

Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades.

(Innovation and creativity to promote the educational intervention for students with high abilities)

Dra. Ascensión Palomares Ruiz

Universidad de Castilla-La Mancha

Dr. Ramón García Perales

CEIP Nuestra Señora del Rosario de Hellín

Páginas 90-100

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 12-01-2016

Fecha aceptación: 27-02-2016

Resumen.

La intervención educativa es un conjunto de acciones interrelacionadas y holísticas que se realizan para potenciar todas las capacidades del alumnado y favorecer su educación integral. La escuela inclusiva supone una oportunidad de innovación y creatividad para dar una respuesta educativa de calidad al alumnado con altas capacidades. La investigación descriptiva realizada tiene como objetivo conocer, explorar e interpretar las relaciones existentes en un conjunto de datos de carácter cuantitativo analizados a partir de las variables definidas en el estudio sobre la competencia matemática, en este caso, rendimiento académico en el área de matemáticas y resultados en la batería BECOMA. Se pretende demostrar que el rendimiento académico podría ser una variable importante a tener en cuenta para el diagnóstico de los más capaces para las matemáticas. Tras el análisis de los resultados de esta investigación, se ha observado la casi total complementariedad entre las puntuaciones de los alumnos en la BECOMA y su rendimiento académico global. Por ello, al intentar evaluar el rendimiento académico y conocer cómo mejorarlo desde las escuelas inclusivas, habrá que prestar atención a todos los factores influyentes en su desarrollo, entre ellos, las diferentes capacidades y potencialidades existentes y no siempre manifestadas en los alumnos.

Palabras clave: Escuela inclusiva, altas capacidades, competencia matemática, rendimiento académico.

Abstract.

The educational intervention is a group of interrelated actions and holistic that are carried out for strengthen all the capacities of the pupil and to propitiate its integral education. The inclusive school supposes an innovation opportunity and creativity to give an educational answer of quality to the pupil with high capacities. The carried out descriptive investigation has as objective to know, to explore and to interpret the existent relationships in a group of data of quantitative character analyzed starting from the variables defined in the study on the mathematical competition, in this case, academic yield in the area of mathematics and results

in the battery BECOMA. It is sought to demonstrate that the academic yield could be an important variable to keep in mind for the diagnosis of the most capable for the mathematics. After the analysis of the results of this investigation, the almost total complementarity has been observed among the punctuations of the students in the BECOMA and its global academic yield. For it, when trying to evaluate the academic yield and to know how to improve it from the inclusive schools, it will be necessary to pay attention to all the influential factors in their development, among them, the different capacities and existent potentialities and not always manifested in the students.

Key words: School inclusive, high capacities, mathematical competition, academic yield.

1.-Introducción.

El estudio del rendimiento académico ha sido siempre un tema destacado de análisis dentro de las investigaciones científicas en psicología y educación. Ello adquiere una importancia trascendental, en la actualidad, al sufrir la sociedad cambios constantes que derivan en la necesidad de innovaciones creativas permanentes en los procesos de enseñar y aprender. Por ello, el alumno debe ser consciente de lo que sabe y lo que le queda por aprender, de cómo se aprende y cómo se gestionan y controlan eficazmente los propios procesos de aprendizaje. Asimismo, el docente tendrá que ser conocedor de estos procesos desarrollados y puestos en acción por el alumnado. Desde los primeros niveles de escolarización, los niños y niñas utilizan procedimientos elementales para buscar solución a situaciones problemáticas que indican cómo van estructurando su pensamiento, aún sin haber recibido instrucción de forma específica. El rendimiento alcanzado por un alumno se observa en el modo en que utiliza sus destrezas y conocimientos para resolver las tareas de aprendizaje que se le proponen. Éstas, se presentan en una gran variedad de situaciones y contextos, dentro de su experiencia e incluyen distintos niveles de profundidad, diferentes metodologías y materiales variados y diversificados. Además, tienen en cuenta el contenido al que el alumno recurre a la hora de resolverlas y los procesos que aplica en su desarrollo.

Los factores asociados al rendimiento escolar con una incidencia significativa, según Edel (2004), serían: la autopercepción del propio alumno, el papel del profesor en relación con dicho autoconocimiento y la importancia de la habilidad social en el rendimiento. Junto a ellos, específica que la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales aparecen como factores estrechamente vinculados con el rendimiento académico.

