Necesidad de reparar el daño antes de continuar con sus tareas habituales.

Las medidas educativas ante cualquier situación de las anteriormente referidas incluirán la reparación del daño ocasionado.

- El daño material se reparará sustituyendo o reparando lo que se haya roto o estropeado si es el caso. Se puede compensar con “trabajos” que reviertan en la comunidad si el pago con dinero no se considera conveniente.
- El daño personal exigirá pedir disculpas “sinceras” a la persona o personas que hayan resultado perjudicadas. Si las disculpas no son sinceras nos indica que la tranquilidad no se ha recuperado o que la persona no ha gestionado sus emociones adecuadamente. En este caso sería aconsejable valorar la necesidad de prolongar el “tiempo muerto” haciendo consciente al alumno o a la alumna de que falta la reparación del daño, siempre sin juzgar, ni reñir ni “aleccionar”. Se establecerá otro final para el tiempo muerto y se le requiere nuevamente que pida disculpas sinceras. Este procedimiento puede repetirse tantas veces como sea necesario.

3.2. Anticipar las consecuencias cuando se produzca una situación de conflicto derivada de la pérdida de control.

Las consecuencias educativas por el incumplimiento de las normas de convivencia cuando tenga lugar una situación conflictiva debido a la pérdida de control tendrán carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos de todo el alumnado y procurarán la mejora de las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

15

Las medidas de carácter educativo o restaurador que se adopten deberán de ser anticipadas a la persona o personas implicadas y asegurarán, en todos los casos, el derecho a ser oídos y a realizar las alegaciones convenientes, así como a recibir toda la información en que haya de basarse la decisión que se adopte desde el centro.

En este proceso es recomendable:

1. Revisar con el alumno o alumna “el fallo de su válvula” y ayudarle a ser consciente de qué puede hacer para mejorar la detección de las señales de alarma o para mejorar su sistema de “válvula de escape”.
2. No juzgar, ni contribuir a que la persona sienta que ella “es así”. En este caso es fundamental diferenciar entre el “ser” y el “hacer”. El “ser” es inmovilista, el alumno o la alumna siempre y en cualquier circunstancia realizará esa acción de la misma manera, no ofrece oportunidad de cambio. Sin embargo, “el hacer” permite actuar según diferentes circunstancias y ofrece posibilidad de cambio y por lo tanto, de mejora. La vivencia para un alumno o una alumna de recibir la expresión por parte del docente de “eres malo/eres mala” o “estás haciendo las cosas mal” es totalmente diferente y contribuye en sentido contrario en la construcción de su autoconcepto y de su autoestima.
3. Vencer la idea de que los cambios deben de ser rápidos y que deben de desaparecer los conflictos en un plazo corto de tiempo. De lo contrario estamos luchando contra dos inmensos imposibles.

Cabe la posibilidad de que en este contexto, como educadores, nos surja el temor de que el alumno o la alumna se aproveche de esta medida. Si fuera así es que no habríamos generado una adecuada “cultura del conflicto” o que el chico o la chica tendría otras fuentes de carga emocional, seguramente en el ámbito familiar. Es cuando la actuación individualizada del Servicio Especializado de Orientación es necesaria.





Orientaciones para la gestión de la respuesta educativa

Cuando se trata de escolares menores de edad es importante hacer partícipe a la familia en todo este proceso, aunque los hechos hayan tenido lugar en el centro educativo y las consecuencias que de ellos se deriven no se extiendan más allá de sus dominios.