Lógicamente, el docente tiene un papel fundamental en la consecución de un buen rendimiento académico de todos sus alumnos. En este sentido, se debe considerar cómo es y cómo actúa su forma de enseñar en el alumnado, siendo consciente de la influencia que pueden tener sus expectativas en el rendimiento de cada alumno. En el caso de los alumnos más capaces, se debe considerar que se puede tener una elevada capacidad intelectual y no estar obteniendo un rendimiento acorde a sus potencialidades. Esto podría ser debido a múltiples causas relacionadas con el interés y la motivación hacia los contenidos que se aprenden, problemas de

autoestima y autoconcepto, escasos hábitos de estudio, dificultades de integración y socialización, problemas a nivel sociofamiliar, expectativas bajas hacia el aprendizaje por parte de las familias y los propios alumnos, entre otros. También pueden interferir otras causas derivadas de las propias características de los sistemas educativos en relación a recursos personales, materiales y financieros, organización de los centros y formación docente. En las últimas décadas, las administraciones educativas, están reconociendo las diferencias del alumnado con altas capacidades desde nuevos planteamientos psicológicos, filosóficos y/o educativos que exigen a la comunidad educativa que contemple de manera explícita la respuesta educativa inclusiva a dicho alumnado. Además, en nuestro país, los diversos estudios provocados por la controvertida Ley de Mejora de la Educación (LOMCE, 2013) han evidenciado los numerosos problemas que están generando los constantes cambios legislativos en la consecución de la igualdad de derechos y de una educación de calidad para todos y todas.

En esta investigación, se parte de la base que la intervención educativa es un conjunto de acciones interrelacionadas y holísticas que se realizan, fundamentalmente, en el contexto escolar, junto a otros agentes educativos, con el fin de potenciar todas las capacidades del alumno y propiciar su educación integral. Por ello, conviene subrayar que el alumnado con altas capacidades precisa una intervención que responda a sus necesidades, capacidades, competencias, ritmos, intereses, contexto, rendimiento, etc. Consecuentemente, la respuesta educativa conviene realizarla –siempre que sea posible- en el entorno natural del alumno/a, respetando sus distintos tipos de aprendizaje y la propia realidad escolar, basada en las altas expectativas. Todo ello exige un cambio en las actitudes, una mayor flexibilidad organizativa, actividades que potencien una motivación continua, formas de trabajar más innovadoras, creativas, activas y participativas que desarrollen su autonomía y desarrollo integral. La intervención educativa de calidad debe proporcionar experiencias, vivencias y recursos para que el alumnado pueda desarrollar armónicamente su potencial en todas sus dimensiones. Lógicamente, este objetivo no se puede conseguir sin la colaboración de las familias y la adecuada correlación entre los diferentes contextos en los que se desarrollan las personas. Del mismo modo, dada la importancia del entorno para el desarrollo personal y social del alumnado con altas capacidades, uno de los pilares de la educación inclusiva es la colaboración familia-escuela-comunidad, pues en la sociedad de la comunicación, se requiere ciudadanos competentes para gestionar la abundancia de la información y para adaptarse al cambio constante, a la incertidumbre y a la evolución vertiginosa de la sociedad del futuro (Palomares, Moyano & Sánchez, 2015).

2.-Metodología.

La investigación que se presenta en este artículo consiste en un estudio descriptivo cuya finalidad es conocer, explorar e interpretar las relaciones existentes en un conjunto de datos de carácter cuantitativo analizados a partir de las variables definidas en el estudio sobre la competencia matemática, en este caso, rendimiento

académico en el área de matemáticas y resultados en la batería BECOMA. Para el establecimiento de esta relación entre rendimiento académico y alta capacidad se utilizan los resultados de la administración de la BECOMA (*Batería de Evaluación de la Competencia Matemática*). Dicha batería está conformada por 34 ítems repartidos entre 8 pruebas de evaluación. Estos reactivos aparecen distribuidos entre seis factores: *sucesiones* (6 ítems), *estructuración gráfica* (9 ítems), *partes del todo* (7 ítems), *resolución de problemas* (4 ítems), *diez-cien-mil* (5 ítems) y *descomposición y propiedades* (3 ítems). Cada ítem puede tener una puntuación de 0, 1 y 2, oscilando la puntuación total entre 0 y 68. A partir de estas puntuaciones se establecen siete niveles de dominio matemático según el grado de dificultad de los ítems y las respuestas dadas por los sujetos. El instrumento puede ser administrado de forma individual o colectiva y su tiempo de aplicación es de 49 minutos.

En el proceso de construcción de la batería se han utilizado varias muestras de alumnos de 5º de Educación Primaria de la provincia de Albacete (Tabla 1).

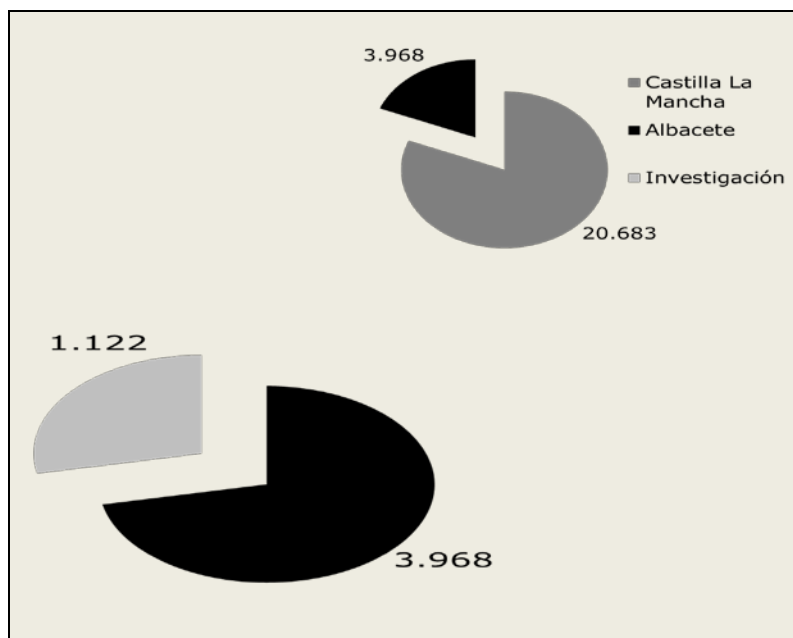
Tabla 1. Muestra participante en cada período de investigación

	Primera Administración	Segunda Administración	Administración Final	Total
Nº de alumnos	170	230	722	1.122
% población	4.28	5.80	18.20	28.28

Fuente. Elaboración propia

El proceso de validación del instrumento se ha desarrollado a partir de la última administración realizada. En ella ha participado una muestra inicial de 722 alumnos de los 3.968 escolarizados en esta provincia y en este nivel en el curso académico 2011/2012, siendo la muestra final participante de 712 o un 17.94% de la población escolar (Gráfico 1)

Gráfico 1. Relación de la muestra participante en la investigación con el número total de alumnos en 5º de Educación Primaria



Fuente: elaboración propia

El alumnado participante en la investigación ha estado distribuido entre 24 centros educativos con distintas unidades educativas, siendo de acuerdo a su titularidad 20 públicos y 4 privados-concertados y según su entorno 14 urbanos y 10 rurales. En esta selección de centros se respeta la proporción de centros escolares existente en la provincia de Albacete, donde la enseñanza pública ronda el 83% del total de colegios y la privada-concertada el 17% y, en cuanto al entorno, un 61% se ubican en espacios urbanos y un 39% en zonas rurales.

De las diversas variables utilizadas en el proceso de validación, una de ellas ha tenido una especial trascendencia. La batería BECOMA se ha puesto en relación con la *Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales* (BADyG-E3), tras administrar a los alumnos las subpruebas: *Serie numéricas* (Rn) y *Problemas numéricos* (Sn). Los resultados de correlacionar ambos instrumentos han dado índices de correlación *r* de Pearson de .89, .86 y .85, índices bastante altos y significativos y, además, los resultados de los ANOVAs han mostrado diferencias estadísticamente significativas. En el caso de los alumnos ubicados en los niveles más altos de rendimiento matemático, el 6 y el 7, se ha obtenido un CI promedio en el BAGyG-E3 de 125 en el nivel 6 y de 141 en el nivel 7 o superior. Estos resultados muestran una correlación alta y estadísticamente significativa entre la BECOMA y el test de inteligencia BADyG-E3.