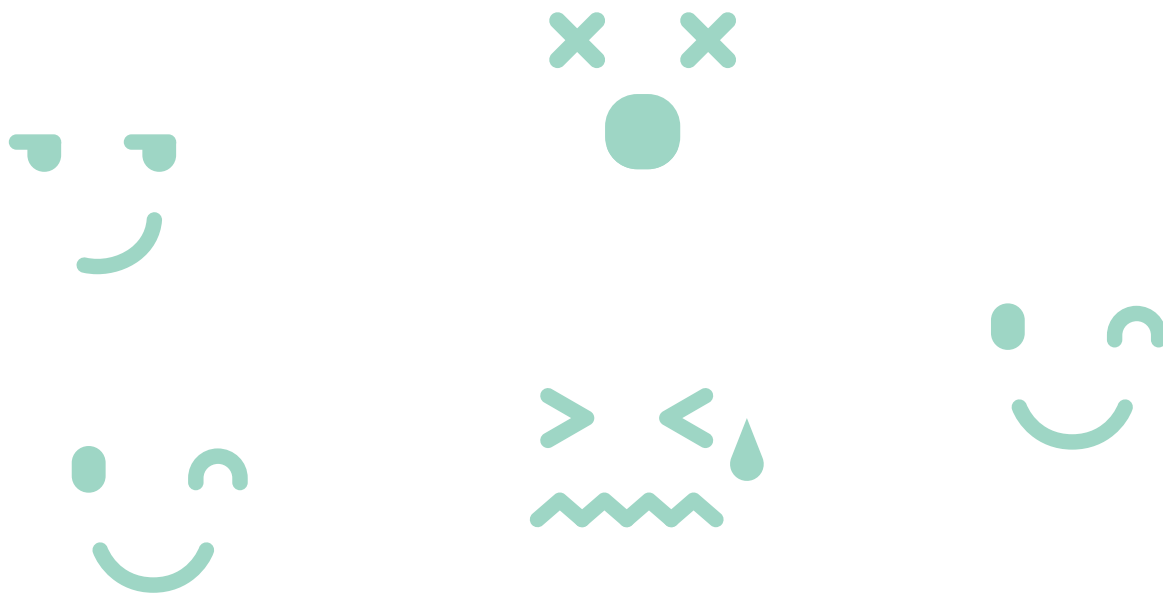
Serán responsables de establecer las consecuencias de las conductas conflictivas derivadas de la pérdida de control: el profesorado implicado, la persona titular de la jefatura de estudios o el director o directora del centro educativo, siempre en función de los hechos de que se trate y del contexto en el que tengan lugar.

En todo caso, las consecuencias derivadas del incumplimiento de las normas se ajustarán a lo establecido en el Reglamento de Régimen Interior del centro.

4. Bibliografía.

- Goldberg, E. (2004). Cerebro ejecutivo. Crítica.
- Goleman, D. (2018). Inteligencia emocional en la empresa (Imprescindibles). Conecta.
- Goleman, D. (2010). La práctica de la inteligencia emocional. Editorial Kairós.
- LeDoux, J. (1999). El cerebro emocional. Barcelona. Planeta S.A.
- Luria, A.R.(1980). Higher cortical functions in man (2ª ed.). New York: Basic Books.
- Rodríguez, S. M., Tena, M. R., i Gallart, C. T., y Sala, M. S. (2015). Mejora de la capacidad de planificación cognitiva del alumnado de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Aula Abierta, 43(1), 9-17.
- Timoneda Gallart, C. (2007). Cognición y emoción como sustratos de las conductas violentas en el contexto escolar. In Situación actual y características de la violencia escolar (pp. 331-333). Grupo Editorial Universitario.
- Timoneda Gallart, C. (2010). La actuación docente como una intervención cognitiva, emocional y comunicativa clave para la convivencia escolar. In La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos (pp. 299-302).
- Timoneda Gallart, C. (2012). Cognición, emoción y aprendizaje. Padres y maestros, 2012, núm. 347, p. 5-9.
- Timoneda Gallart, C. (2015). Abriendo nuevas sendas en la práctica de la intervención neuropsicopedagógica (Vol. 5). Documenta Universitaria.
- Timoneda Gallart, C. (2015). Orientando la orientación (Vol. 4). Documenta Universitaria.
- Timoneda Gallart, C. (2015). Nuevos escenarios para el docente: Una mirada práctica teñida de neurociencia. Nuevos escenarios para el docente, 1-325.
- Timoneda Gallart, C. (2018). Educar con todas las letras (Vol. 2). Documenta Universitaria.
- Timoneda, C. y Pérez F. (2012). Procesos cognitivos y emocionales como sustratos neuropsicológicos de las dificultades de aprendizaje. Actas 21 st Anual. World Congress Learning Disabilities: Present and Future. 784-798.
- Sala, M.S. y Gallart, C. T. (2017). Las metáforas en las dificultades de aprendizaje. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 7(1), 17-24.





EDUCACIÓN PARA LA GESTIÓN DE LA CONDUCTA DEL ALUMNADO

Orientaciones para el profesorado de
educación infantil y etapas de
educación obligatoria

Pautas, procedimientos y actuaciones
preventivas