	Bajo		Medio		Alto		F	gl	p	Eta ²	Dirección
	M	DT	M	DT	M	DT					
F1:											
Sucesiones											
IT 14	1.43	.66	1.68	.53	1.83	.42	35.25	711	.000**	.090	A > M > B
IT 15	.83	.73	1.04	.72	1.48	.63	62.89	711	.000**	.151	A > M > B
IT 16	.45	.62	.82	.75	1.41	.70	126.41	711	.000**	.263	A > M > B
IT 17	.61	.67	.98	.71	1.44	.67	96.31	711	.000**	.214	A > M > B
IT 18	.55	.60	.87	.69	1.29	.66	83.69	711	.000**	.191	A > M > B
IT 19	.37	.50	.73	.63	1.13	.65	97.36	711	.000**	.215	A > M > B
<i>Total Factor</i>	4.23	2.10	6.13	2.44	8.59	2.30	234.44	711	.000**	.398	A > M > B
F2:											
Estructuración gráfica											
IT 1	.38	.78	.80	.97	1.22	.96	53.13	711	.000**	.130	A > M > B
IT 2	.12	.46	.29	.70	.74	.95	45.18	711	.000**	.113	A > M, B
IT 3	.48	.80	1.06	.94	1.48	.84	85.71	711	.000**	.195	A > M > B
IT 4	.74	.77	1.23	.86	1.52	.77	60.46	711	.000**	.146	A > M > B
IT 12	1.60	.78	1.83	.53	1.92	.38	20.30	711	.000**	.054	A, M > B
IT 13	.32	.72	.72	.94	1.26	.95	73.19	711	.000**	.171	A > M > B
IT 28	.14	.37	.23	.49	.44	.67	20.18	711	.000**	.054	A > M, B
IT 29	.55	.67	.98	.78	1.48	.65	117.60	711	.000**	.249	A > M > B
IT 30	.87	.82	1.24	.75	1.61	.61	69.41	711	.000**	.164	A > M > B
<i>Total Factor</i>	5.17	3.04	8.39	3.03	11.69	3.15	279.85	711	.000**	.441	A > M > B
F3:											
Partes del todo											
IT 20	.35	.74	.79	.96	1.13	.99	45.50	711	.000**	.114	A > M > B
IT 21	.12	.46	.25	.62	.65	.92	36.68	711	.000**	.094	A > M, B
IT 22	.47	.84	.84	.98	1.44	.90	75.04	711	.000**	.175	A > M > B
IT 23	.44	.72	.82	.90	1.31	.89	68.06	711	.000**	.161	A > M > B
IT 24	.38	.64	.57	.82	.98	.92	36.06	711	.000**	.092	A > M, B
IT 25	.40	.66	.62	.80	1.10	.91	49.79	711	.000**	.123	A > M > B
IT 26	.21	.51	.39	.65	.90	.86	63.95	711	.000**	.153	A > M, B

<i>Total Factor</i>	2.35	2.48	4.28	3.33	7.50	3.67	161.82	711	.000**	.313	A > M > B
F4: Resolución de problemas											
IT 31	.99	.90	1.55	.78	1.77	.60	69.33	711	.000**	.164	A > M > B
IT 32	.48	.78	1.11	.94	1.40	.87	71.45	711	.000**	.168	A > M > B
IT 33	.43	.75	.70	.90	1.19	.92	51.15	711	.000**	.126	A > M > B
IT 34	.11	.39	.35	.71	.74	.90	47.35	711	.000**	.118	A > M > B
<i>Total Factor</i>	2.00	1.94	3.71	2.17	5.10	2.21	131.93	711	.000**	.271	A > M > B
F5: Diez, cien, mil											
IT 5	1.08	.90	1.34	.83	1.48	.79	13.90	711	.000**	.038	A, M > B
IT 9	.61	.62	.85	.73	1.11	.74	32.20	711	.000**	.083	A > M > B
IT 10	.51	.69	.90	.70	1.35	.64	100.07	711	.000**	.220	A > M > B
IT 11	.43	.65	.55	.69	.83	.70	23.50	711	.000**	.062	A > M, B
IT 27	.34	.75	.59	.91	1.17	.97	59.73	711	.000**	.144	A > M > B
<i>Total Factor</i>	2.97	2.01	4.22	2.23	5.94	2.02	132.57	711	.000**	.272	A > M > B
F6: Descomposición y propiedades											
IT 6	1.30	.73	1.47	.67	1.67	.55	22.22	711	.000**	.059	A > M > B
IT 7	1.31	.71	1.59	.62	1.71	.52	27.64	711	.000**	.072	A, M > B
IT 8	.78	.76	1.28	.74	1.46	.69	56.99	711	.000**	.139	A > M > B
<i>Total Factor</i>	3.38	1.66	4.33	1.58	4.85	1.39	57.85	711	.000**	.140	A > M > B
Total Batería	20.09	7.89	31.07	8.90	43.66	9.04	466.27	711	.000**	.568	A > M > B

Por otro lado, en el caso de la validación para la variable rendimiento académico se ha recogido por medio de la siguiente escala: Insuficiente (notas de 1 a 4), Suficiente

(calificación de 5), Bien (nota de 6), Notable (rendimiento de 7 y 8) y Sobresaliente (calificaciones de 9 y 10). Para su estudio ha sido concretado por cada tutor mediante una escala tipo Likert con una puntuación entre 1 y 5 (respectivamente, Insuficiente -1-, Suficiente -2-, Bien -3-, Notable -4- y Sobresaliente -5-).

3.-Resultados.

Antes de señalar los resultados alcanzados en la BECOMA para la variable rendimiento académico, se especifica la distribución de la muestra de alumnos según su rendimiento en el área de matemáticas (Tabla 2).

Tabla 2. Rendimiento académico de la muestra participante

	<i>n</i>	%
Rendimiento académico	Insuficiente	71 10.0
	Suficiente	129 18.1
	Bien	188 26.4
	Notable	203 28.5
	Sobresaliente	121 17.0
Total	712	100

Fuente: elaboración propia

Tras relacionar los resultados de los alumnos en la BECOMA con la variable rendimiento académico, se ha obtenido un coeficiente de correlación de *Pearson* = .78, correlación significativa al nivel .01 bilateral. Este índice es alto y significativo, mostrando una asociación estrecha entre ambas variables.

Para analizar cómo se relacionan las puntuaciones de los alumnos en la batería, tomando como factor el rendimiento académico, esta última variable se ha transformado en otra categórica dividida en tres niveles: *bajo* (insuficiente y suficiente, *n* = 200, 28.1%), *medio* (bien, *n* = 188, 26.4%) y *alto* (notable y sobresaliente, *n* = 324, 45.5%). Las puntuaciones medias para cada categorías han sido de 20.09 (*DT* = 7.89) para el nivel bajo, 31.07 (*DT* = 8.90) para el medio y 43.66 (*DT* = 9.04) para el alto.

Los resultados del ANOVA (Tabla 3) han reflejado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos establecidos, mostrando que los resultados alcanzados por parte de los alumnos en la batería han variado en función de la categoría, en la que se han incluido, dentro de la variable rendimiento académico.

Analizados en profundidad los resultados, se ha observado una discrepancia en algunos alumnos entre su rendimiento académico en el área de matemáticas y las puntuaciones obtenidas en la administración de la batería BECOMA. Esto justifica en parte el coeficiente de correlación de *Pearson* = .78. A modo de ejemplo, el único alumno que ha contestado de forma correcta todos los ítems de la batería, según su

tutor su rendimiento académico es de *Bien* y, sin embargo, en el BADyG-E3 ha obtenido una puntuación centil de 98 y 150 de Cociente Intelectual (CI).

Tabla 3. ANOVA para la variable rendimiento académico

* Significativa al 5% ($p < .05$)

** Significativa al 1% ($p < .01$)

4.-Conclusiones.

El desarrollo de pruebas de rendimiento centradas en el área de matemáticas implica tomar decisiones sobre cuáles son los contenidos matemáticos que hacen a una persona competente en este campo, estableciendo unos descriptores breves, concretos y ubicados en contextos específicos (Plaza, 2013, Jiménez & García, 2013). En esta línea, Jornet y González (2009) inciden en la importancia de evaluaciones criteriales que rompan con la inadecuación de los sistemas normativos de construcción de tests psicométricos para la elaboración de pruebas estandarizadas de rendimiento.

Estos instrumentos de evaluación criterial buscan favorecer una valoración formativa con el objetivo de obtener resultados dinámicos o nivel de progreso alcanzado, no obtención de resultados estáticos o lo logrado por el alumnado. Además como el trabajo por competencias está cobrando una enorme importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, existiendo estudios que avalan su integración en las programaciones didácticas del profesorado (Méndez, Méndez y Fernández-Río, 2015), estas pruebas de rendimiento deberán estar centradas en ellas.

Tras el análisis de los resultados de esta investigación, se ha observado la casi total complementariedad entre las puntuaciones de los alumnos en la BECOMA y su rendimiento académico, aunque existen algunos alumnos a los que hay que prestar una especial atención debido al desajuste existente en sus resultados. En el ANOVA se ha obtenido una significación estadística importante, destacando los resultados de las comparaciones múltiples de las medias de los grupos realizadas por medio de la prueba de Scheffé. Esto hace hincapié en la importancia de considerar ambas variables en el diagnóstico de la alta capacidad matemática.

Desde el inicio de la escolaridad, los alumnos que muestran un elevado rendimiento se muestran activos y curiosos hacia los aprendizajes escolares, persistentes, flexibles y con una excelente rapidez en la captación de conceptos complejos y abstractos. Esto deriva en la necesidad de desarrollar procesos de identificación de las potencialidades de los alumnos para ajustar la respuesta educativa a sus peculiaridades (Jiménez Fernández, 2010, 2014). Se parte de la concepción de una escuela que valora positivamente la existencia de la diversidad de sus alumnos.

Consecuentemente, la intervención educativa debe estar basada en una metodológica comunicativa multidireccional, abierta, activa, creativa y flexible que trasborde al alumnado en el desarrollo integral de todas sus potencialidades (Palomares, 2015). Se pretende un desarrollo pleno como personas, enriqueciendo la realidad profesional, cultural y social del contexto en que se desarrollan, disponiendo

de los medios precisos para que puedan aprender a pensar críticamente, vivir creativamente para eliminar la rutina y desafiar los modelos convencionales de hacer y pensar, elegir libre y responsablemente, y actuar éticamente, con dignidad y solidaridad. En resumen, se propugna un cambio de modelo de educación a través de la reingeniería total del sistema educativo, partiendo de una nueva conceptualización de lo que sería la calidad de la educación, entendida como un plus diferencial que singulariza y valora una educación sin discriminaciones, lo que lo hace más estimulante y singular.

Como conclusión final de la investigación, se puede subrayar que el rendimiento académico, al ser considerado, en la sociedad actual, como una de las dimensiones más importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe procurar evaluarlo adecuadamente y conocer cómo mejorarlo desde las escuelas inclusivas. Además, habrá que prestar atención a todos los factores influyentes en su desarrollo, entre ellos, las diferentes capacidades y potencialidades existentes y no siempre manifestadas en los alumnos, especialmente los que presentan altas capacidades.

Referencias.

- Edel, R. (2004). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8).
- Jiménez Fernández, C. & García Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 7-24.
- Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson. Segunda edición.
- Jiménez Fernández, C. (2014). El desarrollo del talento: Educación y alta capacidad. Lección Inaugural del Curso Académico 2014-2015 de la UNED. Madrid: UNED. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/21559>.
- Jornet, J.M. & González, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 16, 103-123.
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad de la educación (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.
- Méndez, D., Méndez, A. & Fernández-Río, F. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246.
- Palomares, A. (2015). Teachers-family communication models analysis to manage conflict, study of Albacete's educational community. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298.
- Palomares, A.; Moyano, J. & Sánchez, E. (2015). Propuestas innovadoras para favorecer la atención educativa del alumnado con altas capacidades en la CLM. En *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. Granada: Publicaciones Universidad.

Plaza, P. (2013). Las competencias matemáticas en el aprendizaje a lo largo de la vida. *Suma*, 72, 9-15.

Sobre los autores:

Dra Ascensión Palomares Ruiz (*)

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la UCLM. Coordinadora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación. Ha publicado once libros y numerosos artículos nacionales e internacionales (Alemania, EEUU, China, etc.). Ha dirigido varias Tesis Doctorales y su perfil docente e investigador se centra en la Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, Liderazgo y Calidad de la Educación, Altas Capacidades y TIC. Es responsable del grupo de investigación: La adquisición de competencias en la formación docente para mejorar la calidad de la educación; y miembro del grupo internacional: Liderazgo y Calidad de la Educación.

Correo electrónico de contacto: ascension.palomares@uclm.es

Dr. Ramón García Perales (**)

Doctor en Educación por la UNED. Profesor de Orientación Educativa en el CEIP "Nuestra Señora del Rosario" de Hellín (Albacete). Ha publicado diversos artículos.